



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Facultad de Filosofía y Letras

**LA INTERDICCIÓN LINGÜÍSTICA:  
ESTRATEGIAS DEL LENGUAJE POLÍTICAMENTE CORRECTO  
EN TEXTOS LEGALES EDUCATIVOS**

**SELECCIÓN DE LEYES EDUCATIVAS (1986-2006)**

LUISA MARÍA ARMENTA MORENO

Cáceres, 2009

***Edita: Universidad de Extremadura  
Servicio de Publicaciones***

Caldereros 2. Planta 3<sup>a</sup>  
Cáceres 10071  
Correo e.: [publicac@unex.es](mailto:publicac@unex.es)  
<http://www.unex.es/publicaciones>

## **AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA DE LA TESIS**

CARMEN GALÁN RODRÍGUEZ, Profesora Titular de Lingüística del Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General de la Universidad de Extremadura,

AUTORIZA que Luisa M<sup>a</sup> Armenta Moreno presente la tesis *La interdicción lingüística: estrategias del lenguaje políticamente correcto en textos legales educativos. Selección de leyes educativas (1986-2006)* con el fin de proceder, de acuerdo con la legislación vigente, a su defensa y lectura.

Fdo. Carmen Galán Rodríguez

Cáceres, mayo de 2009



## **AGRADECIMIENTOS**

Deseo expresar mi agradecimiento a la Dra. Carmen Galán Rodríguez por sus orientaciones, sus acertados comentarios y, sobre todo, por su lúcido e inteligente punto de vista, capaz de dar matices muy sugerentes a la investigación. Especialmente agradezco su apoyo incondicional, su ánimo y su amistad.

Asimismo quiero mostrar mi gratitud a todas las personas a las que quiero y que han confiado siempre en mi esfuerzo y trabajo. Sirva esta dedicatoria de restitución por el tiempo robado y por los malos y buenos humores compartidos.



# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	21
2. OBJETIVO DEL ESTUDIO.....	23
3. METODOLOGÍA, FUENTES Y ESTRUCTURA .....	27
<b>II. LA CORRECCIÓN POLÍTICA</b> .....	<b>33</b>
1. POLÍTICA Y LENGUAJE .....	35
2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LO POLÍTICAMENTE CORRECTO.....	39
3. ORÍGEN Y EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO POLÍTICAMENTE CORRECTO .....	43
4. EL MOVIMIENTO DE LA CORRECCIÓN POLÍTICA EN ESPAÑA.....	50
5. POSTULADOS Y CONSECUENCIAS DEL LPC.....	53
<b>III. LA INTERDICCIÓN LINGÜÍSTICA</b> .....	<b>63</b>
1. INTERDISCIPLINARIEDAD DEL ESTUDIO .....	65
1.1. Semántica, semiología y semiótica .....	65
1.1.1. Semántica .....	65
1.1.2. Semiología.....	67
1.1.3. Semiótica .....	67
1.2. Estilística, análisis del discurso, pragmática .....	68
1.2.1. Estilística .....	68

1.2.2.	Análisis del discurso.....	70
1.2.3.	Pragmática .....	71
<b>1.3.</b>	<b>Psicolingüística.....</b>	<b>72</b>
<b>1.4.</b>	<b>Sociolingüística, etnolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología y antropología lingüística .....</b>	<b>72</b>
1.4.1.	Sociolingüística .....	72
1.4.2.	Etnolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología, antropología lingüística .....	73
<b>2.</b>	<b>EL TABÚ .....</b>	<b>75</b>
<b>2.1.</b>	<b>Concepto .....</b>	<b>75</b>
<b>2.2.</b>	<b>Tabú-interdicción .....</b>	<b>77</b>
<b>2.3.</b>	<b>El tabú lingüístico .....</b>	<b>78</b>
<b>2.4.</b>	<b>Tabú de palabra-interdicción conceptual.....</b>	<b>89</b>
<b>2.5.</b>	<b>Intemporalidad y universalidad del tabú. Estudio diacrónico .....</b>	<b>91</b>
<b>2.6.</b>	<b>Referente y tabú.....</b>	<b>93</b>
<b>3.</b>	<b>EL EUFEMISMO .....</b>	<b>97</b>
<b>3.1.</b>	<b>Significado, origen y finalidad .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.</b>	<b>Definiciones .....</b>	<b>101</b>
<b>3.3.</b>	<b>Características del eufemismo .....</b>	<b>113</b>
3.3.1.	El eufemismo es un fenómeno social .....	113
3.3.2.	Relatividad del eufemismo .....	115
<b>3.4.</b>	<b>Clasificación del eufemismo.....</b>	<b>119</b>
3.4.1.	Clasificaciones no lingüísticas .....	120
3.4.2.	Clasificaciones lingüísticas.....	123



<b>3.5. Repercusiones del eufemismo en los distintos niveles lingüísticos .....</b>	<b>131</b>
3.5.1. Repercusiones fonético-fonológicas.....	131
3.5.2. Repercusiones morfológicas.....	132
3.5.3. Repercusiones léxicas.....	132
3.5.4. Repercusiones semánticas .....	137
<b>3.6. Mecanismos lingüísticos .....</b>	<b>140</b>
3.6.1. Sistematización del fenómeno eufemístico. la teoría del campo morfosemántico .....	141
3.6.2. Nivel paralingüístico .....	146
3.6.2.1. La entonación .....	146
3.6.2.2. Los gestos .....	147
3.6.3. Nivel formal.....	148
3.6.3.1. Nivel fonético .....	148
3.6.3.2. Nivel morfológico .....	150
3.6.3.2.1. Derivación .....	151
a. Elementos sufijales .....	151
b. Elementos prefijales.....	154
3.6.3.2.2. Composición.....	155
3.6.3.2.3. Siglación .....	156
3.6.3.2.4. Flexión nominal: el género gramatical .....	157
a. Origen del género gramatical.....	157
b. Género natural / género gramatical.....	158
c. Qué es el género .....	161
d. Mecanismos de manifestación del género en español .....	163

e.	Género gramatical y lenguaje	
	políticamente correcto .....	171
e.1.	Propuestas de organismos e instituciones oficiales para evitar el sexismo en el lenguaje .....	173
e.2.	Mecanismos para la expresión del género según el LPC .....	174
e.2.1.	Nivel Morfosintáctico .....	174
e.2.1.1.	Duplicidad y supresión del masculino genérico.....	174
e.2.1.2.	Problemas de concordancia de género .....	177
e.2.2.	Nivel Léxico-semántico .....	179
e.2.2.1.	Genéricos .....	179
e.2.2.2.	Uso sistemático del masculino .....	181
e.2.2.3.	Duales aparentes y vocablos ocupados .....	182
e.2.2.4.	Fórmulas de tratamiento .....	182
e.2.2.5.	Destinatarios del escrito .....	183
e.2.2.6.	Disimetrías en el discurso .....	183
e.2.3.	Cuestiones estilísticas .....	185
e.2.3.1.	El uso de la barra (/).....	185
e.2.3.2.	La @ como alternativa al genérico masculino .....	186
e.2.3.3.	Desdoblamientos.....	186
e.2.3.4.	Orden de palabras .....	187
e.3.	Sexismo lingüístico / Sexismo social.....	187
f.	Consideraciones finales con respecto al género gramatical en español.....	189
3.6.3.3.	Nivel sintáctico .....	191
3.6.3.3.1.	Omisión sintáctica .....	192
3.6.3.3.2.	Elipsis .....	194

3.6.3.3.3.	Fórmulas eufemísticas .....	194
3.6.3.3.4.	Agrupación sintagmática .....	196
3.6.3.3.5.	Complejidad sintáctica .....	196
3.6.3.3.7.	Nominalizaciones .....	198
3.6.3.4.	Nivel de significado.....	198
3.6.3.4.1.	Léxico .....	198
a.	Préstamos extranjeros .....	199
b.	Calcos semánticos.....	201
c.	Cultismos .....	202
d.	Arcaísmos .....	204
e.	Jergalismos .....	205
f.	Voces de argot .....	208
3.6.3.4.2.	Plano semántico.....	209
a.	Recursos empleados en la creación de eufemismos .....	209
a.1.	Metonimia y sinécdoque.....	209
a.2.	Metáfora .....	215
a.3.	Hipérbole .....	218
a.4.	Antonomasia.....	219
a.5.	Antífrasis .....	220
a.6.	Litotes .....	221
a.7.	Perífrasis .....	222
a.8.	Circunlocuciones alusivas .....	224
a.9.	Términos genéricos.....	225
b.	El eufemismo como recurso retórico .....	226
3.6.3.4.3.	Denotación y connotación .....	228
3.6.3.4.4.	La sinonimia .....	230
3.6.3.5.	Nivel pragmático .....	233
3.6.3.5.1.	Relevancia del contexto discursivo en el eufemismo.....	233

3.6.3.5.2.	Teorías pragmáticas pertinentes en el análisis del eufemismo.....	237
a.	La teoría de los actos de habla.....	237
b.	El principio de cooperación.....	238
c.	La teoría de la relevancia.....	239
d.	La teoría de la imagen.....	240
e.	El principio de cortesía.....	242
f.	La estética de la recepción.....	243
3.6.3.5.3.	El eufemismo y las variables pragmáticas.....	244
a.	Variables espacio-temporales.....	245
a.1.	El tiempo.....	245
a.2.	El espacio.....	245
b.	Variables socioculturales.....	246
b.1.	Edad.....	246
b.2.	Sexo.....	246
b.3.	Clase social.....	247
b.4.	Nivel cultural.....	248
b.5.	Relaciones de poder o solidaridad.....	248
<b>4.</b>	<b>EL DISFEMISMO.....</b>	<b>250</b>
<b>4.1.</b>	<b>Tabú y disfemismo.....</b>	<b>250</b>
<b>4.2.</b>	<b>Concepto y función.....</b>	<b>251</b>
<b>4.3.</b>	<b>Manifestaciones del disfemismo.....</b>	<b>257</b>
4.3.1.	El insulto.....	258
4.3.2.	Las formas directas.....	261
4.3.3.	Las designaciones jocosas.....	261
4.3.4.	Los disfemismos metalingüísticos.....	262
<b>4.4.</b>	<b>Las variantes del disfemismo.....</b>	<b>263</b>
<b>4.5.</b>	<b>Características del disfemismo.....</b>	<b>264</b>
4.5.1.	Mayor estabilidad.....	264

4.5.2.	Uso limitado de las formas disfemáticas.....	265
4.5.3.	El disfemismo como generador de cambios semánticos .....	266
<b>4.6.</b>	<b>El disfemismo como fenómeno lingüístico.....</b>	<b>266</b>
4.6.1.	Mecanismos lingüísticos .....	266
4.6.2.	Recursos de formación del disfemismo.....	270
<b>4.7.</b>	<b>Los fines del disfemismo.....</b>	<b>273</b>
<b>4.8.</b>	<b>El disfemismo como fenómeno pragmático.....</b>	<b>275</b>
4.8.1.	El carácter contextual del disfemismo.....	275
4.8.2.	Las teorías pragmáticas del disfemismo .....	278
4.8.2.1.	La teoría de los actos de habla.....	278
4.8.2.2.	El principio de cooperación y la teoría de la relevancia.....	279
4.8.2.3.	La teoría de la imagen .....	279
4.8.2.4.	El principio de cortesía.....	280
4.8.2.5.	La estética de la recepción.....	282
4.8.3.	Variables discursivas en el disfemismo.....	283
4.8.3.1.	Variables espacio-temporales .....	383
4.8.3.1.1.	Localización temporal .....	383
4.8.3.1.2.	Localización espacial: diferencias diatópicas .....	384
4.8.3.1.3.	El entorno y la situación .....	384
4.8.3.2.	Variables socioculturales: diferencias diastráticas .....	285
4.8.3.2.1.	Edad.....	285
4.8.3.2.2.	Sexo .....	285
4.8.3.2.3.	Nivel sociocultural.....	286

4.8.3.2.4. El poder y la influencia social .....	287
--	-----

<b>IV. EL EUFEMISMO EN TEXTOS LEGALES EDUCATIVOS (1986-2006).....</b>	<b>289</b>
<b>1. EL EUFEMISMO EN TEXTOS LEGALES SOBRE EDUCACIÓN (1986-2006) .....</b>	<b>291</b>
<b>2. EDUCACIÓN .....</b>	<b>293</b>
<b>2.1. Sistema educativo .....</b>	<b>293</b>
<b>2.2. Reformas educativas.....</b>	<b>298</b>
<b>2.3. Centros.....</b>	<b>300</b>
<b>2.4. Personal docente e inspección educativa .....</b>	<b>305</b>
<b>2.5. Formación permanente .....</b>	<b>312</b>
<b>2.6. Del sistema educativo al mundo laboral .....</b>	<b>315</b>
<b>2.7. Cooperación territorial y marco europeo.....</b>	<b>323</b>
<b>3. CUESTIONES ACADÉMICAS .....</b>	<b>327</b>
<b>3.1. Proyectos curriculares y programaciones .....</b>	<b>327</b>
<b>3.2. Metodología .....</b>	<b>329</b>
<b>3.3. Evaluación .....</b>	<b>331</b>
3.3.1. Concepto y sistema de evaluación.....	331
3.3.2. Éxito y fracaso escolar.....	344
3.3.3. Enseñanza de mínimos .....	348
3.3.4. El término “aprobado” y el término “suspenso” .....	351
3.3.5. Esfuerzo y recompensa.....	359
<b>3.4. Convivencia – disciplina.....</b>	<b>364</b>
3.4.1. Infracciones - correcciones.....	366
3.4.2. Absentismo escolar.....	378

<b>4.</b>	<b>EDUCACIÓN ESPECIAL .....</b>	<b>380</b>
<b>4.1.</b>	<b>Atención a la diversidad: planteamientos generales .....</b>	<b>382</b>
<b>4.2.</b>	<b>Evaluación psicopedagógica .....</b>	<b>388</b>
<b>4.3.</b>	<b>Destinatarios.....</b>	<b>393</b>
4.3.1.	Alumnos con necesidades educativas especiales.....	395
4.3.2.	Alumnos con necesidades educativas específicas .....	405
4.3.3.	Alumnos con discapacidad .....	409
4.3.4.	Alumnos superdotados .....	431
4.3.5.	Otros destinatarios de la educación especial .....	436
<b>4.4.</b>	<b>Cuestiones académicas en la educación especial.....</b>	<b>441</b>
4.4.1.	Medidas de refuerzo educativo.....	441
4.4.2.	Programas educativos.....	445
<b>5.</b>	<b>COMPENSACIÓN EDUCATIVA Y REALIDAD SOCIAL, ECONÓMICA Y CULTURAL.....</b>	<b>464</b>
<b>5.1.</b>	<b>Desventajas sociales, económicas y culturales .....</b>	<b>464</b>
<b>5.2.</b>	<b>Compensación educativa.....</b>	<b>479</b>
<b>6.</b>	<b>LAS PALABRAS “MÁGICAS” EN EDUCACIÓN.....</b>	<b>494</b>
<b>6.1.</b>	<b>Igualdad.....</b>	<b>497</b>
6.1.1.	La falacia de la igualdad.....	497
6.1.2.	La cuestión del género gramatical como elemento igualador entre varones y mujeres.....	504
6.1.2.1.	Uso del masculino genérico.....	512
6.1.2.2.	Uso de sustantivos colectivos .....	520
6.1.2.3.	Uso del genérico no marcado .....	526

6.1.2.4. Uso de fórmulas correctoras de doble referencia .....	526
6.1.2.5. Uso de perífrasis .....	530
6.1.2.6. Uso de construcciones metonímicas.....	535
6.1.2.7. Uso de aposiciones explicativas .....	536
<b>6.2. La falacia de la educación para todos .....</b>	<b>543</b>
<b>6.3. La calidad y la equidad .....</b>	<b>546</b>
<b>6.4. Motivación y participación .....</b>	<b>551</b>
<b>6.5. Flexibilidad.....</b>	<b>557</b>
<b>6.6. Integración .....</b>	<b>561</b>
<b>6.7. Valores democráticos y ciudadanía.....</b>	<b>569</b>
<b>V. EL DISFEMISMO EN TEXTOS SOBRE EDUCACIÓN.....</b>	<b>577</b>
<b>1. EL FENÓMENO DEL DISFEMISMO EN TEXTOS SOBRE EDUCACIÓN .....</b>	<b>579</b>
<b>2. EDUCACIÓN .....</b>	<b>582</b>
2.1. Sistema educativo .....	582
2.2. Reformas educativas.....	587
2.3. Centros.....	594
2.4. Personal docente e inspección educativa .....	597
2.5. Formación permanente .....	606
2.6. Del sistema educativo al mundo laboral.....	609
<b>3. CUESTIONES ACADÉMICAS .....</b>	<b>611</b>
3.1. Proyectos curriculares y programaciones .....	611
3.2. Metodología .....	613
3.3. Evaluación .....	617



3.3.1.	Concepto y sistema de evaluación.....	617
3.3.2.	Éxito y fracaso escolar.....	620
3.3.3.	Enseñanza de mínimos .....	623
3.3.4.	El término “aprobado” y el término “suspense” .....	624
3.3.5.	Esfuerzo y recompensa.....	628
<b>3.4.</b>	<b>Convivencia – disciplina.....</b>	<b>629</b>
3.4.1.	Infracciones – correcciones .....	629
<b>4.</b>	<b>EDUCACIÓN ESPECIAL.....</b>	<b>635</b>
<b>4.1.</b>	<b>Atención a la diversidad: planteamientos generales .....</b>	<b>635</b>
<b>4.2.</b>	<b>Destinatarios.....</b>	<b>637</b>
<b>4.3.</b>	<b>Cuestiones académicas en la educación especial.....</b>	<b>648</b>
4.3.1.	Medidas de refuerzo educativo.....	648
4.3.2.	Programas educativos.....	649
<b>5.</b>	<b>LAS PALABRAS “MÁGICAS” EN EDUCACIÓN.....</b>	<b>651</b>
<b>5.1.</b>	<b>Igualdad.....</b>	<b>651</b>
<b>5.2.</b>	<b>La falacia de la educación para todos.....</b>	<b>656</b>
<b>5.3.</b>	<b>La calidad y la equidad .....</b>	<b>661</b>
<b>5.4.</b>	<b>Motivación y participación .....</b>	<b>663</b>
<b>5.5.</b>	<b>Valores democráticos y ciudadanía.....</b>	<b>668</b>
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>673</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>687</b>



# **I. INTRODUCCIÓN**



## 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Desde el inicio hacia la década de los sesenta del movimiento políticamente correcto en EE UU se ha llevado a cabo una “reforma del lenguaje” que ha buscado el desplazamiento de ciertos vocablos derivados de una ideología supuestamente racista, sexista, homófoba y discriminatoria. Esta forma de proceder con el lenguaje ha pretendido corregir la concepción lingüística de la realidad creyendo que así corregía la realidad misma. Ni qué decir que esto ha sido y es utilizado por dirigentes políticos que se han sumado rápidamente al cambio progresista de un nuevo uso del lenguaje que erradicará la injusticia y la discriminación social. Intentos más nobles no puede haber. No obstante, en nuestro estudio veremos cómo este lenguaje políticamente correcto<sup>1</sup> ha ido tomando carta de naturaleza en el lenguaje político y de la Administración. Así, esta nueva forma de decir se ha instalado en los textos legales educativos, que constituyen una buena muestra de estos nuevos usos lingüísticos en los que se transmite una percepción de la educación que dista mucho de corresponder con la situación real. Este intento de manipulación en el que se ejerce el poder con una violencia sutil, la violencia lingüística, nos ha llevado a plantearnos la necesidad de un análisis de estos usos que ponga de manifiesto la finalidad de dichos escritos: falsear la realidad embelleciéndola, manipular a los receptores para que elaboren un constructo mental sin correlato real, que desdibuje los problemas y muestre una realidad idílica y utópica que sólo existe en los textos.

La interdicción lingüística se manifiesta en nuestra sociedad en el área educativa de una forma clara e incuestionable. En un momento en el que se ponen de manifiesto las grandes lacras del sistema educativo español se construye un discurso que viene en auxilio de la precariedad existente. No cuestionamos en este estudio la conveniencia social del uso del eufemismo en aras de la cortesía y del buen funcionamiento de los intercambios comunicativos, pero sí consideramos una cuestión relevante desenmascarar las estrategias lingüísticas empleadas falazmente para mostrar una realidad inexistente. Lo cierto es que estas leyes emplean un lenguaje que parece eximir a los gobernantes de la responsabilidad de dar respuesta a problemas reales que no se

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante alternaremos el uso de las siglas LPC con el sintagma “lenguaje políticamente correcto”; PC con “políticamente correcto” y MPC con “movimiento políticamente correcto”.

nombran para que no existan. En una especie de sobreestimación del lenguaje se considera que cualquier cambio producido en éste puede modificar la realidad, pero ésta es una tarea mucho más ardua y difícil.

## 2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

La interdicción lingüística pesa sobre diferentes esferas de la realidad cotidiana marcando algunos términos que llegan a estar proscritos por las connotaciones negativas de las que son portadores. De esta manera se inicia un proceso de sustitución eufemística con el que se intenta dulcificar la dureza de algunas expresiones o limar la aspereza de determinadas palabras. El discurso legal no se sustrae a este fenómeno y, en este sentido, reflejará los diferentes procedimientos lingüísticos empleados en la sustitución eufemística. Así pues, el sustituto eufemístico es una estrategia muy útil para la consecución de los fines que persigue el lenguaje políticamente correcto.

Según la filosofía postmodernista (teorías lingüísticas sobre el discurso del postestructuralismo, como la reconstrucción literaria; formas alternativas de concebir la historia, con orígenes en el postmarxismo y basadas en el neohistoricismo, el neopragmatismo y la filosofía de la descolonización, entre otras), el lenguaje es un constructo social y un medio de acceso al mundo, de manera que introduciendo algunos cambios en el lenguaje se estarán introduciendo cambios en la realidad. Esta es la idea que estructura la vertiente lingüística de lo políticamente correcto. La relación lenguaje-pensamiento vertebró el movimiento que induce a pensar que la forma en que se denomina la realidad determina su concepción y, por tanto, cualquier modificación de las expresiones lingüísticas puede alterar la percepción de la realidad. No obstante, a lo largo del presente estudio veremos que, por más que se insista en esta idea, la realidad persistirá obstinadamente en contradecirla. De esta opinión es Rodríguez González (1988: 165), quien advierte de que “no se puede caer en la ingenuidad de creer que para cambiar la sociedad basta cambiar el lenguaje”. Por nuestra parte entendemos que los cambios se generan de manera inversa, es decir, cuando se produce una alteración en la realidad ésta es reflejada por el uso que los hablantes hacen de la lengua y no al contrario.

Al mismo tiempo, el emisor que sigue los dictámenes de esta “neolengua” queda marcado como un emisor solidario, tolerante y progresista. El empleo de sustitutos eufemísticos y de un lenguaje ennoblecido y maquillado permite al emisor evitar situaciones comprometidas que pudieran atentar contra su imagen. Se trata, además, de

un emisor que ejecuta el poder manipulador sobre lo social a través del lenguaje, ejerciendo una especie de violencia lingüística.

Así pues, el objeto de nuestra investigación es el análisis de la estrategia discursiva utilizada por el lenguaje políticamente correcto en el ámbito legal educativo. Para esto analizaremos el complejo fenómeno de la interdicción lingüística desde un punto de vista interdisciplinar. El tabú, el eufemismo y el disfemismo serán objeto preferente de estudio en nuestra tesis. En este sentido analizaremos el concepto de tabú, el tabú lingüístico, y realizaremos un estudio diacrónico del mismo en el que se observará que las esferas de interdicción varían a lo largo del tiempo y según las culturas y lugares.

Igualmente haremos referencia a los distintos intentos de definición y clasificación de los eufemismos, que oscilan entre aquellos que se basan en el análisis de las causas que producen la aparición de este fenómeno y los que se centran en el análisis lingüístico del mismo. En nuestro estudio consideraremos tanto los procedimientos lingüísticos empleados en la generación de sustitutos eufemísticos como las causas que motivan su aparición y la finalidad que tienen en los textos analizados. De igual modo tendremos en cuenta el análisis de las denominadas *plastic words*, términos rodeados de un aura de bondad que los convierte en incuestionables, aliados seguros del lenguaje políticamente correcto. Entenderemos el uso del eufemismo como una estrategia privilegiada de manipulación de la realidad, puesto que su uso viene a validar una percepción determinada de lo real que no siempre se ajusta a la verdad, rompiendo así la máxima de calidad de Grice (1975).

Inexcusable es también el estudio del disfemismo. A lo largo de estas páginas expondremos el concepto y las definiciones de este fenómeno, analizaremos la relación que mantiene con el tabú, así como las diferentes formas en las que se manifiesta lingüísticamente. De igual forma expondremos sus características, siempre en relación a las características del eufemismo, y los fines del mismo. Como no puede ser de otro modo, consideraremos todas aquellas formas neutras que carecen, en principio, de cualquier connotación peyorativa pero que, según la situación discursiva y pragmática, devienen disfemísticas. Nombrar la realidad tal cual es, en un intento de precisión y de claridad, se convierte en un acto lingüístico disfemístico.



Como hemos señalado, la interdicción lingüística será considerada desde el punto de vista pragmático teniendo en cuenta las diferentes teorías que contribuyen a profundizar en el valor real de los usos eufemísticos y disfemísticos. De esta manera daremos cuenta de un tipo de uso lingüístico que va más allá de la mera intención de representar el mundo. El lenguaje políticamente correcto interpreta la realidad y transmite su peculiar visión de la misma. Es más, se empeña en un intento de corrección y construcción de la propia realidad.

Frente a un lenguaje puramente denotativo, nos enfrentamos a unos usos connotativos que, lejos de adecuarse a la realidad, la manipulan y la transforman según la percepción que se quiere imponer de la misma. Por esto investigaremos unos usos lingüísticos, especialmente léxico-semánticos, pero también morfológicos y sintácticos, que tienen lugar en el lenguaje legal educativo. Así pues, analizaremos la estrategia de la sustitución eufemística, portadora de significados culturalmente connotados con los que se pretende elaborar una reinterpretación de la realidad, la educativa en nuestro caso, con el fin de influir en la percepción de los receptores.

De esta manera, nuestro primer objetivo consistirá en demostrar que el uso de los sustitutos eufemísticos es una estrategia básica y principal del lenguaje políticamente correcto. En segundo lugar analizaremos los diferentes campos semánticos que se muestran más proclives al uso de expresiones eufemísticas. Asimismo, analizaremos los distintos procedimientos lingüísticos empleados en la generación de estas expresiones.

Por otra parte, en el intento de ofrecer una visión completa del fenómeno de la interdicción lingüística, analizaremos otros escritos que tratan sobre educación en los que se emplean procedimientos lingüísticos como el disfemismo, desterrado de los textos legales educativos estudiados. Estos escritos no se encuentran, evidentemente, en el mismo nivel lingüístico que los textos legales; en su mayoría se trata de opiniones recogidas en la Red en diferentes foros, blogs o artículos. También se analiza una novela y un panfleto escritos por profesores en los que se ofrece una visión que difiere bastante de la mostrada por los textos legales. Son, en definitiva, escritos que pretenden corregir la distorsión de la realidad creada por el uso de sustitutos eufemísticos en los textos legales a través del empleo de la expresión contraria, el disfemismo.

Nuestro objetivo será, pues, descubrir, analizar, describir e interpretar los mecanismos lingüísticos propios del lenguaje políticamente correcto que el emisor despliega en los textos legislativos sobre educación. Asimismo analizaremos la intención y la finalidad de estos escritos en los que se emplean los sustitutos eufemísticos que se actualizan en un contexto discursivo legal.

### 3. METODOLOGÍA, FUENTES Y ESTRUCTURA

En el análisis que nos proponemos realizar tenemos que considerar, además del elemento lingüístico, la cosmovisión y la cultura en la que se insertan estos usos lingüísticos; valorar la intencionalidad comunicativa del legislador así como la diferente recepción que estos textos suscitan entre sus destinatarios. Igualmente hemos de considerar el fenómeno de la connotación, puesto que es el significado valorativo el que nos permite percibir la visión subjetiva de la realidad proyectada en el lenguaje, así como relacionar la estrategia lingüística del lenguaje políticamente correcto con el uso eufemístico o disfemístico.

En el análisis de los términos y expresiones eufemísticas y disfemísticas hemos seguido un criterio de agrupación por campos asociativos. No obstante, resulta difícil realizar una parcelación del léxico de manera nítida y clara, al ser inevitables las superposiciones e interrelaciones que se dan en este ámbito, y es que el léxico no permite el establecimiento de una taxonomía única y homogénea de la realidad, como ya indicara Coseriu (1975: 234), puesto que éste se organiza en función de nuestras concepciones del mundo. En efecto, muchos de los casos analizados en un determinado campo semántico bien pudieran haberlo sido en otros debido a esta interrelación de los términos.

En el presente estudio hemos establecido cinco campos semánticos que se muestran proclives a la aparición tanto de eufemismos (en los textos legales) como de disfemismos (en diversos textos sobre educación): educación; cuestiones académicas; educación especial; compensación educativa y realidad social, económica y cultural y, finalmente, un último campo al que hemos llamado las palabras “mágicas” en educación.

Atendiendo a uno de los objetivos marcados (la caracterización de los usos eufemísticos presentes en los textos legales educativos, así como la de los disfemismos en escritos sobre educación), tendremos en cuenta en nuestro análisis dos cuestiones inexcusables. Por una parte consideraremos la motivación que origina la creación de la expresión eufemística y los mecanismos lingüísticos empleados en su creación; por otra, determinaremos los efectos que el uso de estos sustitutos provocan en la recepción de

los textos y su influencia en la percepción de la realidad. De esta manera, una buena parte del análisis se centra en “desandar” el camino para llegar a la expresión directa o a la forma proscrita y sustituida, de manera que pueda recuperarse la información velada. Así pues, analizaremos los efectos perlocutivos que generan los eufemismos y los disfemismos.

Las fuentes primarias en las que se centrará nuestro análisis están constituidas, como ya hemos indicado, por dos tipos textuales bien diferenciados:

Por una parte, se estudiará una selección de leyes educativas en España desde 1986 hasta 2006. Se ha elegido este periodo por tratarse de unos años en los que se han sucedido grandes cambios legislativos en materia de educación. En total se han estudiado 17 leyes de diferente rango, entre las que están comprendidas resoluciones, órdenes, reales decretos y las tres últimas leyes orgánicas (LOGSE, LOCE y LOE). Al mismo tiempo, se ha realizado una selección temática en la que se han alternado leyes generales para todo el alumnado con otras emanadas para determinados sectores de la comunidad educativa (alumnos con problemas de aprendizaje o problemas socioeconómicos).

Por otra parte, se analizará un abigarrado conjunto de escritos, producidos la mayoría de ellos por docentes, que constituyen opiniones sobre el sistema educativo actual, las diferentes leyes que lo conforman y distintas propuestas de solución. Se han consultado blogs y foros, distintos artículos, una novela (*El paripé o los desertores de la tiza*, de Rodríguez Guzmán) y el *Panfleto Antipedagógico* de Moreno Castillo.

Como puede apreciarse, la elección no es arbitraria. Se ha procurado elegir un periodo cronológico relevante en la legislación educativa española, así como escoger leyes que nos dieran cumplida cuenta de la visión global que sobre la enseñanza tienen los legisladores y políticos. Al mismo tiempo se han seleccionado textos legales que, por la temática que regulan y legislan, son más proclives al empleo de sustitutos eufemísticos, como sucede con la educación especial, la atención a la diversidad o la compensación educativa.

El resto de textos obedece a la intención de contrarrestar la visión ofrecida en las leyes y ver cómo son recibidos por algunos de sus destinatarios. Éstos son mucho más propensos al uso de disfemismos. De esta manera intentaremos ofrecer una visión

global del fenómeno de la interdicción lingüística y su influjo y utilidad para el lenguaje políticamente correcto.

La investigación constará de dos partes diferenciadas, una teórica y otra práctica, estructuradas en cuatro capítulos. Los dos primeros corresponden a la parte teórica, de manera que en el capítulo II se tratará el fenómeno del lenguaje políticamente correcto y en el capítulo III, el de la interdicción lingüística. La parte práctica se divide, a su vez, en dos capítulos, el IV se dedica al estudio de los sustitutos y expresiones eufemísticas en los textos legales educativos y, el V, al análisis del disfemismo en textos sobre educación.

En la parte teórica se expondrá el estado de la cuestión en lo concerniente a los dos temas tratados. De este modo trataremos la vertiente lingüística de la corrección política, desde sus comienzos en el movimiento americano hasta su desarrollo y concreción en nuestra lengua. Asimismo, como hemos indicado, realizaremos un recorrido por la bibliografía relativa al fenómeno eufemístico y disfemístico, desentrañando los mecanismos lingüísticos de la interdicción lingüística.

En la parte práctica realizaremos el análisis del *corpus* extraído en los diferentes textos analizados. De este modo se estudiarán los distintos casos agrupados en los cinco campos semánticos establecidos. En su análisis tendremos en cuenta los diferentes niveles lingüísticos presentes en estos fenómenos. Se analizarán los procedimientos empleados en la generación de sustitutos eufemísticos y disfemísticos, para llegar a la expresión velada e interpretar la finalidad de estos usos que responden, sin duda alguna, a intenciones comunicativas diferentes.

Finalmente, nos gustaría dejar constancia de que, en un intento de ser lo más objetivos posibles, nos hemos encontrado con el problema de asignar, en ocasiones, un valor neutro, eufemístico o disfemístico a un determinado término o expresión. A veces las fronteras entre estas categorías no son nítidas y podemos correr el peligro de verter sobre ellas la propia percepción y subjetividad. Ello ha supuesto un esfuerzo por delimitar de la manera más precisa posible los conceptos de sustitución eufemística y disfemística, así como entender que es el uso en un determinado contexto discursivo, en una concreta situación pragmática, lo que convierte estas voces y expresiones en eufemísticas o disfemísticas. La misma relatividad inherente a estos fenómenos

complica el establecimiento inequívoco de estos sustitutos con un determinado valor eufemístico o disfemístico. El desgaste propio de eufemismos y disfemismos supone que, una vez reconocidos como tales, empiecen un proceso de desgaste en el que reclamarán otro sustituto que cumpla su función atenuadora y ennoblecedora respectivamente. Así pues, el contexto y la finalidad de estos escritos serán los que determinen el uso eufemístico o disfemístico de una misma voz, como tendremos ocasión de comprobar. Por esto son muy escasos en nuestro estudio los eufemismos “de lengua”<sup>2</sup> frente a los eufemismos “de discurso”<sup>3</sup>.

Por otra parte, la gran cantidad de textos analizados ha supuesto una dificultad al manejar un volumen muy amplio de ejemplos. Además, en el análisis del *corpus* se presentaba el problema de la delimitación de casos que, sin encajar plenamente en las definiciones al uso del *eufemismo*, compartían muchos de sus rasgos y conferían al discurso un matiz ennoblecedor y eufónico. Ello se relaciona con el hecho de que el eufemismo es un fenómeno del discurso y no de la lengua, por lo que el estudio se ha realizado sobre los usos eufemísticos en un contexto discursivo concreto.

Por otra parte, el estudio no sólo de términos o sintagmas (unidades relativamente manejables), sino de párrafos enteros que constituían en sí mismos expresiones eufemísticas al generar un discurso grandilocuente, eufónico y ennoblecedor, ha planteado problemas en la sistematización del análisis, debiendo considerar simultáneamente distintos procedimientos empleados en la creación de los sustitutos eufemísticos o disfemísticos, según el caso. Los términos o sintagmas comentados dentro de un párrafo aparecen destacados con un subrayado punteado.

Por último, la elección del sistema más adecuado para clasificar el *corpus* ha planteado dificultades. De la intención inicial de analizar los casos por niveles lingüísticos a la sistematización de los mismos en esferas de interdicción ha supuesto toda una reorganización del *corpus* en la que muchas veces no ha sido fácil delimitar, por la extensión semántica de los párrafos analizados, el campo semántico idóneo para su estudio. El esfuerzo realizado en esta sistematización en diferentes unidades temáticas ha permitido ver cómo determinados campos semánticos son más proclives

---

<sup>2</sup> Los recogidos como tales en diccionarios, glosarios, etc.

<sup>3</sup> Aquellos que se actualizan en el uso concreto.

que otros a la aparición de sustitutos eufemísticos y que, en éstos, escasean, como no puede ser de otro modo, las expresiones disfemísticas que aparecen, no obstante, con más frecuencia en temas de repercusión social y significado más neutros o hacia los que la sociedad actual no se muestra tan sensible.





## **II. LA CORRECCIÓN POLÍTICA**



## 1. POLÍTICA Y LENGUAJE

Coseriu (1987a: 9) expresa la innegable esencia política que posee el lenguaje, así como la existencia de un uso lingüístico específico que acontece en el seno de la actividad política. Entre ambos hechos se da una íntima relación que pone de manifiesto el vínculo existente entre uso lingüístico y poder político. De este modo puede entenderse que el movimiento denominado como “corrección política” (*political correctness*) tenga una importante vertiente lingüística, conocida como “lenguaje políticamente correcto” (*politically correct language*).

Guitart Escudero (2005: 10-11) diferencia, en relación al lenguaje, entre ámbito social y ámbito político:

En un sentido estricto, por aspecto social entendemos la influencia que, mediante un acto de habla, el emisor intenta ejercer sobre el receptor, mientras que el aspecto estrictamente político comprendería la influencia que se intenta ejercer sobre el resto de la sociedad, bien, desde una situación relacionada con el poder, para acceder a éste o mantenerse en él, bien para ejercer una determinada acción, desde el poder ya alcanzado.

Es evidente que el control que un hablante puede ejercer en el plano social es de menor alcance que en el plano estrictamente político; de la misma manera, en el ámbito político el emisor ejerce el poder con una mayor consciencia que en el plano social. No obstante, en ambos casos este poder puede desempeñarse mediante la palabra a través del uso concreto que el hablante hace del aparato lingüístico. Sea cual sea el plano en el que el hablante se mueva, el denominador común es el afán de influir en los demás para conseguir determinados fines, una intencionalidad concreta en una determinada actualización discursiva.

En definitiva, concluye esta autora, “todo es lenguaje político<sup>4</sup>, con independencia de que su actualización tenga lugar, tanto en las relaciones que conforman la denominada micropolítica, como en las relaciones de tipo macropolítico”. Estudiosos como López Eire y De Santiago (2000:36) ya advierten la reducción semántica que se

---

<sup>4</sup> Así lo afirma ALVAR, M. (1993:72): “todo es lenguaje político”; LAKOFF, R. (1990:6) sostiene que “language is the initiator and interpreter of power relations. Politics is language”. Asimismo, esta misma autora (1990) dirá: “from the most tête-à-tête (micropolitics) to a speech aimed a millions (macropolitics)”; LÓPEZ EIRE, A. y DE SANTIAGO, J. (2000) conciben también el lenguaje como algo político, ya sea una conversación con un amigo (micropolítica) o un discurso político (macropolítica).

da actualmente cuando se utiliza el sintagma “políticamente correcto”, dado que normalmente lo político no viene a significar más que lo que “atañe a las relaciones de individuos dentro de un grupo social que permite que unos determinados miembros del grupo ejerzan el poder sobre los otros. En realidad esta expresión es equivalente a lo socialmente correcto, lo admitido por los principios de la sociedad en la que se desenvuelve”.

Por otra parte, la existencia propiamente de un “lenguaje político” es algo cuestionado y no todos los autores coinciden en sus apreciaciones. Algunos estudiosos niegan la existencia de un lenguaje político como tal al diferenciar fundamentalmente entre “lenguaje” y “uso” específico que del lenguaje realiza la clase política. En esta línea se insertan estudiosos como Coseriu (1987b: 17), quien afirma lo siguiente:

Para la filología y para la hermenéutica del sentido, los discursos políticos no pueden siquiera representar una clase particular (...) Los discursos políticos no constituyen una clase por su forma o estructura lingüística, sino sólo por su contenido extralingüístico.

La misma distinción es llevada a cabo por Alvar (1993), quien, además, destaca el carácter críptico que, en ocasiones, puede llegar a adoptar el lenguaje político, indicando que esto es precisamente lo que justifica su inclusión en la categoría de los denominados *lenguajes especiales*. Este estudioso (1993: 69) indica que se da un oscurantismo tan frecuente e intencional que se incurre en el incumplimiento de una de las máximas del lenguaje político, llegar a todos. De la misma opinión es Fernández Lagunilla (1999: 13): “el *lenguaje político* no es “un lenguaje especial” (...) sino un uso especial”. Asimismo, Guitart Escudero (2005: 14-16) considera que el lenguaje político no debe considerarse como un lenguaje técnico, en primer lugar por el carácter intencionado de este ocultamiento semántico; en segundo, porque el signo lingüístico actualizado en política no participa del carácter denotativo del signo que tiene lugar en los llamados lenguajes técnicos:

En este sentido, y a excepción del lenguaje de la Administración, [...] no puede afirmarse con rotundidad que el tipo de actuación lingüística que la clase política lleva a cabo en sus discursos constituya un lenguaje especial. [...] no estamos, de manera exclusiva, ante una terminología propiamente científica ni ante una nomenclatura de referencias claras e inequívocas.

En el polo opuesto se encuentra Lo Cascio (1998 [1991]) quien incluye el “lenguaje político” dentro de los lenguajes especiales. De la misma opinión es el

profesor Rebollo Torío (1993: 21), quien indica que el lenguaje político se inserta en una de las variantes del lenguaje en general, en el campo de lo político. Entiende este autor (2002: 11) que “se niega [...] la posibilidad de que exista un “lenguaje político” con el fundamento de que existen “usos políticos” del lenguaje desde presupuestos ajenos a la lingüística”. Es plenamente consciente de que hay determinadas características de este lenguaje, tales como la ambigüedad y la polisemia, que lo descalificarían como lenguaje especializado, no obstante, afirma que (2002: 13):

Incluso aceptando la carencia de biunivocidad propia de los lenguajes especiales, no cabe la menor duda de que ciertos términos (*democracia* por aludir al más universal) apuntan al lenguaje político.

Tampoco el hecho de que el receptor de este lenguaje sea un receptor no especializado, puesto que va dirigido a todas las personas que forman parte de la sociedad en la que se sitúa la emisión, es un dato concluyente para decir que no existe un lenguaje político como tal, puesto que otros lenguajes especializados, como la publicidad, comparten esta misma característica (*cf.* Rebollo Torío 2002: 12-13). De esta manera, para este investigador (2002: 34) no cabe duda de que existe un lenguaje político propiamente dicho y no sólo como uso:

Ese lenguaje político se manifiesta a través del léxico, de los recursos morfosintácticos que cada lengua tiene y de unos usuarios e interlocutores (de un contexto sin el que no se entiende nada). El léxico político es un reflejo de la sociedad. La presencia de unos determinados términos nos proporcionan datos de lo que es una sociedad, y, lo que es más importante, la ausencia de ciertas palabras es tan significativa como su aparición.

Finalmente, hemos de considerar que la interdicción lingüística que pesa sobre determinadas palabras y expresiones no es privativa del ámbito político, sino que en la interacción social cotidiana algunos términos relativos a temas sexuales o escatológicos han sido y siguen siendo motivo de interdicción. Afirma Guitar Escudero (2005: 16) que esto mismo es lo que está sucediendo en el contexto social y político de la corrección “en relación a términos como *subnormal*, *mariquita*, *negro*, *sexo débil* o *viejo*, utilizados tradicionalmente para designar a determinados grupos sociales”. El origen de esta prohibición se encuentra en cuestiones de tipo más contextual que propiamente lingüístico, López Eire y De Santiago (2000:36) indican que tales cuestiones son las que hacen referencia precisamente a “aquellos conocimientos socioculturales adquiridos desde la niñez mediante la convivencia e interacción lingüística en una comunidad política (ciudadana) determinada”.



## 2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LO POLÍTICAMENTE CORRECTO

Definir el concepto de *lo políticamente correcto* no es tarea fácil, Guitart Escudero (2005: 90-91) ya advierte de la confusión terminológica y la versatilidad del sintagma. Posiblemente debido a su sentido polisémico posea el término cierta ambivalencia y confusión sémica, por lo que no se puede hablar de unanimidad a la hora de determinar qué se quiere decir o vindicar mediante este concepto.

Para Guitart Escudero (2005: 65) el término que hace referencia a la corrección política debe entenderse en una doble vertiente: la primera de carácter más amplio y la segunda en un sentido más estricto: “La vertiente amplia se relaciona con la filosofía postmodernista que concibe el lenguaje como constructo social y como único medio de acceso al mundo”. La más restringida, la vertiente estadounidense, toma como punto de partida los presupuestos postmodernistas y se relaciona de forma directa con los movimientos sociales de denuncia y reivindicación que tienen lugar en EE UU en la década de los sesenta. Estos grupos, múltiples y diversos, denuncian la discriminación sufrida a lo largo de la historia y, al mismo tiempo, exigen unos derechos civiles de los que se han visto privados. Se aprecia una vinculación estrecha con las consideraciones sociales acerca de determinados grupos minoritarios tradicionalmente excluidos por diversas causas, como la procedencia, el sexo, las creencias o cualquier otra condición física o psíquica que los marque diacríticamente y negativamente frente a la mayoría dominante. En esta misma línea se inscribe este intento de definición:

La corrección política (o actitud PC) se puede definir como la serie de comportamientos enfocados a lograr cierta igualdad entre las diversas minorías étnicas, políticas, ideológicas y culturales que componen la sociedad. La forma en que esto se logra es revirtiendo el equilibrio de poder a favor de los que son considerados como ‘minorías oprimidas’<sup>5</sup>.

El trasunto lingüístico del fenómeno es clarísimo, puesto que la situación de discriminación social se asocia también a determinados usos lingüísticos excluyentes. Del mismo modo, en un sentido general, se produce una estrecha relación entre la manifestación lingüística políticamente correcta y la sustitución eufemística, como si,

---

<sup>5</sup> S.A. (2002): “Políticamente estúpido”, *Quetzal* 3. Documento de Internet: “<http://www.orbita.starmedia.com/yeiquetzali/art03.html>”. (Fecha de consulta: 17-1-08).

siguiendo a Guitart Escudero (2005: 91), “lo tradicionalmente eufemístico se redefin[iera], en la actualidad y de forma frecuente, como lo políticamente correcto”.

Asimismo, lo políticamente correcto se asocia a lo socialmente establecido, lo respetuoso, lo cortés y lo que es conforme a las reglas de educación. Comenta esta autora que, precisamente por esto, “a menudo, lo políticamente correcto queda asociado, de este modo, a una moda pasajera y se entiende como sinónimo de lo que se lleva, frente a lo que no se lleva, de lo “in” frente a lo “out” ”.

Otras definiciones se realizan desde una vertiente lingüística, como sucede con la ofrecida por Gurrea (2004)<sup>6</sup>, que entiende así la corrección política (political correctness):

[...] un conjunto de usos lingüísticos destinados a eliminar las connotaciones discriminatorias, supuestas y reales, presentes en el lenguaje que usamos a diario y que, en teoría, puede afectar a personas o grupos definidos por características tales como la raza, el sexo, las preferencias sexuales o la edad.

Comenta este autor cómo, en principio, este propósito puede parecer plausible, sin embargo, dirá que “en su cotidiana utilización se incurre, con frecuencia, en extremos que a veces rayan en el ridículo o en la intolerancia”. En esta misma línea se encuentra la definición ofrecida por Ruiz Gómez<sup>7</sup>, no sin cierta dosis de ironía, al entender que lo políticamente correcto busca su propio medio de expresión para oponerse al poder dominante:

Lo políticamente correcto busca sus propias palabras para oponerse al lenguaje impuesto por los poderes, por los fatalismos tribales. [...] un lenguaje en el cual no cabe ni la dispersión ni el nomadismo y del cual han sido desalojados los demonios de la culpa, el ácido lugar de la expiación, ya que, según lo “políticamente correcto”, todos los negros son buenos y los indios y los esquimales y las mujeres, porque simplemente han sido reducidos al papel de explotados, de víctimas.

Pone así de relieve la valoración incuestionable que subyace a toda actitud PC que se manifiesta lingüísticamente: todas las minorías son buenas por el simple hecho de ser minorías. Es ésta una de las cuestiones sobre la que los defensores de lo PC deberían reflexionar en algún momento.

---

<sup>6</sup> GURREA, J. A. (2004): “En el reino del eufemismo”, *Etcétera*. Documento de Internet: “<http://www.etcetera.com.mx/pag24ne46.asp>”. (Fecha de consulta: 25-12-07).

<sup>7</sup> RUIZ GÓMEZ, D. (s.f.): *El Hombre Invisible de Ralph Ellison: de la antropología a la política*. Documento de Internet: “<http://www.comunidadandina.org/bda/hh44/>”. (Fecha de consulta: 17-1-08).



Atendiendo al origen estrictamente político, lo políticamente correcto queda relacionado con el uso estratégico del lenguaje como instrumento de poder y de manipulación. Como indica Guitart Escudero (2005: 93):

[...] una de las características más definitorias del lenguaje en política es el uso recurrente que éste hace del eufemismo, como estrategia persuasiva de alcanzar el mencionado poder en tanto que con ella se corrige hábilmente la realidad, en beneficio propio y en perjuicio ajeno.

Galán Rodríguez (2000)<sup>8</sup> define lo “políticamente correcto” partiendo de la vertiente política:

a) ¿Qué es lo político? Según el derecho, regula el orden y funcionamiento de los poderes del Estado en relación con los ciudadanos. Entonces, lo políticamente correcto se debe entender como una imposición política de lo que es o no es correcto.

b) Político tiene también relación con ‘urbanidad’ en su acepción originaria, [...] pero también en una de sus acepciones denota ‘habilidad’ o ‘diplomacia’. Entonces, lo políticamente correcto forma parte de una estrategia.

[...] lo PC viene a ser una estrategia política y una política estratégica que pretende imponer al conjunto de la sociedad una forma supuestamente no marcada de expresión.

Y es que, desde el discurso político y mediante determinados recursos retóricos léxico-semánticos se persigue, como parte de la estrategia persuasiva, llevar a cabo una reinterpretación de la realidad, unas veces transformándola y, otras, intentando crearla de nuevo. Es esa aparente falta de marcación, el carácter neutro de las expresiones, lo que definiría una expresión que resultara absolutamente inocua aunque tremendamente falaz con respecto a la referencialidad del lenguaje.

Efectivamente, la actitud políticamente correcta encuentra su medio y estrategia privilegiada en un uso peculiar del lenguaje. De este modo, Del Río (2001) considera que el lenguaje políticamente correcto consiste en un uso del lenguaje basado en un “respeto” –respeto un tanto peculiar, según la ideología PC– hacia las minorías:

una forma de hablar que no resulte ofensiva para los grupos nacionales o las etnias minoritarias, para las mujeres, para homosexuales y lesbianas, minusválidos, inmigrantes; un modo de hablar que sea respetuoso con los animales y con el medio ambiente, y muchas cosas más<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> GALÁN RODRÍGUEZ, C. (2000): Intervención en la mesa redonda sobre “El lenguaje políticamente correcto”, *Seminario La corrección lingüística: lenguajes específicos y jergales*, Salamanca, *Fundación Duques de Soria*, 3-5 de abril de 2000. S.p., texto cedido por la autora.

<sup>9</sup> DEL RÍO, E. (2001): “Pensar críticamente el pensamiento crítico”, publicado originariamente en *Disentir, resistir. Entre dos épocas*, Madrid, Talasa, y en la web *Pensamiento crítico*. Documento de

Entiende este autor que el LPC no es un fenómeno simple. Supone una legitimación de muchas causas justas y considera que el cambio de lenguaje produce también un efecto positivo, esto es, que a fuerza de nombrar las cosas de otra forma puede modificarse la manera de verlas. No obstante, no todo es tan válido. Este autor destaca su “superficialidad formalista”, en la que cambian las palabras más rápidamente que las mentalidades. Palabras que muchas veces no responden a un cambio de mentalidad sino a la imposición social de tener que hablar de una determinada manera so pena de ser sospechoso de reaccionario y discriminador, evitando así tensiones con los grupos de presión que defienden el nuevo léxico. Concluye este autor dando una razón convincente del relativo éxito del lenguaje PC, que no denota sino un “seguidismo acrítico hacia aquellos grupos de presión que consiguen una posición de fuerza en el interior de un campo social o de una sociedad”.

### 3. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO POLÍTICAMENTE CORRECTO

Parece existir cierto consenso entre los estudiosos en situar el origen de este movimiento en la sociedad norteamericana y en el ordenamiento político-jurídico estadounidense, hacia la década de los años sesenta y setenta. Posee un eminente *carácter político*, entendiendo político en el sentido de posesión y administración del poder en la sociedad. Este fenómeno ocupará un lugar importante en la escena cultural y política de la sociedad americana, aunque los trabajos que surjan en torno a este movimiento y desde el propio movimiento serán más de sesgo provocador que científico. Por otra parte, tiene un marcado *carácter cultural y lingüístico* que llega a concretarse en una vertiente lingüística con entidad propia, conocida como *lenguaje políticamente correcto*, que, a su vez, tiene repercusiones en la sociedad siendo utilizado como estrategia de la clase dirigente con una clara finalidad persuasiva. En algún sentido, el movimiento estadounidense, a través del cual política y lenguaje vuelven a entrecruzarse, constituye una manifestación más de la interrelación existente entre lenguaje y sociedad.

En esta misma línea, Colombo (2002)<sup>10</sup> sitúa los antecedentes más remotos de la actitud *políticamente correcta* en la lucha por los derechos civiles en la década de 1960 en Estados Unidos: “[...] los liberales compartieron un pensamiento común: si no se puede cambiar la realidad, se puede cambiar su denominación”. En la revista *Idiomas y comunicación*<sup>11</sup>, se dice que “el ordenamiento político-jurídico estadounidense, con toda la influencia que a su vez pudo tener en el resto del orbe, vía medios masivos de comunicación y universidades, parece ser el ámbito inicial en el que se desarrolló esta suerte de “nomenclatura compasiva” que es el LPC”. De esta manera, en las universidades se empezaron a editar guías para lograr expresarse “correctamente”. Colombo (2002) señala que uno de los factores que influye en la gestación de la actitud políticamente correcta es el respeto por el individuo y la atención a las minorías, así como el intento de eliminar prejuicios y generar una actitud tolerante hacia los grupos

---

<sup>10</sup> Cit. en S.A. (2002): “Políticamente estúpido”, *Quetzal* 3. Documento de Internet: “<http://www.orbita.starmedia.com/yeiquetzali/art03.html>”. (Fecha de consulta: 17-1-08).

<sup>11</sup> S.A. (2002): (s.t.) *Idiomas y comunicación*, núm. 6, Buenos Aires. Documento de Internet: “<http://correctores.iespana.es/correcto.htm>”. (Fecha de consulta: 17-3-08).

minoritarios de la sociedad, aunque, como tendremos ocasión de comprobar, el movimiento políticamente correcto pronto generará sus propios prejuicios. Este autor propone tres principios básicos de toda actitud PC:

- En una sociedad compuesta por muchas minorías, ningún grupo debe ofender a los otros.
- Los grupos deben autodefinirse.
- Es ofensivo para el grupo lo que éste considere así.

Según Guitart Escudero (2005: 64) este movimiento postula, por un lado, el cuestionamiento de todo sistema, orden o poder político; por otro, la existencia de la realidad únicamente a partir de los hábitos lingüísticos humanos: “Se otorga así una función fundamental al lenguaje como único medio para llegar al conocimiento, verdad o realidad que, inevitablemente, se torna contextual”<sup>12</sup>.

El movimiento americano ve en el lenguaje una herramienta eficaz para controlar todo discurso que pueda perjudicar a las minorías excluidas del poder; es más, el lenguaje puede generar discursos que integren en el poder a esos grupos minoritarios o marginales, tradicionalmente excluidos.

Para esta estudiosa (cf. 2005: 61-62) el inicio del *movimiento políticamente correcto* se encuentra ya en las tendencias postmodernistas: teorías lingüísticas sobre el discurso del postestructuralismo, como la reconstrucción literaria; formas alternativas de concebir la historia, con orígenes en el postmarxismo y basadas en el neohistoricismo,

---

<sup>12</sup> Cf. GUITART ESCUDERO, M<sup>a</sup> P. (2005: 134-136): Mientras que para el modernismo la existencia de la realidad es independiente de la existencia del lenguaje; para el postmodernismo, no puede darse una realidad con existencia independiente de la creación lingüística. Es el lenguaje el que crea la realidad. Un lenguaje que ya no puede concebirse como sistema de representación objetivo, sino más bien como discurso ideológico y contextual, es decir, surgido a partir de una comunidad que se apoya en una serie de creencias culturales. Sólo accediendo al lenguaje, afirma el postmodernismo, se accede a la realidad y su conocimiento. Así, desaparece esta visión del significado como algo unívoco (visión propia de la *teoría semántica clásica*) y surge la defensa de que la única realidad fiable es aquella creada a partir del objeto lingüístico. Para G. Lacan, las palabras crean cosas y para M. Bajtin, la unicidad es una ficción cuyo objeto no es otro que el de domar la pluralidad. J. Derrida indicaba que el sentido es algo múltiple e ilimitado. Ante tal estado de hechos, el concepto de neutralidad lingüística se ve obligado a desaparecer. El lenguaje se entiende pues como un fenómeno, expuesto a las veleidades culturales e ideológicas y al juego por el logro de la autoridad. Es el sentido, como asegura R. Barthes, el que es producido sensualmente, que hiere y seduce el que hace que se despierte el interés por el lenguaje (cf. Marín Ruano, 1999). Desde posiciones más eclécticas surge, sin embargo, la denominada alternativa experiencial de G. Lakoff. Un punto de vista filosófico que supone una síntesis entre el conocimiento objetivo y el subjetivo, y sobre el cual se fundamenta la *teoría semántica del prototipo* que propone una concepción de la categorización basada en la teoría de los prototipos, en la que la significación se asienta de acuerdo a la percepción humana.

el neopragmatismo y la filosofía de la descolonización, priorizando, desde esta nueva perspectiva, estudios étnicos y raciales frente a la tradición<sup>13</sup>. Asimismo, destaca la innegable importancia de los planteamientos filosóficos feministas, o de determinados planteamientos psicológicos, basados, fundamentalmente, en el psicoanálisis freudiano.

El postmodernismo sostiene que todo conocimiento es adquirido siempre de forma indirecta, como indica Lyotard (1984: 35): “true knowledge [...] is always indirect knowledge”. Guitart Escudero (2005: 69-70) indica que “el movimiento de la corrección [...] de manera tajante, niega la existencia de toda verdad universal e incuestionable”. Asimismo se niega la existencia de referentes neutrales originales. Esta negación es la que explicaría que un mismo referente u objeto pueda ser definido de forma diversa en distintas comunidades culturales. Para el movimiento, una afirmación verdadera está determinada por la construcción lingüística del referente, como señalan Choi y Murphy (1992: 63): “Truth, in short is a linguistic construction and variable”.

Resulta muy interesante la interconexión que realiza Marín Ruano (1999: 23) a propósito del concepto de *doxa* (opinión) y *episteme* (saber seguro) en relación al movimiento de la corrección política. El movimiento PC valora la esencia relativa de la *doxa* como fundamentación esencial de todo conocimiento, frente a la negación de *epistemes* absolutas e inviolables. No obstante, este mismo movimiento tiene una clara vocación universalista en su concepción de la política como búsqueda del “Bien último” o *eudaimonía*, a la hora de sentar unas bases de convivencia en la *polis*, en esa pretendida búsqueda y consecución de una convivencia equilibrada e igualitaria entre todos los ciudadanos.

Por otra parte, el lenguaje tampoco puede separarse de la noción de valor, siempre cultural y, por tanto, relativa. Guitart Escudero (2005:70) destaca que la concepción relativista y escéptica del conocimiento se asocia al proceso de valoración, como algo intrínsecamente cultural que todo lo impregna.

En cuanto a la noción de verdad, Marín Ruano (1999: 34) recuerda que ésta depende de la práctica discursiva, es decir, que se constituye únicamente en el sentido

---

<sup>13</sup> Vid. GUITART ESCUDERO, M<sup>a</sup> P. (2005: 131-199), donde se da cumplida cuenta de éstas y otras tendencias.

dialógico expuesto por Bajtin o de manera similar, a través de Foucault, en la mera voluntad de establecer la verdad a través de la palabra, a través del discurso.

Especialmente interesantes resultan las aportaciones de Fish (1989)<sup>14</sup>, de Choi y Murphy (1992: 64). De sus reflexiones se desprende que el parámetro para establecer las múltiples verdades se encuentra en las diversas interpretaciones de un lenguaje socialmente creado y no en un referente, espejo o producto de la naturaleza con aspiraciones universalistas de verdad. De este modo, el hombre se convierte en un intérprete clave con capacidad de elegir entre las múltiples verdades parciales determinadas por un contexto, siempre político. Así pues, todo acto lingüístico, en tanto que contextual, lleva implícito un acto de interpretación.

Lo que la filosofía “políticamente correcta” está tratando de imponer es la prioridad de la situación sobre el objeto mismo: tanto la existencia de un fenómeno, como la identidad de un objeto están determinadas por su existencia dentro de un contexto cultural específico. Un contexto que convive, a su vez, en tiempo y espacio con otra multiplicidad de contextos.

En el MPC el discurso no se conforma con intentar transformar la realidad, sino que pretende crearla a través de unos determinados procedimientos lingüísticos. De este modo, el contexto, la situación comunicativa y la intencionalidad del emisor hacen que se empleen estrategias discursivas encaminadas a mostrar la realidad de una determinada manera, creando la ilusión de que existe lo que se dice más que la realidad extralingüística propiamente dicha.

Recoge Guitart Escudero (2005: 64-65) la primera cita impresa de la expresión *politically correct* (políticamente correcto) aparecida en Estados Unidos de la mano de Perry en referencia a un artículo del escritor Cade (1970) que incluía la siguiente afirmación: “un hombre no puede ser a la vez *políticamente correcto* y chauvinista”<sup>15</sup>:

R. Perry sostiene que el origen de la expresión podría rastrearse, a partir de los movimientos protagonizados por la izquierda estadounidense a finales de los sesenta y

---

<sup>14</sup> En torno a las reflexiones de FISH, S. (1989) en *Doing What Comes Naturally* han girado bastantes de los presupuestos de la corrección política.

<sup>15</sup> GUITART ESCUDERO, M<sup>a</sup> P. (2005: 64, n. 69): “El término “políticamente correcto” es utilizado con mayor frecuencia en EE UU entre los años 1991 y 1995 según un estudio realizado por R. Lakoff (2000: 94) sobre la trayectoria del uso del mencionado término desde 1983 a 1998 basado en artículos en prensa y revistas recogidos en la base de datos de *Lexis/Nexis*”.

principios de los setenta. De este modo, sugiere que la fuente de la que estos grupos adoptaron el término es el *Libro Rojo* de Mao. B. Epstein<sup>16</sup>, por su parte, sugiere la conexión de la expresión con la de *alineamiento correcto*, utilizada por el Partido Comunista.

Santana Lario (1997)<sup>17</sup>, coincidiendo con la afirmación de Perry, también hace referencia a la China de Mao a la hora de ubicar los antecedentes del movimiento, pues señala que “muy probablemente el término fue utilizado originalmente por los miembros del aparato maoísta para apreciar la estricta observancia de los principios marxistas-leninistas”. No obstante, nota también este autor que un uso más próximo al sentido que la expresión tiene actualmente es atribuido a la presidente de la organización estadounidense NOW (*National Organization for Women*), quien en 1975 señaló que la agrupación estaba por fin moviéndose en la dirección intelectual y “políticamente correcta” (*politically correct*). A partir de los años ochenta el término va ganando popularidad, sobre todo entre los sectores progresistas de las universidades y colegios estadounidenses, aludiendo, literal o irónicamente, a una postura ideológica y a sus correspondientes manifestaciones lingüísticas que abogaban por una actitud de tolerancia, sensibilidad y respeto hacia los miembros de las llamadas minorías, como indica Gurrea (2004)<sup>18</sup>.

Durante la década de los ochenta en EE UU se produce un giro clarísimo hacia el conservadurismo (recuérdense las actuaciones políticas y sociales de los presidentes Reagan y Bush), que contribuirá a una radicalización del enfrentamiento entre la derecha más conservadora y los movimientos de la corrección política más radical. Gomis (1997: 65) deja constancia del aumento de incidentes racistas en los *campus* universitarios (Purdue, Pensilvania, Yale o Chicago) a mediados de los ochenta. Estos hechos provocan que muchos autores consideren el fenómeno de la corrección como un producto antiamericano.

La respuesta, a finales de 1987, no sólo incluye políticas de actuación, sino también políticas relacionadas con la limitación de la expresión, al equiparar algunas de

---

<sup>16</sup> Cit. por CAMERON, D. (1994: 18-19).

<sup>17</sup> SANTANA LARIO, J. (1997): *Los mecanismos léxicos de la corrección política en inglés y otras estrategias de ocultación lingüística de la realidad*. Documento de Internet: “[http://www.ugr.es/~jsantana/political\\_correctness.htm](http://www.ugr.es/~jsantana/political_correctness.htm)”. (Fecha de consulta: 19-1-08).

<sup>18</sup> GURREA, J. A. (2004): “En el reino del eufemismo”, *Etcétera*. Documento de Internet: “<http://www.etcetera.com.mx/pag24ne46.asp>”. (Fecha de consulta: 25-12-07).

estas expresiones con determinados actos en una línea claramente austiniana del “decir es hacer”. Esto es lo que según Gomis (1997: 67) condujo a la decisión de adoptar una serie de códigos por parte de diferentes instituciones educativas cuyo objetivo era “to prevent racist, sexist, and other forms of reprehensible speech”<sup>19</sup>. Guitart (2005: 81, n. 95) sitúa su origen en el otoño de 1987: “[...] a raíz de una serie de artículos publicados en la revista universitaria *Harvard Crisom* de la Universidad de Harvard, con motivo del uso de determinadas palabras consideradas ofensivas”.

Se trataba, por tanto, de la implantación de unos determinados códigos de expresión o *speech codes*, como uno de los medios más importantes para conseguir el cambio social preconizado por el movimiento, sin duda alguna, uno de los aspectos más controvertidos de la corrección política.

Evidentemente no faltaron reacciones contrarias a estos códigos, dado que eran considerados como una imposición y un control de un determinado tipo de pensamiento ejercido a través del lenguaje. Críticas que Guitart Escudero (2005: 83) compara, acertadamente, con las realizadas por Orwell en *1984* por arremeter “contra los intentos de manipulación y control mental, llevado a cabo por el discurso eufemístico que acontecía desde el poder basado en los sistemas políticos totalitarios (y democráticos)”. Plantea Orwell en su libro la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad, al realizar una sátira sobre el lenguaje denominado “*newspeak*” y sobre la situación política e intelectual de los años treinta y cuarenta, época en la que triunfaban el nazismo hitleriano y el comunismo stalinista. Se concibe este “*newspeak*” como un instrumento lingüístico capaz de manipular la realidad para reflejar una visión inducida políticamente. La implantación de esta “neolengua” supone la voluntad de eliminar toda connotación y toda fuerza evocativa del lenguaje. Se aspira, del mismo modo que en el lenguaje políticamente correcto, a lograr una transformación en la cosmovisión de la sociedad.

---

<sup>19</sup> GUITART ESCUDERO, M<sup>a</sup> P. (2005: 83, n. 99): “El primero de estos códigos fue el adoptado por la Universidad de Michigan que sería considerado uno de los más restrictivos. [...] Anteriormente, en otoño de 1988, se llevó a cabo la distribución de un folleto procedente de la Oficina de Asuntos Académicos (“Office of Student Affairs”), perteneciente al Smith College que afirmaba textualmente, a raíz de la consideración vejatoria de una serie de palabras: “As groups of people begin the process of realizing that they are oppressed and why, new words tend to be created to Express the concepts that the existing language cannot”. En el mencionado folleto se incluía también una lista de vocablos agrupado por categorías de opresión y que hacían referencia a la clase, edad, capacidad, origen, aspecto, etc...”.



Marín Ruano (1999: 127) lo resume así: “lo PC, en definitiva, generaba una retórica en la que se veía igualado con el estalinismo o, por buscar un precedente nacional, con un nuevo macathysmo, una caza de brujas contra quien antes poseyera un embrujo especial: el WASP<sup>20</sup>”. Sin embargo, otros autores, como Dana (1994: 75), no consideraron este tipo de lenguaje tan peligroso, simplemente supone “evitar expresiones que resulten ofensivas para una clase o grupo étnico, religioso, racial o sexual considerado minoría”. No faltaron profundas críticas, como la realizada por Bloom (1994), para quien los protagonistas del movimiento formaban lo que se denominó la “escuela del resentimiento”, movida por un victimismo puramente reivindicativo. En esta misma línea se inscriben autores como Hughes (1994: 9-98) con su trabajo *La cultura de la queja*, o como Riotta (1992: 26), que considera los planteamientos PC un peligro a la hora de acentuar, mediante el fomento de la cultura de la diferencia, el separatismo y odio tribal. Igualmente Bell (1995: 47) dirá que estos principios individualistas del multiculturalismo sólo conducen a agrandar la exclusión y a un localismo extremo<sup>21</sup>.

Por lo demás, los medios de comunicación estadounidenses difundieron rápidamente el fenómeno, discutiéndolo, analizándolo e incluso incorporando a su propio lenguaje algunos de los usos y recomendaciones lingüísticas de la corrección política. De este modo se fueron popularizando los usos lingüísticos postulados por el movimiento de modo que esta nueva forma lingüística de actuar no tardó en extenderse a otros países generando, eso sí, rasgos autóctonos en función de las constantes socioculturales propias de cada país.

---

<sup>20</sup> GUITAR ESCUDERO, M<sup>a</sup> P. (2005: 68, n. 76): “Acrónimo utilizado para designar al *White Aglosaxon Protestant*. Un grupo situado tradicionalmente en el poder y formado mayoritariamente por hombres blancos de religión protestante, es decir, aquellos europeos ingleses que se aposentaron siglos atrás en el continente americano”.

<sup>21</sup> Cf. MARÍN RUANO, R. (1999: 110).

#### 4. EL MOVIMIENTO DE LA CORRECCIÓN POLÍTICA EN ESPAÑA

Resulta evidente que entre la sociedad americana y la española existen notables diferencias que se dejarán sentir en el modo de manifestarse el movimiento de la corrección política. Además, el movimiento americano cuestiona la tradición cultural europea. Esto hará que lo políticamente correcto tenga sus peculiaridades según el país en el que se produzca. En España, la corrección política estará inmersa en la ortodoxia cultural de corte europeísta, como afirma Guitar Escudero (2005: 88). Para Marín Ruano (1999: 101) se trata de una versión “descafeinada” con más repercusiones en la esfera social que en los ámbitos de poder.

Del mismo modo que en EE UU el movimiento PC en España también cuenta con una clara vertiente lingüística. A este respecto comentará Calvo (1998: 2) que se trata de un lenguaje en cierto modo forzado: “a imitación americana pretenden forzar un lenguaje equilibrado, donde no haya palabras como *gitano*, *negro*, *judío* o *ladrón*, un lenguaje descafeinado, censurado desde las bases, necesitado de control de calidad”.

En los últimos tiempos se han producido determinados cambios en nuestro país que suponen un cuestionamiento de los valores tradicional y comúnmente aceptados; esto genera una serie de cambios lingüísticos o, como sugeriría la filosofía políticamente correcta, están aconteciendo una serie de cambios lingüísticos encaminados a propiciar el cambio social.

Igual que en EE UU la Primera Enmienda constitucional estadounidense recoge la libertad de expresión, la Constitución española de 1978 la proclama en el artículo 20.1, quedando únicamente suspendida en el caso de que se declare el estado de excepción (como aparece en el artículo 55.1):

1. Se reconocen y protegen los derechos:
  - a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
  - b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
  - c) A la libertad de cátedra.
  - d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

Este derecho se declara en un ambiente de exaltación de la libertad tras el régimen franquista y los años de dictadura, además, viene acompañado de otros valores tales como la tolerancia y el respeto a la diferencia, pilares ideológicos fundamentales del movimiento PC. Del mismo modo, otro de los derechos capitales será el de la igualdad (Decimocuarta Enmienda americana), recogido en el artículo 14 y en el 149.1.1ª de la Carta Magna española:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

De este modo, los grupos minoritarios se movilizan en una clara reivindicación social y lingüística e intentan promover el uso de expresiones para potenciar actitudes integradoras hacia los grupos excluidos tradicionalmente, que abarcarán todos los ámbitos: Administración Central y local; iniciativas legislativas de ámbito nacional y autonómico; Cuerpo de Policía; medios de comunicación; manuales de estilo de periódicos, de diferentes empresas, etc. Como comenta Marín Ruano (1999: 16) nuestra lengua empieza a generar unas “estrategias para crear nuevos campos semánticos PC”.

No es extraño, pues, que empiecen a realizarse estudios lingüísticos a propósito de determinadas esferas sobre las que ahora pesa una clara interdicción, como la discriminación por cuestiones sociales, por la nacionalidad, la raza<sup>22</sup>, la religión, el sexo –por ser mujer<sup>23</sup> o por la opción sexual–, así como por cualquier condicionamiento de tipo físico o psíquico.

No cabe la menor duda de que, como hemos visto, el objetivo primordial de la corrección es eliminar cualquier connotación negativa. Así pues, será en el nivel léxico-semántico donde se origine la mayor parte de la transformación lingüística políticamente correcta.

---

<sup>22</sup> HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. y MORANT, R. (eds.) (1997): *Lenguaje y Emigración*, Estudios de Comunicación Intercultural, Universitat de Valencia.

<sup>23</sup> Aparecen en España trabajos sobre sexismo lingüístico como los de GARCÍA MESEGUER, Á. (1977, 1991, 1994, 1999); GONZÁLEZ CALVO, J.M. (1979, 1998), DEMONTE, V. (1982); FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (1991); MAÑERU, A. (1991); LOZANO, I. (1995); ARIAS BARREDO, A. (1995); CALERO, Mª A. (1996); MORANT, R., PEÑARROYA, M. y TORNAL, J. (1998); LÓPEZ, A., MADRID, J.M. y ENCABO, E. (1999); PORTO DAPENA, J. Á. (1999) o GARCÍA MOUTON, P. (1999, 2003) entre otros.

Estas manifestaciones afectan en buena medida a todos los ámbitos de la vida pública y tienen su reflejo, como no puede ser de otro modo, en la misma legislación, como tendremos ocasión de comprobar en el análisis del *corpus*. Los políticos, en su afán de persuasión y preocupados por su propia imagen, se sumarán pronto a estas tendencias.

Guitart Escudero (2005: 97-98) deja constancia de la evolución de estos usos lingüísticos que tienen mucho que ver con el discurso eufemístico:

[...] a principios de la década de los noventa empiezan a surgir ciertos testimonios de estos nuevos usos lingüísticos portadores, por otro lado, de un evidente tinte eufemístico. Unas estrategias que emparentan con la reflexión más social y con la intencionalidad persuasiva más política. [...] nuestra consideración de la manifestación políticamente correcta como una variable muy próxima a la manifestación eufemística, en el objetivo común de corregir o maquillar, respectivamente, la realidad que lingüísticamente designan, en definitiva, de transformarla.

Es evidente que el eufemismo se convertirá en una de las estrategias claves en este nuevo “lenguaje” que quiere implantar el movimiento de lo políticamente correcto.

## 5. POSTULADOS Y CONSECUENCIAS DEL LPC

Dunant (1994: 17) y Cameron (1994: 21) coinciden en afirmar que, con anterioridad al movimiento estadounidense, ya existían campañas de reforma lingüística motivadas desde la política. Este hecho viene a demostrar que el fenómeno de la corrección a través del lenguaje no es un fenómeno original de las últimas décadas ni privativo del movimiento de la corrección política. Es obvio que esta visión del lenguaje no constituye una característica exclusiva del movimiento. Asimismo, las sospechas y denuncias sobre el lenguaje sexista tampoco son exclusivas del movimiento americano de finales del XX. Ello no quiere decir, sin embargo, que no exista un movimiento social y lingüístico nacido en EE UU como consecuencia de unas circunstancias específicas y con unos objetivos determinados.

Las minorías, siempre reivindicativas, han aprovechado el potencial lingüístico del movimiento de lo PC y lo han convertido en un arma de combate. En este sentido afirma Guitar Escudero (2005: 67):

[...] el lenguaje se convierte en una vía imprescindible para corregir los desequilibrios sociales que causa la marginación y, consecuentemente, también un medio para que los sectores marginados tengan la posibilidad de acceder al poder en una igualdad de condiciones sociales inexistentes y, por ello, reivindicadas.

De la unión de estas minorías surge una nueva mayoría plural y heterodoxa en el seno de la sociedad norteamericana de los setenta que, enfrentada a la tradicional tendencia conservadora característica de la cultura “oficial” o mayoría ortodoxa tradicional “WASP”, contará con el apoyo político de gran parte de la izquierda y el respaldo intelectual de un sector importante de la sociedad. De esta manera el movimiento adopta una postura sobre el lenguaje encaminada a controlar el discurso, un discurso que puede perjudicar a las minorías excluidas del acceso al poder y puede, simultáneamente, generar un discurso integrador que venga a paliar la secular marginación social y lingüística sufrida por estos grupos.

Dunant (1994) afirma en la introducción a *The War of the Words* que no hay un único lugar y un único momento PC, sino que más bien se trata de la eterna relación entre poder y lenguaje y de la influencia que éste, como vehículo, es capaz de ejercer sobre el pensamiento. No obstante, puede apreciarse una evidente radicalización en el

movimiento americano que viene a servirse de determinadas prácticas de tipo lingüístico.

Guitart Escudero (2005: 51) toma como punto de partida una afirmación que condensa el resto de presupuestos que la corrección política adopta sobre el lenguaje:

[...] la posición de privilegio que éste posee, por encima, incluso, de la realidad-objeto y del hombre-sujeto, tanto como ser individual o en grupo. Todo desaparece ante el lenguaje o, a la inversa, todo adquiere entidad únicamente a través del lenguaje que, a menudo, se erige como constructor de realidades, con capacidad para crear y corregir a modo de demiurgo.

De esta manera, el lenguaje deja de ser una abstracción relacionada con aspectos psicológicos para convertirse en una realidad posible e, incluso, equiparable al rango de acción, en el más puro sentido austiniano. La retórica viene a considerarse como la única ciencia a través de la cual se crea la realidad y por la que se tiene acceso a la misma. El juego lingüístico se convierte, para el movimiento PC, en creador de realidad, de manera que, siguiendo a Guitart Escudero (2005: 52): “mientras exista el lenguaje pueden existir infinitas realidades”. El movimiento concederá especial relevancia al lenguaje figurativo y a la interpretación sobre los significados referenciales.

Recordemos que la equiparación entre lenguaje y acción parte de la teoría pragmática de los actos de habla formulada por Austin (1962), sin embargo R. Lakoff (2000: 105) considera exagerada la equivalencia entre lenguaje y acto defendida por el movimiento PC. Entiende que más que una acción directa, el lenguaje es una posible inducción a la acción. El lenguaje es un vehículo esencial, pero sólo un vehículo, tanto para expresar lo que se piensa como para ocultar lo que se quiere callar.

Guitart Escudero (2005: 54) sugiere que la vertiente lingüística del movimiento PC es un intento de hacer prevalecer la Decimocuarta Enmienda (referente a la defensa de la igualdad en derechos) sobre la Primera Enmienda Americana (1920), en la que se observa una protección de la expresión en tanto que manifestación equiparable a la libertad de pensamiento, frente a la ausencia de protección y el sometimiento a control que requieren determinados actos o conductas. El movimiento entiende que la libertad de expresión puede atentar contra la protección referente a la igualdad. Desde el momento en que se concibe la palabra como instrumento de poder, consideran adecuado ejercer un control sobre la expresión mediante una serie de códigos verbales. Postulan

de esta manera una regulación, al menos cualitativa, de la expresión con la que lograr la equiparación social y política de las minorías discriminadas hasta la fecha, como indica esta autora, una discriminación “asociada, en gran parte, a una discriminación de tipo verbal”.

En el polo opuesto se encuentra Dana (1994: 78-79), quien considera que los defensores del lenguaje políticamente correcto llegan a justificar el control sobre el lenguaje por la identificación que realizan entre palabra y acción<sup>24</sup>. Para este estudioso dicha identificación es inadmisibles puesto que, en primer lugar, el discurso no debe estar sujeto a reglamentos y, en segundo lugar, al intentar equiparar discurso y acción se elimina la opción civilizada y civilizadora de la palabra en democracia, en el sentido de resolver diferencias a través del discurso. Concluye R. Lakoff (2000: 108) con la afirmación de que, aunque la palabra no posea la capacidad de cambiar el mundo, en el sentido directo en el que lo hacen las acciones, sí lo hace de forma indirecta, en el ámbito psicológico del ser humano más que en el puramente físico del mundo.

Coincidimos con Guitart Escudero (2005: 56) cuando sostiene que el punto de conexión entre el discurso político y el lenguaje políticamente correcto se encuentra en el potencial que los dos tienen para crear, modificar y corregir realidades a través del elemento discursivo. Se ponen así en relación el uso lingüístico y el contexto, y ambos con la acción, lo que, desde el punto de vista de lo PC, justificaría lo que esta autora denomina el “activismo lingüístico” como instrumento de poder, equiparando lenguaje y acción de una forma total. No vamos a negar la importancia que tiene el factor cultural para la construcción lingüística, pero creemos que identificar lenguaje con acción responde más a una mentalidad primitiva y cuasi mágica que científica.

Ahora bien, es evidente que los hablantes realizan diferentes elecciones a la hora de articular su propio discurso en función de la intención comunicativa que se tenga, del contexto, la situación y el receptor. Por otra parte, es clara también la interconexión existente entre visión del mundo y lenguaje, relación derivada al concebir el significado como algo dinámico y relativo, como tendremos ocasión de comprobar en los capítulos

---

<sup>24</sup> Un claro ejemplo de esta identificación se encuentra en LAKOFF, R. (2000: 106), que recoge una serie de términos acuñados por el Tribunal Supremo de los EE UU en 1942 como equivalentes a acciones. Se trata de las conocidas como *fighting* o *insulting words*. Tales palabras se mostrarían susceptibles de control legal.

dedicados al estudio del eufemismo y del disfemismo. Ya a mediados del siglo pasado, Matoré (1953) demostró la interrelación existente entre lengua y sociedad, así como el dinamismo paralelo que se producía entre ambos hechos. Esta concepción de unos términos que sirvan de referente para una sociedad se ha mantenido viva y útil. La elección de un término se entiende como un fenómeno culturalmente motivado y, por esto mismo, relativo. Es ésta una de las características dentro del lenguaje políticamente correcto, pero no es un fenómeno nuevo, dado que, en mayor o menor grado, siempre está presente en cualquier tipo de discurso.

Así pues, el contexto es un factor esencial para determinar el significado del discurso. La admisión de que el significado lingüístico entra en contacto con factores socioculturales de tipo extralingüístico, permite dar cuenta de lo que Klaus (1979: 158) denomina *contrariedad dialéctica* o diversidad de sentidos en el seno de un único signo, que tiene su razón de ser tanto en motivaciones individuales como en motivaciones de grupo. Presupuestos y valores socioculturales que dependen de una determinada cultura, por lo que su carácter dinámico y relativo resulta más que evidente. El proceso comunicativo está sujeto, por tanto, a los condicionamientos culturales que se dan en un determinado contexto y que se reflejan en unos determinados usos lingüísticos, cuya influencia no incide sólo sobre el ámbito verbal, sino sobre el comportamiento de los receptores.

Por otra parte, el contexto y la visión de la realidad motivada por la cultura a la que se pertenece es lo que hace que las palabras se vayan cargando de determinados valores. No todos los emisores son conscientes de este hecho; no obstante, cuando el emisor percibe este valor añadido elige aquellos términos que comportan los significados cargados de los valores apropiados para influir en el receptor en su propio beneficio.

En el caso de los textos que estudiamos se percibe una clara intención del emisor, la Administración en este caso, por guiar de forma sutil la percepción del receptor sobre la realidad educativa. De forma análoga sucede con las manifestaciones lingüísticas del lenguaje PC, dado que pretenden eliminar o, cuando menos, neutralizar todo valor o carga semántica negativa que pueda molestar a las minorías. Se aprecia en esto una más que evidente coincidencia con el uso del eufemismo. Así, Cameron (1994: 26) afirma



que el lenguaje es un material útil con el que trabajar para el cambio social, lucha justificada en el hecho de que “ours is not only traditional politics of workplace and neighbour-hood organising, but also the mass-media influenced politics of image, spectacle, performance”. Desde este punto de vista, el lenguaje políticamente correcto vendría a ser una estrategia retórica persuasiva más cuyos mecanismos no se limitan a reflejar o imitar la realidad, sino que van más allá y la corrigen, la realzan, la ocultan o incluso la crean de nuevo.

Resulta evidente el carácter persuasivo de este uso lingüístico. En esta finalidad destaca especialmente el papel del receptor, de modo que el lenguaje se configura como la manifestación de la sociabilidad, es decir, del principio de alteridad o reconocimiento de la existencia del otro. El lenguaje es un medio de entrar en contacto con otros seres humanos sobre los que se produce una indudable influencia a través de la palabra.

Es la importancia del receptor la que hace que la configuración del mensaje se fundamente principalmente en la función apelativa. Sin embargo, el grado de incidencia de semejante función se lleva a cabo en mayor o menor medida dependiendo del tipo específico de discurso ante el cual nos encontremos. Así lo pone de manifiesto también García Santos (1997:91), al afirmar que el elemento característico fundamental del LPC es el predominio de la función apelativa:

[...] la característica primera y más general del lenguaje político es el hecho de que, en su conjunto, ofrece un predominio notable de lo que desde K. Bühler llamamos la función apelativa, por cuanto el mensaje político espera siempre producir un determinado comportamiento en la comunidad a la que va dirigido.

Así pues, es de vital importancia el conocimiento que el emisor tenga sobre el auditorio al que se dirige si quiere ejercer su influencia sobre él, como lo indican Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994:55-56), quienes definen auditorio como “conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación”. De este modo, el receptor influye más de lo que se pueda creer en la configuración del mensaje.

Los textos que estudiamos no esperan una respuesta verbal por parte de los receptores, dado que se trata fundamentalmente de leyes, pero esperan una actuación concreta, aquella que viene reglamentada por la ley. Bien es cierto que las leyes no son algo opinable ni cuestionable (recordemos la máxima de derecho: *Lex errata, sed lex*), no obstante, no cabe la menor duda de que una aceptación de los principios teóricos

llevará a un mejor cumplimiento de lo reglamentado en la ley; ley de la que, por otra parte, se puede disentir. Es evidente que han de tener en cuenta la audiencia a la que se dirigen, por lo tanto, ni siquiera los textos legales están libres de este carácter persuasivo; de hecho, son textos con un alto contenido eufemístico y llenos de estrategias discursivas propias del lenguaje políticamente correcto. En este sentido, como indica Seco (2002: 13), el lenguaje de la Administración pretende influir en el receptor y hay que considerar que una de sus características es que es un lenguaje de dirección única, por lo que tiene un destinatario *pasivo*. Entiende que la Administración, en su relación con los administrados, puede actuar de distintas maneras cuando hay que comunicar una realidad negativa:

[...] puede declararla abiertamente (es lo que menos hace); puede ocultarla totalmente; puede sustituirla por una mentira; o puede reconocerla, aunque maquillándola. Como muchas veces no es posible eludir el decir las cosas de alguna manera, de ahí el abundante uso del eufemismo disimulador por parte de los gobernantes, y en general por parte de todos los ámbitos del Poder.

En este sentido, Ricarte (1998: 67) indica que lo que el hombre trata de lograr mediante la retórica es “modelar el componente persuasivo del mensaje”. En esta misma línea profundiza Grijelmo (2004: 31-36) al referirse al poder seductor que la palabra ejerce sobre el pensamiento humano. Las palabras, afirma, poseen un poder de persuasión o de disuasión pero, sobre todo, un poder de seducción, que se encuentra fundamentalmente en la connotación: “Las palabras tienen, pues, un poder oculto por cuanto evocan. Y por eso seducen”. En esta misma línea se sitúa Guitart Escudero (2005: 43) cuando advierte del fuerte poder de la connotación en la presentación de una determinada visión de la realidad extralingüística:

Esta vinculación entre palabra y hombre-entorno o, a la inversa, la relación entre el lenguaje y el hombre en sociedad es la que justifica la interpretación de los sentidos pragmáticos y relativos, frente a la referencialidad de los significados semánticos y universales, ajenos al hombre y a todo contexto. Es precisamente el significado connotativo el que necesita de la interpretación humana para poder ser aprehendido. Ese sentido interpretativo es el que se configura como el responsable de actuar sobre las pasiones más íntimas y sobre las concepciones más sociales y culturales.

Este poder de persuasión puede ser tremendamente transparente para el receptor, pero también puede estar velado, pasar inadvertido, como indica Grijelmo (2004: 35-37): “Ese sentido subliminal, subyacente, oculto o semioculto constituye el fenómeno

fundamental de su fuerza: el oyente no la conoce. [...] Eso es la seducción de las palabras. Un arma terrible”.

Guitart Escudero (2005: 27) comenta a propósito de las afirmaciones de este autor que la persuasión actúa sobre la inteligencia y la seducción sobre la emoción:

Mientras el poder de persuasión actúa sobre la inteligencia, el de seducción se relaciona estrictamente con la emoción puesto que es un poder capaz de desatar todo tipo de sentimientos en el oyente, en beneficio o perjuicio del emisor. Ambos poderes, añade, generalmente se realizan a través del valor connotativo de la palabra, es decir, de ese valor que liga la palabra al hombre y a su entorno.

La persuasión puede obedecer a un claro interés de manipulación, tanto en la visión de la realidad que se muestra como en el efecto que pretende producir en el receptor. En la transmisión de información es difícil que se dé una correspondencia exacta entre lenguaje y mundo descrito, mucho más cuando lo que se quiere es dar una determinada visión de la realidad, filtrada por los intereses del emisor que proporcionará una información manipulada, manejada a través del instrumento lingüístico. En este sentido, para Otaola (1989: 95) la forma lingüística es algo dinámico y su finalidad es expresar el significado intencionado. R. Lakoff (1990: 257) denomina este fenómeno como “usurpación del lenguaje por el poder” cuyo fin es crear, resaltar y distorsionar la realidad. Ya Benveniste (1974) definía el discurso como “toda enunciación que supone un locutor y un oyente y en el primero la intención de influir en el otro de alguna manera”. Además, siguiendo a Guitart Escudero (2005: 40), es difícil admitir la existencia de “informaciones puras y objetivas, aisladas de un contexto social puesto que, de alguna manera, sin un contexto las palabras serían signos imposibles de procesar”. En este sentido, señalan López Eire y De Santiago (2000: 74-75) lo siguiente:

[...] ni los mitos [...] ni las vallas publicitarias, ni los artículos de opinión, ni las crónicas de sucesos en los periódicos se limitan a informar pasivamente, sino que están influyendo tenazmente en los receptores de esos sus mensajes para modificar su concepción del mundo, así como sus ideas u opiniones (...) pidiendo a gritos una reacción.

Marcellesi<sup>25</sup> (*cit.* por Otaola 1989: 94) habla de una ideología subyacente que lleva a este uso manipulador del lenguaje y se refiere a ello como “el discurso de un

---

<sup>25</sup> OTAOLA OLANO, C. (1989: 94): “B. Marcellesi, junto a D. Maldidier, L. Guespin o R. Robin pertenecen a la escuela francesa de análisis del discurso, simbiosis entre el método de Harris y la escuela francesa de Ch. Bally y E. Benveniste. Coinciden en partir del léxico como unidad pivote y en la importancia concedida a la situación como medio para revelar la ideología que subyace en el discurso”.

intelectual colectivo en busca de su hegemonía”. Esto lleva a este autor a establecer la incuestionable relación entre historia y discurso, entre poder y lenguaje. Klaus (1979) denomina este manejo lingüístico como *manipulación*, manipulación que puede realizarse de diferentes maneras, como señala Guitart Escudero (2005: 41):

Una manipulación verbal que se efectúa, por ejemplo, bien mediante el cambio semántico que el emisor ejerce sobre un término, bien por el juicio que el receptor proyecta sobre aquel que haga uso de una palabra, en detrimento de otra. La acción humana sobre el lenguaje es, por tanto, determinante al abordar el tema de la manipulación verbal.

No duda en advertir Roldán (1998: 423-424) que esta manipulación intencional de tipo lingüístico puede traducirse en un uso perverso y llegar a los casos más extremos de prevaricación, mentira o manipulación de la verdad. Aspecto éste en el que también insiste Calvo (1998: 3): “el equilibrio entre lo explícito (lo que se dice abiertamente, el informe orientativo) y lo implícito (lo que se oculta, o simplemente lo que se insinúa o se da por hecho) es menos ajustado y, por lo tanto, más perverso”.

Rodríguez González (1988: 154-170) llama la atención sobre el hecho de que la manipulación lingüística con fines políticos no es exclusiva de los regímenes totalitarios de antaño, sino que es un fenómeno que también acontece en las democracias anglosajonas actuales<sup>26</sup> y en la nuestra, como puede apreciarse en el uso de expresiones como “ciudadanía” o “violencia de género”, entre otras.

Por lo expuesto hasta el momento, hemos de admitir que el mensaje lingüístico está fuertemente condicionado por la intencionalidad y emotividad del emisor, por el tipo de auditorio al que se dirige, por el contexto y por los valores propios de la sociedad y cultura en que se genera ese mensaje. Estos parámetros socioculturales nos permiten el acceso al conocimiento y la categorización de la realidad mediante analogías y diferencias. La cultura concreta en la que se realiza dicha operación de categorización ofrece los patrones o estructuras a partir de las que obtenemos los conceptos. Estos conceptos son los que expresamos lingüísticamente. La elección de unos usos lingüísticos en detrimento de otros para referirnos a los conceptos y a la

---

<sup>26</sup> Resulta difícil imaginar un sistema político que sea capaz de resistir a la tentación de manipular a través de determinadas estrategias lingüísticas. ROCA, J.M. (1999), en su artículo sobre la función del lenguaje en la estrategia abertzale, insiste sobre la manipulación que se realiza sobre la realidad a través de la estrategia lingüística, indicando que el “lenguaje se anticipa a la realidad, convirtiéndose en un simulacro de ella, puesto que el lenguaje, de acuerdo con la estrategia abertzale, ya no designa, describe o explica la realidad, sino que la crea, la corrige y finalmente la suplanta”.

realidad extralingüística en general predispondrá hacia una determinada forma de pensar en detrimento de otras líneas de pensamiento. Se produce así un interesante juego de manipulaciones desde la misma elección de las palabras. En este sentido es donde cobra especial importancia la censura política que controla o corrige el pensamiento, como señala Young (1991: 219). El poder puede establecer una evidente distancia entre el hecho y la palabra en aras de una intencionada manipulación controladora. El lenguaje políticamente correcto se servirá de cuantos procedimientos lingüísticos necesite para modelar la percepción de la realidad, bien que la realidad siga siendo la misma.

Así pues, el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, sino una poderosa herramienta que puede ser utilizada al servicio de este lenguaje totalitario postulado por lo PC. No obstante es un lenguaje que también se puede combatir, como indica Chomsky (1988: 250-251) en *Language and Politics*:

I believe that the study of human cognitive structures and human intellectual achievements reveals a high degree of genetically determined innate structure that lies at the basis of the creative aspect of language use, which is easily perceived in every aspect of normal intellectual development, most strikingly, most easily, perhaps, in the acquisition and free use of the systems of language, which permit the free expression of thought over an unbounded range. Similarly, I think –we can here only speculate because so little is known– that related aspects of human nature lie at the core of the continuing human search for freedom from authoritarian rule, from external restriction, from repressive structures, what might be called an instinct for freedom.

En la obra de Orwell (1952) *1984*, encontramos esta misma situación en la que la lengua es utilizada por el poder, sin embargo, el enemigo del pensamiento libre es el Partido, no la Neolengua. Así, si como critica este escritor, un Gobierno emplea construcciones pasivas para evitar aceptar su responsabilidad ante un error o una atrocidad, la lengua inglesa –contra la opinión de Orwell– no es ni culpable ni víctima. El lenguaje es un instrumento de doble filo, pero no puede empuñarse para cortar a menos que sea de manera consciente, y lo PC es deliberado, consciente e intencional.

Es este uso consciente y deliberado del lenguaje justamente el foco de interés de las distopías<sup>27</sup>, este género literario pensado como contrapartida de las utopías pretende

---

<sup>27</sup> Una distopía es una *utopía negativa* donde la realidad transcurre en términos opuestos a los de una sociedad ideal, es decir, en una sociedad opresiva, totalitaria o indeseable. El término fue acuñado como antónimo de *utopía* y se usa principalmente para hacer referencia a una sociedad ficticia (frecuentemente emplazada en el futuro cercano) en donde las tendencias sociales se llevan a extremos apocalípticos. De acuerdo al *Oxford English Dictionary*, el término fue acuñado a fines del siglo XIX por John Stuart Mill, quien también empleaba el sinónimo creado por Bentham, *cacotopía*, al mismo tiempo. Ambas palabras se basaron en el término *utopía*, acuñada por Tomás Moro como *ou-topía* o *lugar que no existe*, normalmente descrito en términos de una sociedad perfecta o ideal. De

instar a los lectores a ir más allá: no se trata de que el lector se atormente con un lenguaje de ofuscación y represión, sino de que sea capaz de reconocerlo y reaccionar contra los auténticos mecanismos de poder y control que se ocultan tras su superficie de palabras. Como señala Chomsky (1988: 622), si es fácil reconocer la propaganda del régimen soviético o de la Alemania Nazi, no hay ninguna razón por la que no pueda hacerse esto mismo en nuestra propia cultura: “A willingness to use one’s own native intelligence and common sense to analyze and dissect and compare the facts with the way in which they’re presented is really sufficient”. La cita de Chomsky advierte de que seguiremos controlando nuestro lenguaje y pensamiento a menos que permitamos que otros lo hagan en nuestro lugar. Como afirma el personaje de Carroll (1999<sup>4</sup>: 316-317) en *Alicia a través del espejo*, la lucha por el poder del mundo se reduce a establecer quién controla las palabras:

- Cuando *yo* uso una palabra –insistió Tentetieso en tono desdeñoso- significa lo que yo quiero que signifique... ¡ni más ni menos!
- La cuestión está en saber –objetó Alicia- si usted puede conseguir que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
- La cuestión está en saber –declaró Tentetieso- quién manda aquí...

---

ahí, entonces, se deriva *distopía*, como una *utopía negativa* donde la realidad transcurre en términos antitéticos a los de una sociedad ideal. Comúnmente, la diferencia entre *utopía* y *distopía* depende del punto de vista del autor de la obra o, en algunos casos, de la recepción del propio lector, que juzgue el contexto descrito como deseable o indeseable. Los textos basados en distopías surgen como obras de advertencia, o como sátiras, que muestran las tendencias actuales extrapoladas en finales apocalípticos. En ese sentido difieren de las utopías, que no se basan en la sociedad actual, sino que transcurren en una época y un lugar remotos, o indeterminados, o luego de una ruptura de la continuidad histórica (por ejemplo, las obras de H.G. Wells). Las distopías guardan mucha relación con la época y el contexto socio-político en que se conciben.

### **III. LA INTERDICCIÓN LINGÜÍSTICA**





## 1. INTERDISCIPLINARIEDAD DEL ESTUDIO

Acercarnos al fenómeno de la interdicción lingüística supone, en primer lugar, tener en cuenta la interdisciplinariedad desde la que debe emprenderse su estudio; y en segundo lugar, ser conscientes de que nos aproximamos a un fenómeno que necesita ir clarificando los términos tradicionalmente utilizados en este campo, con el fin de precisarlos conceptualmente, debido a que, en no pocos casos, se ha dado una confusión e identificación entre conceptos diferentes, como lo recoge en un excelente artículo Casas Gómez (2005: 271-290).

Resulta pues evidente que un fenómeno tan amplio y complejo como es la interdicción lingüística no puede ser estudiado unilateralmente ni desde una única disciplina<sup>28</sup>. Muchas y distintas son las ciencias implicadas en el estudio de los procesos eufemísticos y disfemísticos. Asimismo, no podemos olvidar, como indica Dávila Romero (2000: 755), que esta interdisciplinariedad supone no sólo la colaboración y cooperación de distintas disciplinas científicas que ayuden al estudio del fenómeno en sí, sino que el estudio lingüístico puede ser útil en las investigaciones que puedan realizarse en otros campos, como la psicología y la sociología.

A continuación expondremos las diferentes perspectivas disciplinarias que están implicadas en la interdicción lingüística, sin perder de vista que lo extralingüístico es una parte importante y determinante del discurso comunicativo.

### 1.1. SEMÁNTICA, SEMIOLOGÍA Y SEMIÓTICA

#### 1.1.1. SEMÁNTICA

Fue Bréal quien en 1897 dio el nombre de *semántica* a la ciencia del significado. Para él, la semántica, dentro del historicismo<sup>29</sup> en que fue concebida, era la disciplina

---

<sup>28</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 55-69) muestra en su monografía las diferentes ciencias implicadas en los procesos eufemísticos y disfemísticos.

<sup>29</sup> ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M<sup>a</sup> A. (2004<sup>2</sup>: 331, s.v. *historicismo*): “En palabras de Hermann Paul (Lyons, 1984: 188) el ‘historicismo’ es la idea de que la lingüística en tanto que es, o intenta ser científica, presenta un carácter necesariamente

encargada del estudio del conjunto de leyes reguladoras de los cambios de sentido, así como del surgimiento y de la desaparición de las palabras.

De acuerdo con los tres paradigmas más importantes de la segunda mitad del siglo XX, se pueden distinguir tres ‘semánticas’: la estructural<sup>30</sup>, la generativista<sup>31</sup> y la pragmática<sup>32</sup>. Sin embargo, a principios del siglo XXI se habla de dos grandes orientaciones de la semántica: la semántica estructural<sup>33</sup> y la semántica basada en el principio de composicionalidad<sup>34</sup>.

La semántica, especialmente la lexicología semántica o estructural y la semántica textual o pragmática, se encuentra en la base de los procesos de variación eufemística y disfemística. La lexicología semántica estudia los significados de las unidades léxicas y las relaciones que éstas mantienen entre sí dentro del sistema lingüístico y, por tanto, aborda los nexos entre el tabú y el eufemismo y el disfemismo como unidades lingüísticas. Crespo Fernández (2007: 56) destaca dos factores dentro de esta disciplina:

- Los componentes del significado: la denotación (rasgos conceptuales objetivos) y la connotación (significaciones subjetivas que conlleva una palabra).
- Los valores expresivos del significado. El significado constituye, sin duda, uno de los recursos expresivos principales. El tabú lingüístico, como lexía con connotaciones negativas, genera el sustituto eufemístico o disfemístico.

---

histórico. Más en particular, el historicista adopta el supuesto de que el único tipo de esclarecimiento válido en lingüística es el que daría un historiador, en el sentido de que las lenguas son lo son porque en el curso del tiempo se han visto sometidas a una diversidad de fuerzas causales, internas y externas. [...] Bloomfield rechazó el ‘historicismo’ porque para él estaba lleno de “pseudoexplicaciones filosóficas y psicológicas”.”.

<sup>30</sup> Ibidem p. 594, s.v. semántica estructural, semántica lexicológica).

<sup>31</sup> Ibidem p. 595, s.v. semántica generativa).

<sup>32</sup> Ibidem p. 597, s.v. semántica pragmática).

<sup>33</sup> Es fundamentalmente una semántica léxica, basada en el análisis componencial, en la descomposición de los elementos léxicos en unidades mínimas de significado.

<sup>34</sup> Extiende su ámbito a unidades mayores que la palabra (el sintagma, la oración), cuyo significado resulta de la combinación de los significados de las unidades que las componen y del modo en que se han relacionado.

La semántica textual o pragmática estudia el significado que surge al concebir la lengua en uso, como discurso formado por enunciados dentro de un contexto. Para este autor “es dentro de esta acepción de la semántica donde surgen los significados eufemísticos de los enunciados, pues éstos únicamente adquieren su verdadero valor dentro de un contexto y bajo una serie de variables pragmáticas”. Entiende que será bajo la semántica pragmática donde el significado intencional<sup>35</sup> se presenta como tal, “ya que el contexto actualiza la intención del emisor”.

Jucker (1998: 830) señala la necesidad mutua de la semántica y la pragmática, puesto que, si bien difieren en los métodos, coinciden en el estudio de aspectos complementarios de la realidad lingüística y tratan el significado de la lengua.

### 1.1.2. SEMIOLOGÍA

La *semiología* es una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social<sup>36</sup>. Como puso de manifiesto Saussure, todo signo lingüístico está compuesto de significado o concepto y significante o materialización de dicho concepto. En semiología, la denotación y la connotación describen la relación entre estas dos caras del signo, y la relación entre el significado literal del término (denotación) y el significado implícito que se transmite (connotación) sitúa al signo lingüístico dentro del plano social y le otorga su verdadero sentido.

### 1.1.3. SEMIÓTICA

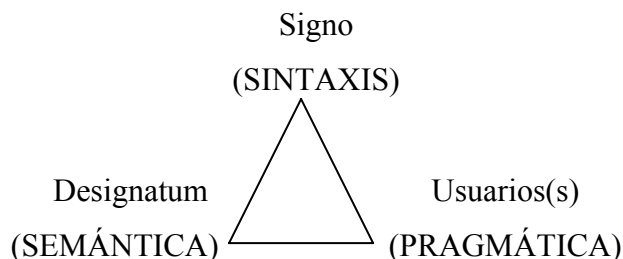
La *semiótica* viene a ser la teoría general de los signos y de las propiedades de los sistemas de los que éstos forman parte. De acuerdo con la semiótica de Morris (1938), en la comunicación hay tres elementos: un signo, un *designatum* y un usuario o

---

<sup>35</sup> Dentro de los tres tipos de significado: literal, referencial e intencional, será este último el más relevante para el fenómeno que estudiamos.

<sup>36</sup> Cf. SAUSSURE, F. (1945 [1916]: 60 y ss.). Este autor dejó inconcluso su tratado sobre ‘semiología’, pero otros autores como MORRIS, Ch. (1938) o BARTHES, R. (1967) han continuado posteriormente este camino de investigación.

intérprete. Entre ellos se desarrolla una triple relación que Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 599, s.v. *semiosis, semiótica*) reflejan en este esquema:



De acuerdo con esto, la pragmática trata las relaciones dinámicas que se establecen entre los signos y sus usuarios (relaciones de interpretación); la sintáctica se ocupa de los diversos nexos que los signos mantienen entre sí y de los que se establecen en el seno de los propios signos (relaciones de implicación); y la semántica analiza las vinculaciones de los signos con el mundo al que hacen referencia, con los objetos a los que se aplican (relaciones de designación).

Ciertos signos están cargados con múltiples significados, alejados de su significado literal, de tal manera que la intención eufemística y disfemística está muy relacionada con la connotación del signo lingüístico. Así, la elección de una determinada palabra o expresión supone valorar sus diferentes connotaciones.

## 1.2. ESTILÍSTICA, ANÁLISIS DEL DISCURSO, PRAGMÁTICA

### 1.2.1. ESTILÍSTICA

El término *estilística* fue empleado por primera vez por Bally (1902/1951)<sup>37</sup>. Según el *Diccionario* de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 237, s.v. *estilística*) se entiende por esta disciplina:

De forma general, el término 'estilística' se aplica, por lo menos, a dos tipos de estudios diferenciados: los que exploran los medios, hechos o RASGOS/artificios ESTILÍSTICOS

---

<sup>37</sup> El término ya había sido utilizado en el XVIII como sinónimo de 'retórica'.

de un texto o de una lengua, y los que se centran en la investigación del ESTILO de un autor [...] Ambas no se excluyen y, en cierto modo, se complementan [...]<sup>38</sup>.

Considera Crespo Fernández (2007: 58) que “las diferencias diacrónicas, diastráticas o diatópicas que motivan la elección lingüística se pueden considerar como opción de estilo, ya que suponen elegir entre dos o más posibilidades en un contexto concreto”. Efectivamente es así, por eso entendemos que la estilística está en el origen de la explicación de la variación lingüística eufemística y disfemística.

Enkvist (1978: 35) aborda la variación estilística como opción, y la vincula al contexto comunicativo. Este autor establece la diferencia entre rasgos de estilo (*style markers*) y elementos estilísticamente neutros, al no depender de la situación comunicativa.

En la misma línea se sitúa Garrido Medina (1997: 109) al considerar que el hecho de que existan varias posibilidades de elección supone una opción estilística, o como él mismo dice: “[si] hay otra posibilidad, es estilo”. Si compartimos esta afirmación, no podemos negar que, desde una perspectiva pragmática, al considerar el estilo como una elección, los fenómenos que aquí estudiamos (el eufemismo y el disfemismo) aparecen como una opción originada y condicionada por un contexto determinado en una situación dada y con una finalidad e intención comunicativa concretas.

El optar por una forma y no por otra supone adscribirse, sumarse a un determinado registro como variedad de lenguaje propia de una circunstancia concreta, dependiente de los factores personales y sociales que rodean la comunicación. La importancia del registro es indiscutible, de manera que el mismo término que en un registro profesional puede ser un tecnicismo se podría interpretar como eufemismo en un registro estándar, o incluso como disfemismo en un registro coloquial dependiendo

---

<sup>38</sup> No obstante, hemos de mencionar las diferentes ramas de esta disciplina, como son la estilística de la desviación (que estudia fundamentalmente las desviaciones estilísticas de la norma); la estilística de la elección (centra su interés en las pautas estructurales, los rasgos, los atributos y las relaciones lingüísticas; su objetivo es detectar las propensiones dominantes –cargas sémicas, articuladores de la experiencia, tendencia a la reificación, personificación, etc.-); la estilística de la expresividad (el objeto es el estudio de los valores afectivos o connotativos, así como el análisis de la sinonimia y del registro); estilística discursiva (los puntos de interés de este análisis son el estudio de los recursos de cada modalidad discursiva del pasaje, los de sus condiciones de textualidad, los de la organización de los tópicos textuales, los de la expresión de la cortesía lingüística, etc.); la estilística lingüística (suelen distinguirse tres grandes dimensiones: 1) la estilística de la expresividad; 2) la estilística de la desviación y 3) la estilística de la elección).

de la intencionalidad del hablante y la finalidad comunicativa. Así, el emisor puede querer menospreciar a su interlocutor y crear distancia social o bien lo contrario. Cada registro exige un determinado grado de formalidad y de conducta lingüística.

### 1.2.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

El término *análisis del discurso* (o del texto) fue utilizado por primera vez por Harris (1952)<sup>39</sup>, se refiere al análisis de las unidades de habla en comunicación y relaciona las unidades lingüísticas con la cultura y la sociedad. Según Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 213, s.v. *discurso*) se llama discurso al:

Objeto de estudio de la PRAGMÁTICA, es decir, al LENGUAJE EN ACCIÓN, ya oral, ya escrito (Myers, 1989), usado en la interacción verbal para producir un efecto en el DESTINATARIO. Con este significado, ‘discurso’ es equivalente a TEXTO, aunque se prefiere el término ‘discurso’ siempre que se pongan de relieve las bases o metas sociológicas, funcionales o significativas del lenguaje, y texto se emplea para resaltar los aspectos formales, materiales y estructurales (Kress, 1985).

Crespo Fernández (2007: 60), desde una perspectiva sociolingüística, entiende que la noción de “discurso” hace referencia

[...] a la dimensión social de la comunicación, considera que la lengua se halla dentro de un contexto, parte de unos fines y pretende un determinado efecto en el destinatario. Ello supone considerar los participantes en la comunicación, sus expectativas, ideologías, origen o intenciones dentro de un contexto sociocultural, cuyo análisis dota de significado a los elementos lingüísticos.

No podemos perder de vista que, como fenómenos esencialmente dinámicos, los procesos eufemísticos y disfemísticos deben analizarse dentro de la lengua en uso, como práctica social, teniendo en cuenta, como ya hemos mencionado, la intención del emisor, los aspectos elocutivos y perlocutivos del mensaje, así como las variables extralingüísticas que rodean la emisión del supuesto enunciado eufemístico o disfemístico.

Dentro de esta misma consideración se encuentran Casalmiglia y Tusón (1999: 15), quienes señalan que el emisor ha de elegir entre una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) a la hora de actuar en el discurso, y esta elección se

---

<sup>39</sup> También ha sido empleado por lingüistas estructuralistas norteamericanos como CHAFE, W. (1970), o europeos como BENVENISTE, É. (1956) o GREIMAS, A.J. (1966).

realiza según diferentes factores contextuales como la situación, la intención del emisor y las características de los receptores. De esta manera, el discurso se reconoce como el marco donde hay que situar el estudio de los procesos de manipulación del referente.

### 1.2.3. PRAGMÁTICA

El término *pragmática*, que tiene varias acepciones en lingüística, trata el estudio de cualquier aspecto discursivo, comunicativo o social del lenguaje, lo que se llama ‘lenguaje en uso’ o también ‘lenguaje usado’. El uso moderno de este término se remonta al que le dio Morris (1938: 6)<sup>40</sup> en su intento de determinar los atributos peculiares de la semiótica. Es una disciplina que aborda los procesos que tienen lugar en la comunicación y que considera el lenguaje como modo de acción dentro de un marco y un contexto sociocultural, esto es, como discurso. La consideración de los fenómenos eufemísticos y disfemísticos como hechos discursivos y pragmáticos es fundamental para el estudio de dichos procesos.

Wilson (2004) y Blutner (2005) señalan que el eufemismo y el disfemismo tendrían cabida en la “pragmática léxica”, una rama de la pragmática desarrollada recientemente que estudia los procesos por los cuales los significados literales de las unidades léxicas dan paso a distintos significados connotativos en su uso en comunicación.

Dada la importancia de esta disciplina en el análisis de los procesos eufemísticos y disfemísticos se tratará más detenidamente en cada uno de los capítulos dedicados a estos fenómenos.

---

<sup>40</sup> Esta disciplina ha recibido el mayor impulso de los trabajos realizados por AUSTIN, J.L. (1962) y SEARLE, J. (1969) con su teoría de los Actos de Habla. También se afianza el término en disciplinas próximas o afines a la lingüística (HABERMAS, J., 1988), como la filosofía, la antropología y otras ciencias del comportamiento humano. Dentro de la lingüística son actualmente muchas sus acepciones, casi todas relacionadas con lo que se llama ‘lenguaje en acción’ (estudio del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación), (LEVINSON, S.C., 1983:5).

### 1.3. PSICOLINGÜÍSTICA

En un sentido amplio, la *psicolingüística* es la disciplina en la que confluyen y se aúnan los puntos de vista lingüístico y psicológico del lenguaje. Su objeto de estudio es llegar a una mejor comprensión de los aspectos cognitivos de la producción del lenguaje (expresión oral y escrita) y de su recepción (comprensión oral y escrita). Se consolida dentro de los estudios lingüísticos a partir de los años sesenta<sup>41</sup>.

Si, como bien sabemos, el tabú es el generador de los procesos eufemísticos y disfemísticos, la psicolingüística resulta una disciplina importante a la hora de abordar su estudio. Los aspectos cognitivos de la producción lingüística son muy importantes. Esta disciplina ayuda a comprenderlos mejor y esclarece las motivaciones de índole psicológica<sup>42</sup> (como el sentimiento de culpa, el remordimiento, la rebeldía o el pudor entre otros) que conducen al ser humano a huir del tabú o a quebrantarlo, dando lugar de este manera al eufemismo y al disfemismo respectivamente.

### 1.4. SOCIOLINGÜÍSTICA, ETNOLINGÜÍSTICA, ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN, ETNOMETODOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA

#### 1.4.1. SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociología pretende analizar la sociedad a partir de la observación de las actuaciones de los individuos en un marco social. Su correlato dentro de la lengua, la sociolingüística, disciplina reciente surgida en la segunda mitad del siglo XX<sup>43</sup>, se ocupa de las relaciones entre el lenguaje y el individuo dentro de los grupos sociales.

---

<sup>41</sup> Se considera, no obstante, el libro de WUNDT, W. (1905): *Die Sprache*, como el precedente más importante de la investigación psicolingüística.

<sup>42</sup> Autores como FREUD, GRIMES, WALTER, HULBERT o ASHLEY se apoyan en cuestiones psicológicas para explicar el fenómeno de la interdicción lingüística.

<sup>43</sup> El texto de WEINREICH, U. (1954), *Languages in Contact*, puede considerarse el punto de arranque de la sociolingüística.



Según Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 620, s.v. *sociolingüística*), la sociolingüística

[...] surge de la consideración comunicativa del lenguaje y del hecho de que éste es un fenómeno social a la vez que individual [...] En un sentido estricto la ‘sociolingüística’ se ocupa principalmente del VARIACIONISMO, es decir, del estudio de la VARIACIÓN lingüística vinculada a factores sociales. En un sentido más amplio estarían incluidos también en la ‘sociolingüística’ la ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN, y los estudios de BILINGÜISMO, multilingüismo y DIGLOSIA (Moreno Fernández, 1989: 9).

Se ha llegado a diversas conclusiones sobre la relación existente entre las lenguas y los individuos de las sociedades que las usan (Wardough, 1986 y Burke, 1993), de manera que la situación comunicativa concreta hace que el emisor emplee una variedad de la lengua u otra; y al mismo tiempo, es claro que la lengua refleja la sociedad y la cultura en la que se da.

#### **1.4.2. ETNOLINGÜÍSTICA, ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN, ETNOMETODOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA**

Es evidente que hay una estrecha relación entre lenguaje y cultura. Hay muchas definiciones de *cultura*, de entre las que resulta especialmente interesante para fines lingüísticos la ofrecida por Goodenough (1964: 36-40), quien entiende que la cultura abarca todo lo que cada individuo debe saber o creer para operar de modo aceptable en una sociedad dada. Es una definición, desde una perspectiva antropológica, en la que los diferentes aspectos de la vida humana vienen determinados por la pertenencia a una sociedad o comunidad. Como bien se recoge en la definición de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 180, s.v. *cultura*): “La cultura no nos viene dada, sino que se aprende, por lo que está constituida por la forma en que expresamos, organizamos y dotamos de contenido y connotaciones a objetos y creencias”. Por una parte, el lenguaje se convierte en expresión cultural y en expresión de una cultura no lingüística, como puede ser la manifestación de las ideas o las creencias; por otra, la cultura determina la expresión lingüística. Y es que el hablante es deudor de la cosmovisión cultural propia de su tiempo y su sociedad.

Según el *DRAE*<sup>22</sup> se entiende como *etnolingüística* la “[d]isciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la cultura de uno o varios pueblos”. Esto es, la

etnolingüística considera los hechos lingüísticos como producto de la cultura y la sociedad de los usuarios del sistema lingüístico. Ayuda a determinar en qué sentido una unidad lingüística se debe a una ideología o creencia imperante en una sociedad determinada, lo que viene a determinar la causa de determinados usos eufemísticos o disfemísticos en una sociedad y en un momento histórico concreto.

Por otra parte, el *DRAE*<sup>22</sup> define la *etnografía* de la siguiente manera: “etnografía. (De etno- y -grafía).1. f. Estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”. La *etnografía de la comunicación*, término acuñado por Hymes (1972), concibe la lengua como un sistema de comunicación social, centrándose en los acontecimientos de habla.

Asimismo, la *etnometodología* también se centra en una parte de los acontecimientos de habla, especialmente en la conversación y sobre todo en las técnicas de la comunicación como conjunto de estrategias socialmente útiles: turnos, cortesía, normas sociales, etc.<sup>44</sup>.

Finalmente, la *antropología lingüística* estudia la relación entre las lenguas y la cultura de los miembros que las hablan. Desde esta disciplina se entiende el lenguaje como un complejo inventario de las ideas, los intereses y las ocupaciones de una comunidad, que refleja la visión de la vida, los procesos de metaforización o creación de imágenes entre otros. Así, la elección de los elementos lingüísticos y las formas sociales utilizadas en una determinada comunidad lingüística viene determinada por las ideas, la visión del mundo o los intereses que dicha comunidad establece. Según Duranti (1997: 3), el interés de esta disciplina radica en que no se limita al uso del lenguaje, sino que estudia la lengua como conjunto de prácticas socioculturales.

En nuestro estudio no podemos por menos de tener en cuenta esta diversidad de disciplinas que nos ayudan a comprender mejor los fenómenos que estudiamos dado que entre realidad y lenguaje se da una fuerte interrelación, condicionándose mutuamente.

---

<sup>44</sup> Uno de los modelos conversacionales más relevantes dentro de la etnometodología es el de SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974).

## 2. EL TABÚ

### 2.1. CONCEPTO

El tabú es un fenómeno anterior al mundo helénico que tiene sus raíces en las sociedades primitivas. De hecho, podemos decir que el origen del tabú se encuentra en el origen mismo de la humanidad. Casas Gómez (1986a: 15-16) señala que “La palabra *tabú*<sup>45</sup> procede del vocabulario de las lenguas malayopolinesias, donde coexisten junto a *tapu* –compuesto probablemente de *ta* ‘marcar’. ‘demarcar’. ‘señalar’ y *pu* (adverbio de intensidad), ‘de sobremanera’, ‘excesivamente’, ‘sumamente’- las formas *tabu*, *tambu*, *kapu*, *kabu*”. En español se introdujo en el vocabulario a través del inglés *taboo*. En el siglo XVIII, el capitán J. Cook la escuchó por primera vez en la isla de Tonga (1777), según afirma en su obra póstuma *A voyage to the Pacific Ocean*, publicada en 1784.

En la propuesta de definición de Cerdá (1986: 279) se ha producido ya la equiparación del fenómeno tabú con su designación léxica, de forma que la propia designación se convierte, así, en tabú: “**tabú** (del ingl. *taboo* < tongano *tabu*, prohibido) *Lex* Palabra o expresión cuya pronunciación es socialmente proscrita por razones generalmente religiosas o de buen gusto y que aparece sustituida por algún sucedáneo, denominado eufemismo; [...]”.

Desde un punto de vista psicológico, las definiciones que siguen nos ofrecen una interesante reflexión a propósito de la génesis del tabú y resultan imprescindibles para comprender adecuadamente el término. Así, el vocablo presenta diferentes valores semánticos: ‘marcado’, ‘señalado’, ‘sagrado’, ‘consagrado’, ‘reservado’, ‘impuro’, ‘inmundo’, ‘santo’, ‘intocable’, pero básicamente su significado es ‘prohibido’.

En este sentido, N. W. Thomas (*cit.* en Freud, 1975 [1912]: 30) establece que “la palabra tabú, no designa en rigor, más que la tres nociones siguientes:

- El carácter sagrado (o impuro) de personas u objetos.
- La naturaleza de la prohibición que de este carácter emana.

---

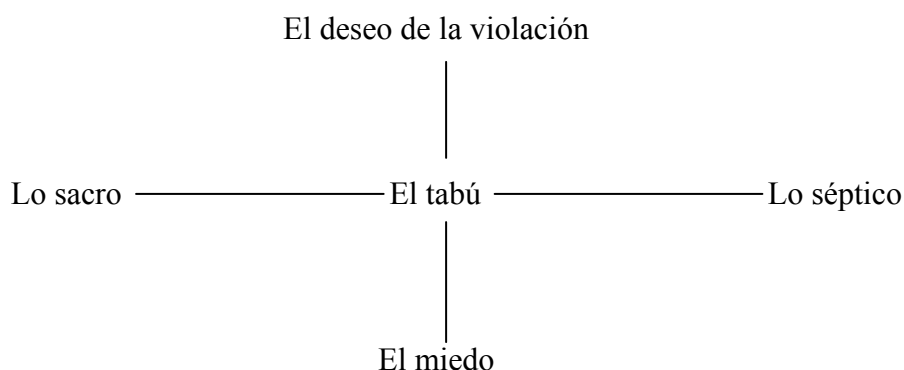
<sup>45</sup> Un buen estudio del término puede verse en la obra del antropólogo WEBSTER, G. (1952: 11-57).

- La consagración (o impurificación) resultante de la violación de la misma”.

En la misma línea psicológica-antropológica, Freud (1975 [1912]: 29-30) entiende que el vocablo posee dos significaciones opuestas: “la de lo sagrado o consagrado y la de lo inquietante, peligroso, prohibido o impuro”.

Wundt (1906: 307) señala que las fuentes del tabú nacen “en el temor a la acción de fuerzas demoníacas”<sup>46</sup>. Posteriormente el tabú irá convirtiéndose en una fuerza independiente que acabará actuando por sí misma. De este modo, para Wundt el tabú significa simplemente lo demoníaco, aquello con lo que no se debía entrar en contacto, mientras que para Freud, el tabú es ambivalente: “por una parte el ser humano se debate entre el temor que el tabú produce y el deseo de transgredirlo, así como la superación de la tentación por el renunciamiento”, es decir, desplazamiento por sublimación en sentido freudiano.

Grimes (1978: 9) expresa gráficamente estas ideas:



Casas Gómez (1986a: 19) sintetiza así el punto de vista psicoanalítico:

- Por una parte, semánticamente el término tabú encierra un doble significado aparentemente opuesto.

---

<sup>46</sup> WUNDT, W. (1906): “Mythus und Religion”, *Völkerpsychologie*, tomo II, 1906, p. 307, cit. por FREUD, S. (1975 [1912]: 37). Un resumen de esta teoría puede consultarse también en MANSUR GUÉRIOS, R.F. (1956: 8).

- Por otra, esta síntesis se corresponde en el plano psíquico en una ambivalencia de carácter afectivo-emocional, una lucha interna entre el miedo y el deseo.

Por estas oposiciones surge la necesidad de producir, lingüísticamente, toda una serie de palabras *noas*<sup>47</sup>. La función de estas palabras es sustituir los términos proscritos, encubriendo las diversas realidades sometidas a interdicción.

Moreno Fernández (1998: 201), ahondando en esta perspectiva psicológica, habla del tabú como de la “prohibición de ciertas acciones u objetos basada bien en razones religiosas, bien en otros prejuicios, conveniencias o actitudes sociales”, incluyendo así este fenómeno en su dimensión social.

Así pues, el tabú nace de la prohibición que pesa sobre determinadas acciones o situaciones. El pudor, el temor o el respeto hacia estas realidades hacen que surja el tabú y, en consecuencia, la necesidad de silenciar las palabras que, por el simple hecho de ser pronunciadas, conjuran la presencia de la cosa misma que se quiere evitar.

## 2.2. TABÚ-INTERDICCIÓN

Una de las primeras cuestiones que hemos de clarificar al aproximarnos al fenómeno del tabú es la de establecer la oportuna distinción entre *tabú* e *interdicción*. Para esto resulta útil la diferencia introducida ya por Widlak (1970: 1081), entre lo que él denomina *dominios* interdictivos, que corresponden a áreas temáticas o zonas conceptuales<sup>48</sup>, y *motivos* regidos por criterios psicológicos<sup>49</sup>. Es cierto que no hay que perder de vista que no existe una correspondencia biunívoca entre dominios y motivos, desde el momento en que un determinado dominio de interdicción puede estar causado

---

<sup>47</sup> Según CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 19, n. 14), que sigue a Freud en su análisis, este término procede también del ámbito polinesio. FREUD, S. (1975 [1912]: 29): “En polinesio lo contrario de *tabú* es *noa*, o sea lo ordinario, lo que es accesible a todo el mundo”.

<sup>48</sup> Animales, seres sobrenaturales, muerte, enfermedad, partes del cuerpo, sexo, defectos y vicios, etc.

<sup>49</sup> Miedo, superstición, creencias religiosas, decencia, vergüenza, pudor, delicadeza, educación, respeto, megalomanía, deseo de agradar, etc.

psíquica o socialmente no por un solo motivo sino por varios<sup>50</sup>. Como indica acertadamente Casas Gómez (2005: 280):

En esta línea, el concepto de “tabú” supone una restricción significativa respecto al ámbito genérico de la “interdicción”, pues aquél debe utilizarse específicamente con referencia a un único sector de la experiencia: el dominio mágico del mundo sobrenatural y animal, debido a motivaciones de miedo, superstición o creencias religiosas o populares, en tanto que la interdicción abarca los restantes dominios y motivos relacionados con aspectos sexuales, escatológicos, morales, educacionales, sociales, políticos, etc.

De esta manera, concluye este autor (2005: 281) que “*tabú* y *noa* deben aplicarse exclusivamente a la esfera mágico-religiosa e *interdicción* y *eufemismo* a las demás facetas de la vida social”. La voz de *interdicción* se utilizará, por tanto, “en el sentido general de presión externa, psicológica o social que motiva la existencia de realidades proscritas conceptualizadas por los hablantes con la consiguiente, por lo general, no utilización de ciertas formas o expresiones existentes en la lengua, originando el proceso eufemístico”. *Tabú* o *tabú lingüístico*, únicamente, “en el sentido restringido de interdicción mágico-religiosa, muy representativa de las culturas ancestrales, y *eufemismo* en el de resultado lingüístico de la interdicción o del tabú”.

### 2.3. EL TABÚ LINGÜÍSTICO

En el intento de definición de los diferentes términos que engloban el fenómeno de la interdicción lingüística, encontramos no pocas veces confusiones, como la que se establece cuando se igualan estos fenómenos, (el tabú, el eufemismo o el disfemismo) con los mecanismos lingüísticos que los generan. Es lo que le ocurre a Coseriu (1956: 23-25) cuando afirma que el tabú lingüístico “es el fenómeno por el cual ciertas palabras relacionadas con supersticiones y creencias se evitan y se sustituyen por préstamos, eufemismos, circunloquios, metáforas, antífrasis, etc.” aunque, como indica Casas

---

<sup>50</sup> CASAS GÓMEZ, M. (2005: 280, n. 9): “Así lo explica acertadamente J. Uría Varela. (1997: 5): “Debe tenerse en cuenta, no obstante, el hecho de que los diferentes dominios de interdicción no responden a *un* motivo, sino que lo más corriente es que, según las clases sociales, los individuos y aun las situaciones, la interdicción que afecta a un mismo dominio esté causada por distintos motivos. Piénsese, por ejemplo, que el horror que causa la muerte, y todo lo que la rodea, en las gentes sencillas puede definirse como miedo a lo sobrenatural, mientras que en las clases letradas la interdicción sobre la muerte obedece más bien a un sentimiento de respeto”.

Gómez (2005: 276-277), al menos, diferencia entre *tabú* e *interdicción*, cuando más adelante escribe:

[...] el tabú lingüístico es sólo un aspecto de un fenómeno más amplio que es la *interdicción de vocabulario* y que puede deberse no sólo a supersticiones o creencias, sino también a varias otras razones de índole emotiva o social: razones de educación, cortesías, buenas maneras, decencia, amabilidad, etc. Se evitan expresiones y palabras que se consideran demasiado crudas, o descorteses, o indecentes.

Autores como Mansur Guérios (1953), Cassirer (1959) o Rosenblat (1977) consideran que este fenómeno tiene su origen en las sociedades primitivas. Es la parte mágica del poder de la palabra, que desde el mismo Génesis se convierte en vehículo de creación de la realidad: Dios crea el mundo con su palabra, a través de la fórmula: “Dijo Dios”<sup>51</sup>, si bien no es la única forma, dado que también encontramos en este mismo relato, la creación por la acción: “Hizo Dios”<sup>52</sup>. Así, se recoge en esta cosmogonía cómo la palabra convoca las cosas a la existencia y cómo el acto de nombrar les va confiriendo su especificidad y peculiaridad que las hace distintas de las otras cosas creadas que van surgiendo tras el caos original<sup>53</sup>. En la cultura y religión egipcias también se otorgaba una importancia decisiva a la palabra<sup>54</sup>. Ogden y Richards (1964: 45) muestran un ejemplo que secunda la afirmación aquí expuesta: “en los textos de la Pirámide encontramos mencionado a un dios que se llama Khern, es decir, Palabra: la Palabra tiene una personalidad semejante a la de un ser humano. La creación del mundo se debió a la interpretación en palabras de la voluntad divina, por parte de Thoth”. En cuanto a la identificación entre palabra y persona divina, también podemos encontrarla en el evangelio de Juan, (Jn 1,1-3): “En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba junto a Dios, y la Palabra era Dios. Ella estaba en el principio junto a Dios. Todo se hizo

<sup>51</sup> Gn 1, 3a: “Dijo Dios: ‘haya luz’, y hubo luz.”; Gn 1, 6a: “Dijo Dios: ‘Haya un firmamento por en medio de las aguas, que las aparte unas de otras.’; Gn 1, 9a: “Dijo Dios: ‘Acumúlense las aguas de por debajo del firmamento en un solo conjunto, y déjese ver lo seco’; y así fue.”, etc.

<sup>52</sup> Gn 1, 7a: “E hizo Dios el firmamento; [...]”.

<sup>53</sup> Gn 1, 5a: “Y llamó Dios a la luz ‘día’, y a la oscuridad la llamó ‘noche’.”; Gn 1, 8a: “Y llamó Dios al firmamento ‘cielo’.”; Gn 1, 10a: “Y llamó Dios a lo seco ‘tierra’, y al conjunto de las aguas lo llamó ‘mar’; [...]”.

<sup>54</sup> No olvidemos la escritura jeroglífica de los egipcios, críptica en sí misma, sólo accesible para unos pocos iniciados que se convertían en personas especialmente relevantes dentro de la comunidad, portadoras de un poder mágico, el que confería la palabra. Un escriba egipcio tenía una carrera de aprendizaje tras de sí. En los libros de texto conservados aparece una exquisita conciencia profesional del escriba que se fundaba en su elevada formación.

por ella y sin ella no se hizo nada”. Se trata de la identificación del nombre con la cosa significada.

Esta visión mítica y mágica es recogida por Montero (1979: 45) quien afirmará que el juego eufemístico, desde la perspectiva del hombre natural y primitivo, depende de una única causa psicológica, el temor. Para él, la palabra no es independiente al ser que nomina, sino que es o una parte integrante del mismo o una entidad con vida y con fuerza propia<sup>55</sup>. Este hombre y el mundo por él conformado no sabe nada de palabras vacías, “de mots qui ne sont que des mots”, como indicará Van de Leeuw (1955: 395, 397), dado que “le mot est une puissance qui decide. [...] Quiconque prononce des mots met des puissances en mouvement”. Su origen está en la identificación del nombre con la cosa significada.

Esta interdicción, clasificable como mágico-religiosa y de naturaleza psíquica, es propia de las sociedades primitivas, sin embargo, aún es posible encontrar vestigios de la misma en la nuestra. Para Montero (1979: 46) las causas eufemísticas son, sin embargo, de orden efectivo-asociativo. Ya no se teme la palabra, sino las asociaciones y las connotaciones que despierta, pues, como señala Orr (1953: 168), el “être, selon la définition saussurienne “un signe arbitraire”, n’empêche qu’il se colore de toutes les répugnances, toute l’affection aussi, qui entourent l’objet qu’il désigne”. Se huye, pues, por medio del eufemismo, de la representación obscena, sucia o molesta que el ser, función, objeto o miembro transmitió a la palabra.

García de Diego (1973: 45-46), en esta misma línea, afirmará que “entre las palabras y las cosas se establece tal relación que las cosas que rehuimos, rehusamos hasta el nombrarlas”. Si ya no se evita lo que se teme, sí se evita “lo que ofende al pudor, lo que es grosero, lo defectuoso que es molesto nombrar a quien lo sufre”, esto es, lo que repugna moralmente y hasta lo que denota inferioridad social. Se crea así una

---

<sup>55</sup> MONTERO, E. (1979: 45, n.2): “Esta concepción de la palabra, que a una actitud rigurosamente científica puede parecer absurda, es confirmada por los estudios que psicólogos y lingüistas han efectuado sobre el habla de los niños. “Para ellos, igual que para los salvajes, escribe O. Jespersen, existe algo místico o mágico en un nombre. Es algo que tiene poder sobre las cosas y está ligado a ellas de una manera mucho más íntima que lo que solemos imaginarnos... Un objeto sin nombre es para el niño algo incompleto, casi inexistente, imaginario y la tendencia infantil es “materializar” el nombre, esto es, considerarlo como parte de la cosa real misma, en lugar de cómo algo extraño y arbitrariamente enlazada a ella” (Otto Jespersen, “Humanidad, nación e individuo. Desde el punto de vista lingüístico”. *Revista de Occidente*, Buenos Aires, 1947, pp. 214-215). [...]”.



interdicción de carácter mágico-religioso y de naturaleza psíquica. Como si hubiera una relación de tipo mágico entre el signo y lo designado<sup>56</sup>, una relación intrínseca entre el referente y el término. Se da, en consecuencia, una conexión entre palabra y poder, de tal forma que poseer la palabra (especialmente aquéllas que infunden un especial temor) es poseer el poder. De este modo, una expresión tabú se silencia por el hombre primitivo en la creencia de que la palabra es la cosa. Es este miedo en la pronunciación de ciertos nombres lo que constituye, sin duda alguna, la base del tabú lingüístico.

Justamente a partir de la relación especular y mítica sugerida en la asociación palabra-cosa, Casas Gómez (1986a: 21) se pregunta dónde queda la arbitrariedad del signo lingüístico. Desde luego, esta no es una cuestión nueva: sabido es que Saussure (1976 [1916]: 128, 130-131) no negaba la arbitrariedad del signo aunque, según sus palabras: “debo reconocer que, en el campo en que me muevo, ésta es tan tenue que defenderla es negar las bases que sustentan el tabú lingüístico”, manifiesta cierta vacilación ante una afirmación tan tajante.

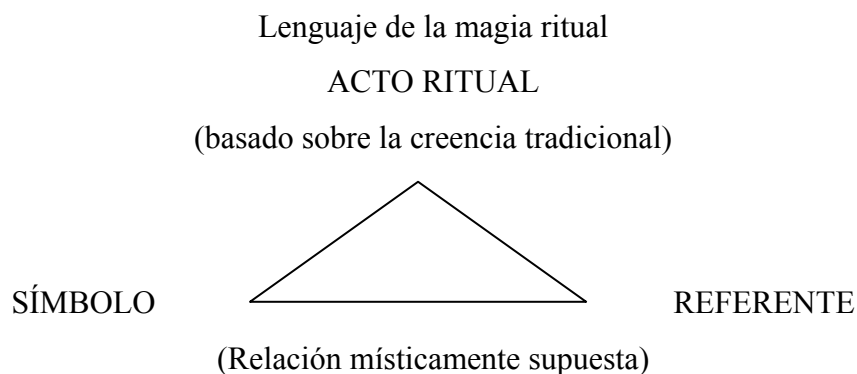
En esta línea, Benveniste (1939: 26) alude a la identificación de forma instintiva entre la palabra y la realidad: “Pour le sujet parlant, il y a entre la langue et la réalité adéquation complète: le signe recouvre et commande la réalité; mieux, il est cette réalité”. Esta identificación ya había sido sugerida por Freud<sup>57</sup>, quien señalaba, además, que la transformación cultural progresiva del sistema de valores del individuo supone el paso de lo instintivo a lo civilizado y, en consecuencia, la asimilación de unos sistemas represivos.

En el caso del tabú lingüístico se establece una relación directa entre el nombre y el referente. Así Malinowski (1964: 312-360), al estudiar las lenguas primitivas, se detiene en la magia verbal, en esa perfecta adecuación entre la lengua y la realidad. Representa así este lenguaje mágico:

---

<sup>56</sup> No faltan los autores que han insistido especialmente sobre esta particularidad, esta relación íntima entre la palabra, el referente y el tabú: DA SILVA CORREIA, J. (1927: 453); JESPERSEN, O. (1947: 214); VON WARTBURG, W. (1951: 290-291); MANSUR GUÉRIOS, R.F. (1956: 12-13); CASSIRER, E. (1959: 65-66); OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A. (1964: 42-64); ORTEGA Y GASSET, J. (1966<sup>6</sup>: 373); VENDRYES, J. (1967: 219-220); GARCÍA DE DIEGO, V. (1973: 45); ULLMANN, S. (1974: 348); ALONSO MONTERO, X. (1977: 47); COSERIU, E. (1977: 91); ROSENBLAT, A. (1977: 26); GRIMES, L.M. (1978: 7).

<sup>57</sup> BÁEZ SAN JOSÉ, V. (1982: 8-10) realiza una revisión de esta relación entre cultura y represión y revisa las tesis freudianas.



La esfera más conocida de la interdicción lingüística “mágica” es la religiosa. De este modo se eluden los nombres que designan a seres sobrenaturales, como el demonio, y especialmente Dios.

No obstante, una de las características del tabú es su variabilidad a lo largo del tiempo, por esto, no resulta extraño que el tabú religioso vaya perdiendo progresivamente terreno en aras de otros ámbitos propios de la vida social, aspecto que ya es destacado por Zumthor (1953: 177), para quien “a medida que un grupo humano se libera de sus lazos primitivos, el eufemismo pierde en valor religioso y se encuentra ligado más frecuentemente a la voluntad de decencia, a la educación, al dominio de uno mismo, a un ideal de bienestar y armonía colectivas”. Zumthor concluye señalando que, de esta manera, el eufemismo termina por comportar “un aspecto propiamente *estético*”. Alonso Moya (1978: 199), en clara continuidad con Zumthor, considera que el concepto de tabú ha trascendido, desde lo religioso, “a una larga serie de facetas de la vida social”.

Sin embargo, Montero (1979: 47) limita el campo de la palabra tabú a los factores mágico-religiosos mientras que otros autores (Asher y Simpson, 1994: 1180-1181) amplían este campo e incluyen los factores de naturaleza sexual, escatológica, los relacionados con la enfermedad, la muerte, etc.

Frente a lo que opina Freud, Casas Gómez (1986a: 28) considera que los tabúes provocados por temor supersticioso tienden a extinguirse a medida que la sociedad va instruyéndose, “aunque aumentan considerablemente los de decencia, pudor o delicadeza”. Lo cierto es que el concepto de tabú se ha extendido de la esfera de lo sacro y lo religioso a otras muchas facetas de la vida social.

Para Asher y Simpson (1994: 1180-1181) “las áreas concretas para el tabú dependen, de forma específica, de las culturas y las épocas, pero la necesidad del veto es perenne”; mientras que para Lewandowski (1982: 154-155) la base del tabú se encuentra

[...] en un realismo conceptual mágico que equipara las palabras y los nombres con los significados/objetos designados, la creencia en la fuerza mágica de la palabra, cuya dicción puede provocar cambios en el mundo, la vergüenza ante lo sagrado e intocable, y el miedo a lo malo, lo amenazante, lo peligroso.

El fenómeno de la prohibición, del veto sobre determinadas realidades es algo que, como ya indicábamos en el inicio de este estudio, se encuentra en el origen mismo de la humanidad. Los ámbitos sobre los que tradicionalmente ha recaído la prohibición nos llevan al origen mismo del tabú. El tabú sigue, mientras que estas esferas concretas van variando a lo largo del tiempo, dependiendo de las circunstancias sociales y culturales de una determinada comunidad de hablantes. Una de las esferas sociales hacia las que hoy se ha desplazado el tabú es la de las realidades que pueden resultar incómodas socialmente o incluso inadmisibles desde la ideología de lo políticamente correcto. Como indica Crespo Fernández (2007: 26) “Lo políticamente correcto conduce a enmascarar toda realidad incómoda o poco edificante”. Será éste uno de los aspectos que más influya en nuestro campo de estudio.

Las diferentes teorías que intentan explicar las causas que motivan el tabú coinciden en lo fundamental con las señaladas por Allan y Burridge (1991) que indican tres grandes tipos: causas mágico-religiosas, sexuales y las propias funciones corporales. Bien es cierto que no son los únicos aspectos, aunque sí los más importantes, sometidos a interdicción, de hecho, podemos detectar otros tabúes según las comunidades, su visión del mundo y sus condicionamientos culturales. Así podemos encontrarnos con tabúes de índole social, como los relativos a determinadas conductas afectivas, sociales o raciales entre otras.

Al considerar las distintas clasificaciones del tabú lingüístico, podremos observar que éstas se han realizado atendiendo, fundamentalmente, a los temas propios del tabú. Recapitulando los distintos intentos de explicación y clasificación de las causas que originan el tabú nos encontramos con que para Montero (1979: 47) hay dos tipos de causas que dan lugar a los tabúes: las mágico-religiosas y las afectivo-asociativas, del

mismo modo que lo es para Rodríguez González (1996: 140-141), que habla de causas internas (como el temor) y externas (como la prudencia o la decencia). Como ya hemos indicado antes, Ullmann (1980: 231-236) divide el tabú en tres clases: tabú del miedo, de la decencia y del decoro. Del mismo modo hace Swan (*cit.* por Sánchez Mateo, 1987: 23), quien también clasifica el tabú en tres grupos: en torno a la religión, al sexo y a la escatología. Siguiendo con la clasificación tripartita encontramos la postura de Pyles y Algeo (1970: 201), para quienes existen tres clases de tabú: el de la obscenidad, que atenta contra la moral; el de la profanación, que ofende a la esfera de lo religioso y el de la vulgaridad, que atenta contra el buen gusto. Crespo Fernández (2007: 28-29) considera importante diferenciar las causas del tabú de sus categorías, puesto que entiende que estas últimas no son sino el resultado de las causas. Considera preferible una clasificación “sencilla y operativa” en la que se establezcan las subcategorías pertinentes. Del mismo modo que en la mayoría de las clasificaciones anteriores, indica tres causas del tabú: el miedo, el pudor y el respeto. Dentro de los tabúes motivados por el miedo distingue lo sobrenatural, la muerte y la enfermedad. Dentro del tabú del pudor, destaca el sexo, en el que distingue el acto sexual, las partes del cuerpo y las conductas sexuales. Y finalmente considera que el respeto al interlocutor actúa sobre el conflicto social que agrupa en tres subcategorías: las diferencias personales (deficiencias psíquicas, físicas, raza, sexismo, etc.), las realidades indeseables (violencia, prostitución, drogas o pobreza, entre otras), y la descortesía. Será Andersson (*cit.* por Karjalainen, 2002: 17) quien ofrezca una tipología más exhaustiva en la que distinguirá hasta siete categorías del tabú: órganos y relaciones sexuales, religión e iglesia, excrementos, muerte, incapacidad física o psíquica, prostitución y drogas y crimen. No faltan autores que se sitúen en el extremo opuesto, de este modo, Galli de Paratesi (*cit.* por Montero, 1979: 47) diría que las causas del tabú se reducen a una: aquellas realidades que provocan un cierto desagrado en la comunicación.

Conviene notar que algunos tabúes son producto no de una sola causa, sino que intervienen en ellos tanto el miedo como el pudor o el respeto, y pertenecen al mismo tiempo a distintas categorías. En la medida en que intervengan más factores en la creación del tabú más fuerte será la interdicción que recaiga sobre él y más fuerte su capacidad de ofender y de atentar contra las convenciones y las prohibiciones establecidas.

La novedad de la aportación de Crespo Fernández no está tanto en la división que realiza cuanto en la afirmación de que las causas del tabú son las generadoras de las distintas categorías y subcategorías que señala. De su clasificación resulta especialmente interesante para nuestro estudio la categoría del ‘respeto’, puesto que es el apartado con una mayor repercusión en la dimensión social, marco en el que cobran sentido las diferentes estrategias lingüísticas utilizadas por el lenguaje políticamente correcto.

Así, coincidimos con este autor (2007: 29) al considerar que “la presión y la prohibición a las que están sometidos ciertos ámbitos de la vida humana tienen, lógicamente, su correlato en el plano de la lengua”. De este modo, el tabú verbal viene a ser la manifestación del tabú social que recae sobre determinados individuos o grupos sociales. Es el concepto el portador de una carga negativa que, inevitablemente, se traslada a la palabra que lo designa. Y es que aún subyace la creencia de que la palabra es la cosa misma, adquiriendo el mismo poder evocador de la realidad proscrita.

Por otra parte, no pocos lingüistas<sup>58</sup> han estudiado la posible identificación entre el significante y el significado del signo lingüístico tabú. De este modo lo plantean tanto Montero (1981: 15)<sup>59</sup> como Casas Gómez (1986a: 21)<sup>60</sup>, quienes ponen en tela de juicio uno de los principios básicos de la lingüística moderna, que es la arbitrariedad o la inmotivación del signo. Así lo hace notar Gómez Sánchez en su estudio (2004: 34) y así lo recoge Crespo Fernández (2007: 29-30) en su monografía sobre el eufemismo y el disfemismo.

Para Montero (1981: 15) “la arbitrariedad del signo lingüístico en el caso del tabú sustenta las propias bases del fenómeno”. Casas Gómez (1986a: 22) llega a afirmar que “[...] se establece [...] una relación directa, un vínculo sustancial entre el nombre y el

---

<sup>58</sup> JESPERSEN, O. (1947: 214-215) o MALINOWSKI, B. (1964: 341), por ejemplo, insisten en la fuerza que las palabras tienen para los niños como modo de actuación.

<sup>59</sup> MONTERO, E. (1981:15), que se había referido a ello sin negar la arbitrariedad del signo lingüístico, confiesa, sin embargo, lo siguiente: “[...] debo reconocer que, en el campo en que me muevo, ésta es tan tenue que defenderla es negar las bases que sustentan el tabú lingüístico. El nombre y lo que denota se identificaban hasta el extremo de que el temor que se sentía ante el ser peligroso, se experimentaba también ante la palabra que lo designaba”.

<sup>60</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 21) señala, “de aquí se desprende algo tan importante como es poner en tela de juicio uno de los principios básicos de la lingüística moderna: la arbitrariedad o, más bien, la inmotivación del signo [...]”.

referente: [...]”. Del mismo modo habla de una línea entre el significante y el referente que, “si bien en los distintos modelos analíticos del significado es discontinua para denotar la inmotivación del signo, en el ámbito del tabú lingüístico resulta prácticamente continua, lo que conlleva una relación directa entre el término interdicto y su referente”. No obstante, para Casas Gómez si existe motivación es, sin duda, cultural; por consiguiente, la relación sería arbitraria.

Sánchez Mateo (1987: 13) considera la palabra simplemente “como un símbolo, y, por tanto, ni negativo ni positivo en sí mismo, cuyas connotaciones favorables o desfavorables le son impuestas desde el exterior”. Es ésta una conclusión que Crespo Fernández (2007: 30) considera, al menos, discutible:

[...] la palabra es, en efecto, un símbolo, un conjunto de fonemas que forman una unidad significativa, pero es tal la presión, la prohibición o el miedo que recae sobre ciertos tabúes como el cáncer o la idea del incesto que los estigmas que conllevan se proyectan hacia los fonemas que componen el vocablo y llegan a dotarlo de una fuerza de la que carecen los términos neutros. Después de todo, las palabras no son iguales pues no designan el mismo tipo de referente.

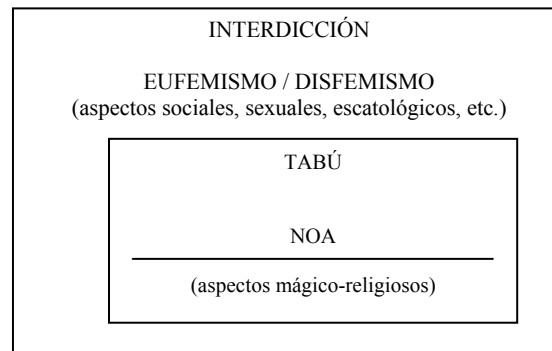
Coseriu (1991: 90) señala que la *interdicción de vocabulario* es “[...] el fenómeno por el cual ciertas palabras relacionadas con supersticiones y creencias se evitan y se sustituyen por préstamos, eufemismos, circunloquios, metáforas, antífrasis, etc.”. Del mismo modo indica este autor (1991: 93) lo siguiente:

[...] el tabú lingüístico<sup>61</sup> sería una parte de este fenómeno más amplio de la interdicción de vocabulario, [...] que puede deberse, no sólo a supersticiones o creencias, sino también a varias otras razones de índole emotiva o social: razones de educación, cortesía, buenas maneras, decencia, amabilidad, etc. Se evitan expresiones y palabras que se consideran demasiado crudas, o descorteses, o indecentes.

Casas Gómez (2005: 284) afirmará que “el tabú lingüístico no es más que una modalidad parcial de un fenómeno más extenso: la interdicción lingüística”, y realizará este esquema en el que matiza el ofrecido en su estudio sobre la interdicción lingüística (1986a: 39):

---

<sup>61</sup> Muy similar es la observación de BENVENISTE, É. (1939: 35) quien lo define como “un cierto término o nombre que no debe pasar a través de la boca. Simplemente es eliminado del registro de la lengua, cancelado del uso, no debe existir más. Y, sin embargo, esta es la condición de paradoja del tabú. Este nombre debe, al mismo tiempo, continuar existiendo, en calidad de interdicto”.



Para este estudioso, el *tabú lingüístico* constituye sólo un tipo de interdicción, dado que ésta integra otras coordenadas sociales motivadas por causas externas de carácter afectivo-asociativo. De manera que concluye diciendo (1986a: 39): “[...] podemos decir que todo tabú es interdicción, pero no toda interdicción es tabú, sólo aquella que restringe su actuación al ámbito de lo sobrenatural y religioso”.

Por su parte, entiende Montero (1981: 22) que la distinción entre el origen del eufemismo y el del tabú radica en que “[...] el primero se debe a una asociación y el segundo a una identificación entre el nombre y el ser por él designado; ambos, con todo, provocan el mismo resultado: la sustitución de un término por otro”.

Gómez Sánchez (2004: 35) coincide con Casas Gómez (1986a:31) en que “en el caso del tabú se produce “una total motivación del nombre con la cosa por él designada”, mientras que los eufemismos, como ya señalara Guiraud, (1976: 70) “se basan siempre en un proceso psicoasociativo, pero de naturaleza peculiar, pues lejos de motivar, lo que buscan es romper la asociación”.

Crespo Fernández (2007: 31) pone de manifiesto, siguiendo a Casas Gómez, que los límites entre el nombre y la cosa nombrada no son claros en muchas ocasiones:

[...] algunas voces [...] están “contaminadas” por la realidad extralingüística que designan y, en estos casos, la frontera entre el nombre y la cosa nombrada es, como afirmaba Casas Gómez, difusa. [...] la prohibición que recae sobre la idea pasa a formar parte de la lengua y da como resultado el tabú lingüístico. Esta prohibición o presión externa, social o psicológica, que recae sobre la palabra tabuizada se denomina “interdicción”<sup>62</sup>. [...] No es de extrañar que los hablantes, debido al temor y al sentimiento de culpa que infunde la pronunciación de ciertas voces, busquen alternativas léxicas a esas palabras marcadas; de

<sup>62</sup> Vid. CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 31, n. 9) para las distintas interpretaciones que se han dado sobre la interdicción.

ese modo, surge el eufemismo como manifestación lingüística del deseo de huida hacia expresiones o vocablos que no supongan una amenaza para el emisor o para sus receptores.

No obstante, no está muy claro que un eufemismo, aunque pretenda eliminar la asociación, alejarla, disminuirla, atenuarla o esconderla, consiga el efecto que persigue. Al realizar una marcación especial sobre un término, eliminándolo y sustituyéndolo por otro que pueda estar desprovisto de la carga peyorativa que éste tiene, precisamente lo que hace es señalar más esa asociación que pretende evitar, como tendremos ocasión de comprobar en este trabajo.

Como hemos expuesto a lo largo de este apartado, hay diferentes posturas en relación al origen del tabú. Muchos de los autores coinciden en otorgar un origen mágico-religioso a la interdicción que pesa sobre determinadas esferas, ocasionando los distintos tabúes que pueden manifestarse en dos direcciones verbales: la sustitución eufemística o la disfemística. Estudiosos como Mansur Guérios (1953), Cassirer (1959) o Rosenblat (1977) consideran que este fenómeno tiene su origen en las sociedades primitivas en las que se establece una identificación entre objeto designado y palabra, equiparación que ya había sido señalada por Benveniste (1939: 26), Malinowski (1964: 312-360) y Lewandowski (1982: 154-155), entre otros. Este último autor afirma claramente que la base del tabú se encuentra en un realismo conceptual mágico que equipara las palabras y los nombres con los significados/objetos designados.

Con Zumthor (1953: 177) ya se pone de manifiesto la pérdida de terreno progresiva por parte del tabú religioso en beneficio de otros ámbitos propios de la vida social. Alonso Moya (1978: 199), en clara continuidad con este estudioso, refleja este mismo paso del tabú religioso a las facetas sociales. En la misma línea se situará, frente a la opinión de Freud, Casas Gómez (1986a: 28) al considerar que el concepto de tabú se extiende de la esfera de lo sacro y lo religioso a otras muchas facetas de la vida social. Por su parte, Montero (1979: 47) limita el campo de la palabra tabú a los factores mágico-religiosos. Asher y Simpson (1994: 1180-1181) mantienen la perennidad del veto y la mutabilidad del tabú en cuanto a las formas lingüísticas que éste puede adoptar en función de la cultura y la época.

Coseriu (1991: 93) será el que establezca una síntesis que concilie ambas posturas, al establecer que el tabú lingüístico puede deberse no sólo a supersticiones o creencias,



sino también a varias otras razones de índole emotiva o social, como pueden ser razones de educación, cortesía, buenas maneras, decencia, amabilidad, etc.

Todo esto nos ha llevado a considerar dos aspectos fundamentales: la discusión en torno a la arbitrariedad del signo lingüístico, por una parte; y por otra, la constatación del desplazamiento del tabú desde la esfera de lo sacral y mágico a lo social.

#### 2.4. TABÚ DE PALABRA-INTERDICCIÓN CONCEPTUAL

La base del primer tipo de tabú, profundamente arraigada en la mentalidad de los pueblos primitivos y presente aún en las sociedades actuales, tiene su origen, como señala Casas Gómez (2005: 181-282), en la creencia en el poder mágico de la palabra, capaz de producir justamente aquello que designa.

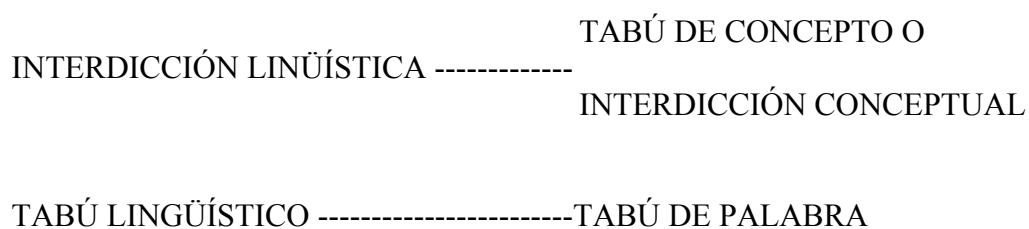
Conocer el nombre de algo o de alguien supone, en esta mentalidad primitiva, establecer una identidad entre el objeto y la palabra o entre la palabra y la esencia inmanente del ser. De esta manera, la creencia en el poder de la palabra sobre el objeto se relaciona íntimamente con el tabú lingüístico primitivo u originario<sup>63</sup>, fenómeno definido por este autor como “el proceso por el cual ciertas *palabras* relacionadas con el ámbito mágico-religioso se eluden y se reemplazan por expresiones eufemísticas en las que subyacen determinados mecanismos lingüísticos”. Esto es lo que denomina como *tabú de palabra*, en sentido estricto, dado que en este ámbito contamos con la existencia en todo momento de términos de base interdictos, con lo que se ha de partir necesariamente del plano léxico.

Por otra parte, el *tabú de concepto*, entendido como interdicción conceptual o propiamente interdicción lingüística, no se limita en su base al nivel léxico exclusivamente, condición indispensable como punto de partida en el tabú lingüístico.

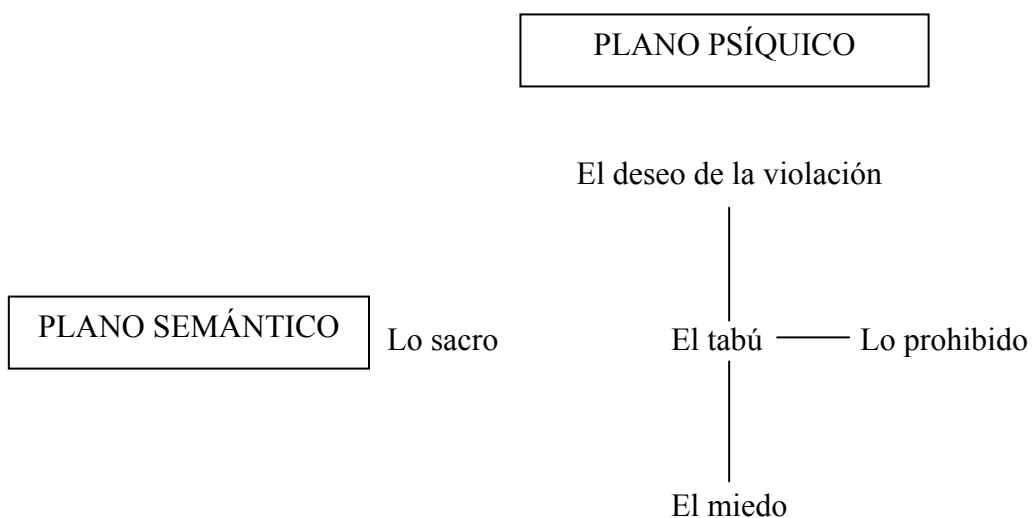
---

<sup>63</sup> CASAS GÓMEZ, M. (2005: 282, n. 13): “En ello radica propiamente la esencia del tabú lingüístico: “la naturaleza de esta interdicción –como afirma É. Benveniste (1977: 257)– cae no sobre el “decir alguna cosa”, que sería una opinión, sino sobre el “pronunciar un nombre”, que es pura articulación vocal. Cierta palabra o nombre no debe pasar por la boca. Simplemente se retira del registro de la lengua, se borra del uso, no debe existir más. Sin embargo, y es condición paradójica del tabú, este nombre debe al mismo tiempo continuar existiendo como prohibido”. En esta situación paradójica se basa la teoría freudiana de la “ambivalencia afectiva” [...] o conexión inevitable entre emociones y sentimientos antagónicos: una prohibición arcaica conservada en el inconsciente y el deseo, también inconsciente, de transgredirla”.

Casas Gómez (2005: 283) entiende que “más que de una interdicción de vocabulario, debemos hablar más bien de una interdicción conceptual de la que parten las diferentes fórmulas eufemísticas o disfemísticas”. Supone esto un cambio de perspectiva, esto es, “enfocar el proceso no tanto desde el término interdicto sino desde un “contenido” o realidad interdicta”, partir del objeto vedado en lugar del término proscrito en sí. Esto hace que los hablantes *conceptualicen* de diferentes maneras las *realidades interdictas*, según una determinada situación pragmática, de manera eufemística o disfemística. Así lo refleja Casas Gómez (2005: 285):



Todas estas ideas en torno a la noción de “tabú”, que interrelacionan el plano semántico con el plano psíquico, quedarían esquematizadas de la siguiente manera (Casas Gómez 2005: 286):



## 2.5. INTEMPORALIDAD Y UNIVERSALIDAD DEL TABÚ. ESTUDIO DIACRÓNICO

La historia del tabú está indefectiblemente ligada a la historia de la humanidad. Como afirma Crespo Fernández (2007: 33):

El tabú es un fenómeno universal e intemporal en sí mismo, si bien existen diferencias según cada grupo social o cada momento histórico que imponen unas férreas normas de conducta, normas que otorgan al tabú su carácter relativo. Por tanto, el tabú comparte una naturaleza dual: es intemporal y universal, a la vez que está sujeto a los condicionantes de una época y de una sociedad en concreto.

Allan y Burridge (1991: 226) indican que, “a pesar de las diferencias diacrónicas y culturales que determinan el uso eufemístico y disfemístico, las razones que los originan son compartidas a través del tiempo y las sociedades”. En definitiva, estamos hablando de dos procesos de manipulación del referente. Entenderemos por manipulación del referente el proceso por el que el emisor de un enunciado ofrece su peculiar visión del referente al que alude, bien sea para suavizar aspectos negativos o menos aceptables, bien sea, por el contrario, para destacarlos. Si bien es cierto que la manipulación sólo afecta a la expresión verbal y el referente sigue intacto, lo que llega al receptor es la visión concreta y la expresión consiguiente del emisor. De este modo, la intención del emisor es lo que da lugar a la manipulación.

El tabú no permanece inmune a los cambios sociales, políticos o culturales que acontecen a lo largo del tiempo. Mahon (2000: 4) señala que “El tabú es un fenómeno sensible a la relatividad pragmática de las distintas épocas, [...] esta relatividad determina las diferencias entre los tabúes dominantes en cada momento [...]”. En efecto, en la actualidad, las esferas de interdicción más productivas en cuanto a la creación de términos eufemísticos o disfemísticos son la política y la de las relaciones sociales. Nos encontramos con la necesidad de mantener y asegurar unas buenas relaciones sociales marcadas por el decoro y lo admisible socialmente. Cada vez tienen más importancia cuestiones laborales, raciales, de sexo. El emisor tiene prácticamente la obligación de no violentar nada que pueda perturbar lo conveniente y adecuado socialmente. Evitará, en consecuencia, cualquier expresión que pueda marcarlo como un emisor poco respetuoso con las minorías o que lo sitúe dentro de los parámetros

considerados socialmente machistas. Especial relevancia cobra esta observación para nuestro estudio. El lenguaje políticamente correcto se sirve de determinados mecanismos para constatar una determinada ideología que responde a unos intereses propios de nuestro tiempo, como la necesidad de mantener una buena imagen social y, por otra parte, la de persuadir o convencer al receptor, que en el ámbito político es, además, un elector potencial. El lenguaje, sin duda alguna, recoge estas tendencias y nos deja una buena muestra del pensamiento que quiere imponerse. Así, Wachal (2002: 195-205) deja constancia de la marca negativa que en la actualidad imponen las denominaciones raciales, en contraposición al grado de aceptación que tiene el uso de términos tabú relacionados con el sexo o las partes del cuerpo, ámbitos sobre los que en tiempos pasados pesaba una fuerte interdicción. Lo mismo podría afirmarse del ámbito religioso, donde actualmente no hay especial cuidado en evitar expresiones malsonantes y blasfemas.

Por tanto, nos parece especialmente relevante la matización que realiza Crespo Fernández (2007: 41) a propósito de la perdurabilidad del tabú en contraposición con lo efímero de los sustitutos eufemísticos y disfemísticos, precisamente por su carácter pragmático y social. Esta cuestión ya fue puesta de manifiesto por autores como Montero (1981) o Casas Gómez (1986a). Hughes (1991: 253) señala, en este sentido, que el eufemismo y el disfemismo siguen direcciones opuestas, mientras las voces eufemísticas se multiplican al contaminarse de las connotaciones negativas de los términos sustituidos, los sustitutos disfemísticos sufren el proceso contrario y van perdiendo con el paso del tiempo la fuerza ofensiva con la que nacieron. De este manera, los eufemismos requieren nuevos sustitutos que tengan de nuevo una suficiente fuerza mitigadora, y los disfemismo necesitan, asimismo, nuevos sustitutos que recuperen esa fuerza ofensiva perdida. Es evidente que, al ser fenómenos que dependen de las variables pragmáticas de la época y la sociedad en la que nacen, presentan una gran inestabilidad. Por este motivo se impone la necesidad de estudiar estas expresiones en su contexto, de otra manera no se puede precisar la efectividad de la sustitución que realizan. Asimismo observamos que, mientras la tendencia del tabú es a permanecer, la del sustituto que genera, sea éste eufemístico o disfemístico, es variable y cambiante, como no puede ser de otro modo dada su relatividad característica y las variables pragmáticas a las que está sujeto.

## 2.6. REFERENTE Y TABÚ

Si bien es cierto que ‘lengua’ y ‘realidad’ son conceptos bien diferentes, no es menos cierto que hay una interrelación muy estrecha entre ambos. En virtud de la designación lingüística, las cosas cobran entidad en el acto de la comunicación lingüística. No obstante, el silencio o el ocultamiento de determinados referentes no implican que éstos desaparezcan. Es más, ni siquiera desaparecen de los intercambios comunicativos. Ciertas realidades soportan una prohibición o marca negativa impuesta que lleva a buscar sustitutos que la hagan soportable en el intercambio comunicativo. Estamos, pues, ante la generación de procesos eufemísticos y disfemísticos. Como afirma Crespo Fernández (2007: 43):

De la misma manera que existe el tabú, existe en el plano de la lengua el tabú lingüístico. He aquí una de las paradojas del fenómeno que nos ocupa: el concepto debe evitarse, ya sea por miedo o por decoro social, pero la palabra y sus sinónimos deben existir.

Desde luego, no es algo nuevo, ya Benveniste (1974: 255) había puesto de manifiesto la naturaleza paradójica del tabú:

Un certain mot ou nom ne doit pas passer par la bouche. Il est simplement retranché du registre, de la langue, effacé de l’usage, il ne doit plus exister. Cependant, c’est là une condition paradoxale du tabou, ce nom doit en même temps continuer d’exister en tant qu’interdit.

La necesidad que el emisor experimenta de huir del término tabuizado es lo que genera la búsqueda de otras alternativas léxicas. Esta búsqueda de la expresión adecuada que intenta no dañar al receptor, se nos presenta con dos posibilidades de solución: o bien nos lleva a una expresión que goce de una mayor aceptación y aprobación, evitando esas asociaciones de carácter negativo que aparecen al nombrar explícitamente el tabú; o bien, en una intención comunicativa totalmente opuesta a la expresada, el emisor incide sobre el tabú haciendo uso del disfemismo como estrategia lingüística que pone de relieve los elementos más ofensivos del término interdicto. Así pues, se hace evidente la doble direccionalidad, una conduce al eufemismo y otra al disfemismo. Será la intención comunicativa del emisor la que resuelva en un sentido u otro. Considera Crespo Fernández (2007: 43-44) que el carácter contradictorio del tabú es el responsable de la generación léxica que el concepto interdicto genera:

El tabú, por tanto, dependiendo del propósito comunicativo, desemboca en esta doble vertiente, cuyas manifestaciones léxicas corresponden a los usos eufemísticos [...], y a los disfemísticos.

No obstante, no podemos considerar estos fenómenos al margen de la situación comunicativa en la que se producen, del contexto o de la propia intención comunicativa del emisor. El eufemismo, por una parte, asegura que los intercambios comunicativos puedan progresar de forma adecuada; por otra, salvaguarda la imagen del interlocutor (o *saving face*, como lo denomina Goffman (1967)). De este modo se utilizarán expresiones atenuadoras de enunciados que puedan resultar ofensivos, se usarán fórmulas sintácticas de impersonalidad o de indeterminación del agente, se evitará el uso del imperativo... y tantos procedimientos como sirvan a la atenuación o mitigación de las asociaciones negativas generadas por el tabú. Por el contrario, si se quiere atentar contra la sensibilidad del receptor, nos serviremos de tantas expresiones disfemísticas como gustemos, puesto que la intención comunicativa será otra. De nuevo la intención del hablante se revela como decisiva en la elección del término, si éste no persigue evitar realidades molestas, ser políticamente correcto o salvaguardar el decoro social, buscará mantener e intensificar la asociación entre el símbolo y el referente de manera que quede de manifiesto su lado más ofensivo. Variadas son las estrategias lingüísticas de las que el emisor dispone para conseguir su propósito, atendiendo a la opción de estilo y en función de su intención comunicativa, huir del tabú o acercarse a él, elegirá la más adecuada. En este sentido queremos matizar el hecho de que una opción disfemística no supone necesariamente un recurso de hablantes vulgares o con poca formación; de hecho, algunas de las estrategias lingüísticas empleadas en la creación de disfemismos podrían considerarse refinadas y sutiles, sólo al alcance de hablantes que tengan una buena formación, como el recurso a la ironía, sin necesidad de caer en el uso de palabras malsonantes o en vulgarismos.

Creemos, pues, que para que una expresión lingüística resulte disfemística o eufemística, hemos de partir de la situación comunicativa en la que ésta se produce, teniendo en cuenta las variables pragmáticas que se dan, así como la intención comunicativa del emisor o la capacidad e intención interpretativa del receptor.

Otro aspecto de especial relevancia para nuestro estudio, puesto ya de manifiesto por Crespo Fernández (2007: 45), es el uso del eufemismo como medio de ocultar

aquellos aspectos de la realidad considerados negativos. Es lo que este autor califica de “finalidad eufemística de efectos perniciosos”. Esta finalidad no es otra que la de maquillar, disfrazar la realidad ocultando aquello que resulte menos adecuado para el emisor y, por lo tanto, engañando al receptor. Es en la comunicación política donde esta finalidad eufemística, conocida como *doublespeak* o “doble lenguaje” (denominación adoptada de la novela distópica *1984* de G. Orwell), se pone más de manifiesto<sup>64</sup>.

Concluimos afirmando la importancia decisiva de la intención del emisor en los procesos eufemísticos y disfemísticos, dado que éste hará una determinada elección en función de su ilocución para causar un efecto perlocutivo concreto en el receptor. Así pues, la sustitución léxica dependerá, en buena medida, de la intención comunicativa del hablante. Asimismo el contexto comunicativo como las variables pragmáticas serán decisivas en el acto comunicativo, por esto creemos que tanto los sustitutos eufemísticos como los disfemísticos no lo son en sí mismos, sino dependiendo de estas variables ya expuestas. De esta manera, la importancia de la disciplina pragmática<sup>65</sup> es no sólo innegable, sino imprescindible para una correcta decodificación de estos términos y enunciados.

Por otra parte, Crespo Fernández (2007: 47) afirma que si bien es cierto que hay una serie de normas sociales a las que se encuentra sujeto el comportamiento lingüístico, éstas no impiden necesariamente que el emisor logre el objetivo que persiga, que puede estar “en contraste con la apariencia del mensaje”. Nos encontramos ante las funciones locutivas e ilocutivas<sup>66</sup> de estos procesos. Un enunciado puede ser

<sup>64</sup> A este respecto resulta muy interesante el artículo de RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1991), en el que se analiza el proceso eufemístico que actúa en la manipulación de la realidad y en el engaño sistemático al receptor.

<sup>65</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 46, n. 32): “La pragmática, [...] es una disciplina clave en la comprensión y delimitación de los fenómenos de manipulación del referente, ya que estudia los elementos que rodean a la comunicación y cómo actualizan el significado de los enunciados en el discurso”.

<sup>66</sup> ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M<sup>a</sup> A. (2004<sup>2</sup>: 17, v.s. *acto ilocucionario* o *ilocutivo*, *locucionario* o *locutivo* y *perlocucionario* o *perlocutivo*): “Todo ACTO DE HABLA canónico consta de un ‘acto locucionario’, un ‘acto ilocucionario’ y un ‘acto perlocucionario’. El **acto locucionario/locutivo** consiste en emitir un ENUNCIADO formado por oraciones aceptables gramaticalmente, es decir, oraciones significativas dentro de un sistema lingüístico, que aluden a un UNIVERSO DISCURSIVO [...]. El **acto ilocucionario/ilocutivo**, que es realmente el centro de atención de la teoría de los ‘actos de habla’, es la finalidad comunicativa concreta con que el hablante realiza el ‘acto locucionario’. Dicho con otras palabras, en el ‘acto ilocucionario’ se considera el lenguaje como un artefacto para conseguir un fin. [...] y se comprueba si ha tenido lugar el acto

eufemístico desde un punto de vista locutivo, pero tener una intención elocutiva disfemística y viceversa. Ya Casas Gómez (1986a) había advertido estos fenómenos mixtos, refiriéndose a ellos como “eufemismos disfemísticos” y “disfemismos eufemísticos”, y posteriormente Allan y Burridge (1991) se refieren a ellos de la misma manera. Crespo Fernández (2007: 47) optará por las denominaciones para estos “procesos mixtos” de “cuasieufemismos” (si la intención es eufemística a pesar de la forma) y “cuasidisfemismos” (si, pese a cuidar la locución, la intención es disfemística).

Del mismo modo nos parece importante esta afirmación de Crespo Fernández (2007: 47): “El comportamiento lingüístico está sujeto a una serie de normas sociales, pero ello no impide al emisor lograr su objetivo, que puede estar en contraste con la apariencia del mensaje”. Estamos ante procesos (eufemísticos, disfemísticos y mixtos) que trascienden, con mucho, el fenómeno del tabú. Si tenemos en cuenta todas las variables que son necesarias para su correcta interpretación veremos que intervienen elementos tales como la intención del emisor, la cooperación o no del receptor en la correcta decodificación del mensaje, el contexto comunicativo y pragmático o el contexto sociocultural en el que se produce un determinado acto de habla en unas circunstancias comunicativas concretas.

---

ilocucionario cuando el acto locucionario ha producido en el interlocutor un efecto ilocucionario/ilocutivo, [...] Para que se lleve a cabo un ‘acto ilocucionario’ es preciso que se cumpla lo que Austin llama CONDICIONES DE FELICIDAD del acto de habla. [...] El **acto perlocucionario/perlocutivo** comprende los efectos, deseados o no, a veces imprecisos o poco claros, que cualquier enunciado puede producir en el RECEPTOR en unas determinadas *circunstancias*”.



### 3. EL EUFEMISMO

#### 3.1. SIGNIFICADO, ORIGEN Y FINALIDAD

El término “eufemismo” procede del mundo helénico: *euphemismós* derivado de *euphemós*; ‘que habla bien, que evita las palabras de mal agüero’. En el mundo romano también existía la práctica eufemística vinculada a la superstición, en el intento de evitar palabras que pudieran atraer la desgracia. Posiblemente sean Zumthor (1953) y Benveniste (1966)<sup>67</sup> quienes más han destacado la etimología de la palabra. El segundo de ellos rescatará el significado originario del término, de tal modo que para este autor *euphemein* tiene únicamente una significación positiva, no la de evitar palabras de mal augurio, sino la de emitir palabras de buen augurio: “*éuphemisme* signifie toujours et seulement ‘émettre des paroles de bon augure’”.

Seco (2002: 8) indica que el origen histórico del eufemismo es religioso, ámbito del que pasa con facilidad a la superstición. Este autor (2002: 9) ya advierte de que esta actitud de eludir ciertas palabras va más allá de estas dos esferas y penetra en la vida entera de la sociedad:

Porque los hombres –animales temerosos– no sólo huyen de las iras de la divinidad o de las fuerzas hostiles de la naturaleza; también tienen miedo a sus propios congéneres, y evitan causarles, con las palabras, cualquier forma de disgusto que podría retirar su benevolencia hacia el que habla, o deteriorar de algún modo la armonía que es la base de la vida social.

Guiraud (1960: 57) señala una diferencia fundamental entre el origen del tabú y el del eufemismo:

[...] a diferencia del origen del tabú –basado en una total motivación del nombre con la cosa por él designada–, el del eufemismo se apoya siempre en una asociación, en un proceso psicoasociativo, pero de naturaleza peculiar, pues lejos de motivar, lo que busca es romper la asociación.

Sea como fuere, como indica Montero (1981: 22), “ambos provocan el mismo resultado: la sustitución de un término por otro”. Para este estudioso del eufemismo, dos son las causas que lo provocan: una interna, psíquica (el temor); y otra externa, social

---

<sup>67</sup> BENVENISTE, É. (1966: 308-309) ofrece un detallado estudio del origen primitivo del término *eufemismo*.

(el pudor). Aunque no muestra dificultad en considerar una única causa que aúne las dos expuestas:

Ambas, sin embargo, pueden reunirse en una sola, externa y social (la presión del medio cultural sobre el individuo), que, por un proceso de asimilación psicológica, llega a formar parte de la propia personalidad, convirtiéndose así en interna.

Crespo Fernández (2007: 87-88) coincide con Montero al señalar que es en las causas del tabú, que originan dicho proceso y que responden a dos principios básicos, el miedo y el pudor, donde hay que buscar las motivaciones que inducen al empleo de sustitutos eufemísticos. Atendiendo a estas motivaciones, establece dos funciones básicas en el eufemismo:

- Atenuar las connotaciones negativas de los términos tabú y alejar el miedo o respeto reverencial que ciertos términos infunden.
- Evitar aquellas lexías que puedan suponer cualquier tipo de tensión social en un intercambio comunicativo y así amenazar las relaciones sociales, la imagen del emisor o la sensibilidad del receptor.

En función tanto de las motivaciones como de las funciones citadas, este autor (2007: 88-91) establece una serie de finalidades propias del eufemismo al ser éste considerado como hecho social: finalidad encubridora; de tacto social; de acomodación e integración social; de significación y sensibilización social; persuasiva; estética y, finalmente, ocultadora. De especial relevancia para el objeto de nuestro estudio resultan algunas de estas finalidades, especialmente aquellas que tienen en cuenta el impacto social que puede provocar el uso del eufemismo.

Así pues, en la finalidad encubridora el sustituto eufemístico viene a mitigar aquellos rasgos semánticos de los términos sujetos a interdicción que pudieran molestar al receptor, con el fin de hacerlos más aceptables pero sin eliminarlos del discurso. En la de tacto social el eufemismo preserva las relaciones sociales, la imagen del interlocutor y hace más fluida la conversación, reforzando el canon sociocultural de la cortesía. Por lo que respecta a la finalidad de acomodación e integración social el eufemismo resulta una estrategia adecuada para lograr la acomodación interpersonal de los interlocutores en el acto comunicativo. En la finalidad de significación y sensibilización social el eufemismo eleva lo trivial a cotidiano confiriéndole una aparente dignificación. De

especial relevancia resulta la finalidad persuasiva, puesto que en función de este objetivo el emisor puede utilizar el eufemismo “para falsear una realidad incómoda que pueda suponer una amenaza contra sus intereses, y manipular así al receptor”. La finalidad estética pretende el ennoblecimiento de la expresión a través del sustituto eufemístico, distanciándose del lenguaje más ordinario y popular. Finalmente, la finalidad ocultadora encubre ciertas realidades a través de distintos recursos eufemísticos. Esta última función, cuya consecuencia más clara es la “opacidad semántica”<sup>68</sup>, es muy frecuente en la jerga burocrática y política<sup>69</sup>. Desde nuestro punto de vista esta finalidad ocultadora está en estrecha relación con la encubridora, no notamos especiales diferencias entre ellas que justifiquen la duplicidad terminológica de lo que, a nuestro entender, responde a un único objetivo: enmascarar la realidad.

Son, pues, evidentes y múltiples las repercusiones sociales del eufemismo en el intercambio comunicativo y, por supuesto, en absoluto irrelevantes. En el fenómeno de la interdicción lingüística sucede que, aunque no se elimine la noción, la palabra se veta. De este modo se recubre el tabú con una cierta apariencia de aceptabilidad, aunque a veces pueda lograrse el efecto contrario, y el eufemismo lo único que haga sea intensificar el tabú con una carga mayor de sugerencias<sup>70</sup>. También sirve el eufemismo para reforzar el canon sociocultural de la cortesía<sup>71</sup> como un comportamiento adecuado y necesario en el intercambio comunicativo, empleando expresiones mitigadoras o de disculpa. Asimismo, en el plano lingüístico se produce una integración social que responde a lo que Giles y Coupland (1991: 60-93) denominan “teoría de la acomodación”, y, más concretamente, al fenómeno de la “convergencia

---

<sup>68</sup> RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1991: 78-79) se ocupa en su estudio de los distintos procedimientos para dotar de opacidad al significante en el discurso político.

<sup>69</sup> Cuando se da en la jerga político-burocrática, esta opacidad semántica se denomina *burocratese* u *oficialese* (modalidades lingüísticas) y busca, atendiendo a sus propios fines, impedir la comprensión.

<sup>70</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 88) indica que esto sucede especialmente en el plano sexual.

<sup>71</sup> Este concepto ha sido estudiado por autores como BROWN, P. y LEVINSON, S.C. (1987), FRASER, B. (1990), HELD, G. (1992) y WATTS, R.J. *et al.* (1992). Y es que es un concepto clave en el análisis de la interacción social, pues el éxito del intercambio comunicativo depende del respeto y cumplimiento de unas determinadas normas de comportamiento sociocultural.

comunicativa”<sup>72</sup>. Se trata de reducir la barrera lingüística y, en consecuencia, la distancia social que pueda darse entre emisor y receptor. De esta manera se favorece la aprobación social del hablante por parte del interlocutor y se contribuye a la integración social del hablante en un determinado grupo. En cuanto a la finalidad de significación y sensibilización social se usa profusamente el eufemismo con la intención manifiesta de dotar de un cierto estatus a empleos considerados tradicionalmente inferiores<sup>73</sup>. Del mismo modo se marca al emisor como un emisor solidario y sensibilizado en la designación de personas que, por su estado o condición psíquica o física, sean consideradas en inferioridad con respecto a los demás. Es aquí donde se encuentra lo que se denomina “lenguaje políticamente correcto” pues, como indica Crespo Fernández (2007: 90), “el hablante utiliza términos o locuciones que, en principio, carecen de fuerza peyorativa, y, por tanto, no corre el riesgo de atentar contra la sensibilidad de su interlocutor”. Nos parece, por último, especialmente grave el objetivo de la finalidad ocultadora, puesto que pretende, en definitiva, impedir una correcta comprensión por parte del receptor. Esto rompe con todos los principios que intentan avalar y garantizar que el intercambio comunicativo pueda realizarse adecuadamente, porque lo que se pretende es justamente lo contrario, esto es, velar la realidad aparentando que se explicita, pero de tal forma que la decodificación correcta del mensaje resulta una tarea ardua para el receptor, cuando no prácticamente imposible.

Finalmente, no podemos obviar la necesidad de enfocar el estudio del eufemismo desde una perspectiva que trascienda una visión exclusivamente lingüística o extralingüística, dado que es un fenómeno inmerso en una realidad psicosocial mucho más amplia, a la que remite y en la que decididamente influye.

---

<sup>72</sup> GILES, H. y COUPLAND, N. (1991: 60-93) distinguen las nociones de *convergencia* y *divergencia*. El concepto de *convergencia*, especialmente relevante para el análisis del eufemismo, se define como una estrategia de adaptación a las características lingüísticas, fonológicas o prosódicas del interlocutor.

<sup>73</sup> Vid. SECO, M. (2002: 10-11) a propósito de las nuevas denominaciones de empleos con un afán magnificador: “Un campo especialmente favorecido por el eufemismo magnificador es el de las profesiones. En este ámbito ha intervenido la [*sic*] manera decisiva el lenguaje administrativo, una de cuyas características [...] es la solemnidad. [...] Esta tendencia oficial a sobreelevar verbalmente las profesiones es convergente con la tendencia egocéntrica de la gente a darse importancia. El colocar uno su propia actividad sobre un podio de prestigio es una manera de prestigiarse a sí mismo”.

### 3.2. DEFINICIONES

En un primer momento resulta difícil la aproximación a la nomenclatura empleada en el fenómeno de la interdicción lingüística, dadas las muchas y diferentes definiciones ofrecidas por los distintos estudiosos y por la gran heterogeneidad<sup>74</sup> de las mismas. Es éste un hecho que no puede por menos que afectar a la definición del eufemismo<sup>75</sup>. Así, Montero (1981: 24-25)<sup>76</sup> distingue las definiciones puramente lingüísticas de las que no lo son, sin establecer una denominación específica para estas últimas, simplemente dirá que la de Vasconcellos es una definición “parcial”, centrada solamente en los cambios fonéticos; de la ofrecida por Hatzfeld dirá que es “más psicológica que lingüística”; y, finalmente, de la de Carnoy comentará que atiende a los “fines” del eufemismo para definirlo. Por su parte, Casas Gómez (1986a: 31-36) divide las definiciones en lingüísticas y extralingüísticas. Crespo Fernández (2007: 80-81) establecerá también dos bloques, englobando en uno las definiciones que atienden a criterios lingüísticos y en otro a criterios pragmáticos. En nuestra opinión, hay definiciones puramente

<sup>74</sup> Aunque a lo largo de este estudio se intentarán definir los diferentes fenómenos que componen la interdicción lingüística, consideramos necesaria en este apartado del trabajo una aclaración previa de los términos que se utilizan en él, dado que no siempre son empleados con el mismo significado por todos los autores. MONTERO, E. (1981: 23) entiende por *interdicción* la “coacción externa o psicológica que origina el juego eufemístico”; por *tabú* o *tabú lingüístico*, la “interdicción mágico-religiosa” y, finalmente, por *eufemismo*, la “manifestación lingüística de la interdicción o del tabú”. CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 37-38) también ofrece estas definiciones, una vez que ha dejado constancia de la diversidad de las mismas y de las peculiaridades terminológicas propias de cada autor. Así, entiende *interdicción* “en el sentido general de la presión externa, psicológica o social que motiva la no utilización de ciertas formas léxicas existentes en la lengua, originando el proceso eufemístico”. El *tabú* o *tabú lingüístico* “únicamente, en el sentido restringido de interdicción mágico-religiosa, muy representativa de las culturas ancestrales”. El *eufemismo* como el “resultado lingüístico de la interdicción”, aunque prefiere la denominación de *noa*. Y por último, define el *disfemismo* como “antónimo del eufemismo pues, aunque su base es idéntica a la de éste (una sustitución léxica), su motivación y finalidad son distintas”. El mismo CASAS GÓMEZ, M. (2005) realiza una revisión de las precisiones conceptuales a propósito de las designaciones utilizadas en el ámbito de la interdicción que suponen una ampliación del enfoque empleado hasta el momento, teniendo en cuenta la esencial dimensión pragmática que influye decisivamente en este fenómeno.

<sup>75</sup> Para ver las diferentes definiciones ofrecidas del eufemismo hasta 1986, *vid.* CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 31-40). Entre 1986 y 2007 *vid.* CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 79-83).

<sup>76</sup> Entre las definiciones no lingüísticas incluye la de VASCONCELOS, J. (1911: 369, *cit.* por DA SILVA CORREIA, J. 1927: 447), la de CARNOY, A. (1927: 338) y la de HATZFELD, H. (1928: 145, *cit.* por SENABRE, R. 1971: 180). Dentro de las lingüísticas cita la definición de BRUNEAU, Ch. (1952: 23) y la de SENABRE, R. (1971: 183).

lingüísticas, otras extralingüísticas que atienden fundamentalmente a las causas del eufemismo, aunque no falte alguna que se base en los fines; y otras que definen el eufemismo como un hecho pragmático. Esta perspectiva pragmática es la que consideramos más acertada porque tiene en cuenta específicamente la dimensión social y comunicativa del fenómeno.

Las definiciones extralingüísticas, seguidas por muchos de los estudiosos, son de orden psicológico y presentan las causas que lo producen. Son definiciones que atienden a lo psicológico y lo social<sup>77</sup>, en clara consonancia con la misma naturaleza del tabú como origen del eufemismo y con la constatación de que el eufemismo es fundamentalmente un hecho social. Dentro de estas definiciones podríamos citar la de Vasconcelos (1911: 413) que destaca una de las repercusiones lingüísticas del eufemismo: la modificación de la palabra respecto de su evolución fonética normal por la presión interdictiva: “Muitas vezes, por decôro, ou para evitar pecado o mau agouro, alteram-se de modo especial certas palavras que, se seguissem a sua evoluçao natural, se apresentariam com outra forma”<sup>78</sup>. Para Munteano (1953: 153) el eufemismo o la eufemía “implique, semble-t-il, six termes: la notion, ou l’objet; le terme propre qui les désigne; le terme euphémique; la position de l’émetteur; celle du récepteur, les circonstances de temps, de lieu et d’époque”. Casas Gómez (1986a: 32) califica de “peculiar” este intento de definición pues considera que más que definir, describe. Destaca este autor los tres últimos aspectos señalados por Munteano: los niveles del emisor y del receptor, así como la consideración del eufemismo como un hecho social.

Carnoy (1927: 338), desde una perspectiva psicológica, define el eufemismo o eufemía por sus fines, atendiendo más a las causas del proceso que al proceso en sí<sup>79</sup>:

---

<sup>77</sup> Como indica GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 40, n. 17): “Para LEWANDOWSKI (1982, 128), “posiciones sociales diferentes, obligaciones religiosas o ideológicas, etcétera, llevan a actitudes emocionales que se manifiestan en determinadas palabras”. Por su parte, MONTERO (1979, 47) diferencia las causas eufemísticas como internas o psíquicas (el temor), y externas o sociales (la decencia, la delicadeza, la prudencia, el pudor, etc.); y añade: “Ambas, sin embargo, pueden reducirse a una sola externa y social que, por un proceso de asimilación psicológica, llega a formar parte de la propia personalidad, convirtiéndose así en interna”.

<sup>78</sup> Es ésta una definición calificada de parcial por MONTERO, E. (1981: 24) aduciendo que “más que definir, lo que hace es señalar una consecuencia de la presión interdictiva”.

<sup>79</sup> Indicado ya por MONTERO, E. (1981: 24) y por CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 32).

[...] Il (l'euphémisme) vise seulement á minimaliser l'impression pénible que leur evocation doit provoquer che autrui ou les inconvénients que cette révélation peut occasionner á celui qui parle. De manière positive, l'euphémisme tend, souvent aussi, á provoquer chez l'interlocuteur une disposition favorable.

La misma perspectiva extralingüística adopta la definición de Hatzfeld (1928: 145), para quien “el eufemismo consiste en la sustitución de una palabra no grata por otra agradable (*angenehmen*) cuando aquélla se evita por temor religioso, por timidez moral (*sittlicher Scheu*) o por delicadeza”, postura que, según Senabre (1971: 180), elimina a priori los eufemismos ennoblecedores.

Más imprecisa resulta la definición de Kronasser (1952: 195 y ss., *cit.* por Senabre, 1971: 180) que habla de un “tabú del sentimiento”. Se usa en estas definiciones una terminología que revela, como señalará Casas Gómez (1986a: 33), un punto de partida extralingüístico, psicológico, que, sin duda, nos informa acerca de las causas del eufemismo, pero no de su naturaleza lingüística. En esta misma línea se inscribe la definición aportada por Du Marsais (*cit.* por Munteano, 1953: 154):

L'euphémisme est une figure par laquelle on *déguise des idées désagréables, odieuses, ou tristes*, sous des noms qui ne sont point les noms propres de ces idées: ils leur servent comme de *voile*, et ils en expriment *en apparence de plus agréables, de moins choquantes, ou de plus honnêtes, selon le besoin*.

Siguiendo esta misma tendencia, Kany (1960: §V) se referirá al eufemismo como “[...] la forma por la cual un asunto desagradable, ofensivo o que inspira miedo es designado con un término indirecto o más suave”. Vendryes (1967: 248) dirá que “el eufemismo no es más que una forma fina y educada de lo que se llama la interdicción de vocabulario”. Lázaro Carreter (1998<sup>3</sup>: 177, s.v. *eufemismo*), por su parte, concebirá el eufemismo como un “proceso muy frecuente que conduce a evitar la palabra con que se designa algo molesto, sucio, inoportuno, etc., sustituyéndola por otra expresión más agradable”<sup>80</sup>; o la de Dubois (1979: 262), para quien “se denomina eufemismo a toda manera atenuada o suavizada de expresar ciertos hechos o ciertas ideas, cuya crudeza puede herir”. Igualmente Nyrop (1979<sup>4</sup>: 257) entiende el eufemismo como “un

<sup>80</sup> GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 39, n. 15): “En esta definición, como Montero y Casas señalan, se confunde el proceso que da origen al eufemismo (es decir, la interdicción) con el resultado de dicho proceso (esto es, el sustituto eufemístico)”.

adoucisement, grâce à lequel on évite le mot propre dans le cas où son emploi pourrait choquer pour une raison quelconque<sup>81</sup>.

Ullmann (1980: 231-235) considera el fenómeno en términos parecidos a los de Hatzfeld, entendiéndolo por eufemismo “el sustituto inofensivo que se introduce para llenar el vacío dejado por el tabú producido por el miedo, la delicadeza o la decencia”. Dentro de este grupo podemos encuadrar otras definiciones del eufemismo que insisten en su aspecto encubridor, el eufemismo usado como disfraz que puede enmascarar la realidad, como sucede con la ofrecida por Lewandoski (1982):

Eufemismo: (*euphemism, euphemisme, Euphemismus, eufemizm*). [...] Encubrimiento del significado. Forma de la circunlocución cortés; denominación velada de tipo atenuante o encubridor; p. ej. *él se ha puesto fuerte*, en vez de *se ha puesto gordo*; *un señor mayor*, *vivir en condiciones modestas*, *tener una relación*, etc.

o la de Cerdá (1986, s.v. *eufemismo*):

**eufemismo** (gr. *eupheméo*, pronunciar palabras de buen augurio < *eu*, bello + *phemí*, decir) Palabra o expresión que sustituye a otra con objeto de encubrir, disimular o atenuar su significación considerada molesta o inoportuna; p. ej. *invidente* en lugar de *ciego*, *tercera edad* por *vejez*.

Para Howard (1986: 101), se trata de la sustitución de una expresión ofensiva o indecente por otra suave, ambigua o perifrástica. Wardhaugh (1986: 237) lo considera como el resultado de adecentar ciertos ámbitos de la vida a fin de hacerlos más presentables. El deseo de “no ofender” se encuentra también en una de las definiciones que ofrecen Allan y Burrige (1991: 3): “expresión que busca evitar el ser ofensivo”. La faceta atenuadora del eufemismo aparece del mismo modo expresada en la definición que de él proporciona la RAE en su vigesimosegunda edición: “**eufemismo**. [...] Manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante”. En una línea similar, Moreno Fernández (1998: 202) considera el eufemismo como recurso “para evitar el tabú [...] esquivar lo prohibido, pero también lo molesto, lo desagradable, lo ofensivo o lo sucio”. En la misma dirección apunta la definición ofrecida por Richards, Platt y Platt (1997: 158): “eufemismo (n). La utilización de una palabra que se cree que es menos ofensiva o desagradable que otra palabra. Por ejemplo, *indispuesto* en vez de *enfermo*, *fallecer* en vez de *morir*”.

---

<sup>81</sup> Es una definición que refleja la de autores como DA SILVA CORREIA, J. (1927: 447) y BUENO, S. (1960: 200).



Igualmente sucede con la definición de Seco (2002: 8), quien dice que el eufemismo “[...] consiste, sencillamente, en evitar el nombre de una determinada realidad, cuando ese nombre no nos parece oportuno pronunciarlo, utilizando, para designarla, el nombre de otra realidad que por alguna razón consideramos preferible”. Se destaca aquí la posibilidad que ofrece la sustitución eufemística de utilizar un término más suave que atenúe o mitigue el efecto producido por un término más directo o rudo. En esta línea se inscriben las definiciones aportadas por distintos Diccionarios, entre los que ya hemos citado el *DRAE*. Asimismo, en el *DUE*, (Moliner, 1998, s.v. *eufemismo*), encontramos: “**eufemismo** (del lat. “euphemismus”, del gr. “euphemismós”) m. Expresión con que se sustituye otra que se considera demasiado violenta, grosera, malsonante o proscrita por algún motivo”. Dubois *et al.* (1979, s.v. *eufemismo*) entienden por eufemismo:

Toda manera atenuada o suavizada de expresar ciertos hechos o ciertas ideas, cuya crudeza puede herir. El eufemismo puede llegar, mediante la antífrasis, hasta emplear una palabra o un enunciado que expresa lo contrario de lo que se quiere decir. Así, decir de Pedro que *es muy prudente*, puede ser un eufemismo para indicar que es muy miedoso.

O la entrada que recogen Seco, Andrés y Ramos (1999, s.v. *eufemismo*): “Palabra o expresión que sustituye a otra que se considera malsonante o desagradable”. Acentuando el eufemismo como encubridor encontramos también la definición recogida en el Diccionario *Clave* (1999, s.v. *eufemismo*): “**eufemismo** s. m. Palabra o expresión suave con la que se sustituye otra que se considera violenta, grosera o malsonante [...]”.

El eufemismo se presenta en su origen, como hemos tenido ocasión de comprobar, como un procedimiento o recurso que reconoce “las potencialidades mágicas y peligrosas de las palabras” (Asher y Simpson, 1994: 1180-1181) y que permite referirse a la realidad sobre la que se desea decir algo, pero sin nombrarla directamente. Estos autores se refieren al eufemismo como “[un término] a medio camino entre el discurso transparente y la prohibición total. Es la zona del idioma que, rodeada por el decoro, ofrece una seguridad”.

De las definiciones vistas hasta ahora se desprende que el eufemismo actúa como una referencia a una acción evasiva sobre los hechos directos. Viene a ser el elemento lingüístico que proporciona cierta seguridad frente a lo inquietante de la realidad interdicta que se pretende evitar y actúa a modo de tranquilizante tanto en la conciencia del emisor como en la del receptor.

Más escasas son las definiciones propiamente lingüísticas. Entre estas tenemos la de Bruneau (1952: 23) que indica que “l’euphémisme consiste donc la substitution consciente, á un terme ou à une expression interdite, d’un terme ou d’une expression détournée”, o la de Lamíquiz (1974: 415) que entiende por eufemismo el “sustituto léxico que siempre generaliza quitando semas o dando sólo el género próximo”. En esta definición<sup>82</sup> se produce una confusión que puede rastrearse en las ofrecidas por otros estudiosos del fenómeno, como nota Casas Gómez (2005: 272-273), y que no es otra que la identificación que suele hacerse entre *eufemismo* y *sustituto eufemístico* y que consiste simplemente en el hecho de emplear el primero para indicar el término que reemplaza al vocablo interdicto y no a la sustitución léxica en sí, o más acertadamente, la manifestación lingüística propiamente. Igual identificación se da en Baldinger (1970: 223): “a través del eufemismo se hace abstracción de la función de síntoma o de señal implicada por la palabra que es reemplazada por el eufemismo”. Por su parte, Senabre (*cf.* 1971, 176-181), tras realizar una primera distinción entre eufemismo (“fenómeno lingüístico mediante el cual se esquivan algunas palabras o se sustituyen por otras”) y sustituto eufemístico (“el término que se utiliza en vez de otro”), considera que el eufemismo es “un caso de sinonimia, aunque de rasgos muy peculiares”. Para este autor (1971: 185) lo fundamental es abordar la naturaleza lingüística del fenómeno a partir de criterios igualmente lingüísticos. Entiende que el eufemismo es un caso de sinonimia a nivel de contenido que ha de contar con el concurso del receptor para su actualización. Así, utilizando conceptos propios de la glosemática de Hjelmslev, define el eufemismo como “sincretismo léxico resoluble, que se produce en el plano del contenido y del que sólo se manifiesta el término no marcado”<sup>83</sup>. Como hemos visto, en la definición de Bruneau se hablaba de una “sustitución consciente”, en la ofrecida por Senabre, además de la referencia al “nivel del emisor” encontramos ya el “nivel del receptor” al hablar

---

<sup>82</sup> CASAS GÓMEZ, M. (2005: 273, n. 2): “Además de la identificación del fenómeno eufemístico con el sustituto léxico, obsérvese el uso en esta definición del término semas como si estuviéramos ante un proceso sistemático basado en oposiciones de marcas semánticas, cuando los rasgos que actúan en el ámbito interdictivo son, por lo general, de carácter estilístico y de naturaleza extralingüística (de base conceptual y referencial)”.

<sup>83</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1993) profundiza en el concepto de eufemismo como sincretismo léxico defendido por Senabre.

del eufemismo como “sincretismo léxico resoluble”<sup>84</sup>; es decir, incluye a un oyente que ha de ser capaz de interpretar lo que se esconde tras ese sustituto. No es sólo la intención del emisor lo que aparece aquí, sino la capacidad y la voluntad del receptor de decodificar ese sustituto eufemístico para que éste pueda cumplir en el intercambio comunicativo el efecto que se persigue con él. Ya Montero (1981: 25) destaca la necesidad de que tanto emisor como receptor compartan un mismo código; y expresa la necesidad de una perspectiva más “estrecha” para poder entender el término “resoluble”<sup>85</sup>, “aquella por la cual el eufemismo se muestra como un hecho social<sup>86</sup> y, como tal, relativo; es decir, con posibilidad de que una palabra sea eufemismo a un determinado nivel, a una determinada edad o en un determinado ambiente, y disfemística en otros”. Así pues, Montero (1981: 25-26) acepta la definición de Senabre realizando alguna matización, al restringir su significado hacia una de las características más relevantes del eufemismo: su relatividad. Tanto el emisor como el receptor han de percibir el eufemismo para que éste sea tal. Así pues, este autor (1981: 26) considera el eufemismo como el

[...] conjunto de mecanismos lingüísticos que, actuando sobre el aspecto fónico-gráfico de la palabra o sobre su contenido semántico, permiten la creación o la actualización de formas lingüísticas ya existentes que, en ese contexto, o en esa distribución y en esa situación, denotan pero no connotan lo mismo.

---

<sup>84</sup> El concepto de “sincretismo léxico resoluble” supone una neutralización, en el plano del contenido, de los rasgos que oponían un elemento léxico a otro, razón por la cual ahora ambos pueden alternar en la cadena hablada.

<sup>85</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 35-36) también destacará la importancia del calificativo “resoluble” empleado en la definición de Senabre. Éste indica que ha de ser siempre resoluble para que pueda ser entendido por el receptor, no obstante, recoge la posibilidad de que el receptor y el emisor tengan niveles lingüísticos distintos, con lo cual el eufemismo quedaría reducido a una sinonimia *sub conditione*, dado que al producirse el eufemismo al nivel del emisor pudiera ser que el receptor no lo interpretara correctamente. En un trabajo posterior, este autor (2005: 273) dirá que afirmaciones como la Baldinger (“a través del eufemismo se hace abstracción de la función de síntoma o de señal implicada por la palabra que es reemplazada por el eufemismo” (1970: 223)), coinciden con la utilización del concepto de sincretismo (confundido con el de neutralización) manejado por SENABRE, R. (1971: 181-185), en el sentido de que el eufemismo o, más bien, el sustituto eufemístico “neutraliza” las connotaciones negativas del vocablo interdicto.

<sup>86</sup> Ya ORR, J. (1953: 167) había aludido al eufemismo como hecho social. Posteriormente esta afirmación, que se ha mantenido sin discusiones, la recogerán autores como MONTERO, E. (1981: 25) y CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 36).

Advertimos ya una diferencia importante en la definición de Montero, y es la introducción del contexto y la situación como elementos decisivos en la interpretación del eufemismo.

Dentro de esta perspectiva lingüística encontramos otras definiciones que, aunque posteriores a la de Casas Gómez (1986a), no introducen la perspectiva pragmática considerada ya por este autor. Son definiciones que se sitúan específicamente dentro de una dimensión semántica, como la ofrecida por Alonso Moya (1988: 78), para quien el eufemismo debe situarse como “sucedáneo léxico” con una “finalidad de atenuación por ocultación de rasgos”. En esta línea, Heller y Macris (*cit.* por Alonso Moya, 1988: 78) hablan de una unidad alternativa que excluye aquellos rasgos semánticos considerados tabú. Por su parte, Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito (2000: 37) definen el eufemismo como mutación semántica:

[El] eufemismo no es más que el uso de un término en sentido translaticio [...]. Por tanto, el eufemismo consistirá, lingüísticamente, en una mutación del significado de un término o en una extensión del significado de un término.

Fernández Ulloa (1998: 40), en su caracterización lingüística del eufemismo, adopta, casi textualmente, el análisis de Casas Gómez (1986a, 35-36)<sup>87</sup>, tras señalar que los eufemismos son:

[...] alternativas a expresiones que, por una u otra razón, tienen demasiadas connotaciones negativas para que la intención comunicativa del hablante (el uso que quiere hacer de la lengua) se ejecute felizmente en un contexto dado. Son alternativas a palabras sobre las que pesa la interdicción (presión externa o psicológica, pero de origen social, que aconseja evitar su uso).

Casas Gómez (1986a: 35-36) se inclina por la definición de Montero matizándola de la siguiente manera: “podríamos definir el eufemismo como el proceso lingüístico que, a través de unos mecanismos asociativos de orden formal o semántico, logra como resultado una neutralización léxica del vocablo interdicto”. No obstante indica que

---

<sup>87</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 35-36): “[...] a nivel de sistema, [el eufemismo es] el proceso lingüístico que, a través de unos mecanismos asociativos de orden forma o semántico, logra como resultado una neutralización léxica del vocablo interdicto. Pero esta definición sería insuficiente, al no dar entrada en ella a su rasgo esencial, su relatividad, la cual demuestra, a todas luces, que el eufemismo es, ante todo y por excelencia, un hecho social. Esto me induce a considerar el fenómeno como un acto de habla, como la actualización discursiva por parte del hablante de unos sustitutos léxicos –habituales o lexicalizados y ocasionales o creativos– que, a través de un conjunto de recursos lingüísticos y paralingüísticos, permiten, en un contexto y situación pragmática determinada, neutralizar léxicamente el término interdicto”.

queda fuera uno de los rasgos más importantes del eufemismo, su relatividad, rasgo que viene a demostrar que el eufemismo es ante todo, y por excelencia, un hecho social<sup>88</sup>.

Por esto mismo considera el fenómeno como

[...] un acto de habla<sup>89</sup>, una actualización discursiva por parte del hablante de unos sustitutos léxicos –habituales o lexicalizados u ocasionales o creativos– que, a través de un conjunto de recursos lingüísticos y paralingüísticos, permiten, en un contexto y situación pragmática determinada, neutralizar léxicamente el término interdicto.

No obstante, ya con anterioridad a Casas Gómez (1986a), las definiciones de Senabre (1971) y Montero (1981) suponen que el fenómeno del eufemismo debe adscribirse al habla y no a la lengua. En consecuencia, Montero (1981: 36) dirá que “no hay [...], palabras-eufemismos; lo que sí hay, son usos eufemísticos”<sup>90</sup>. Con esto viene a

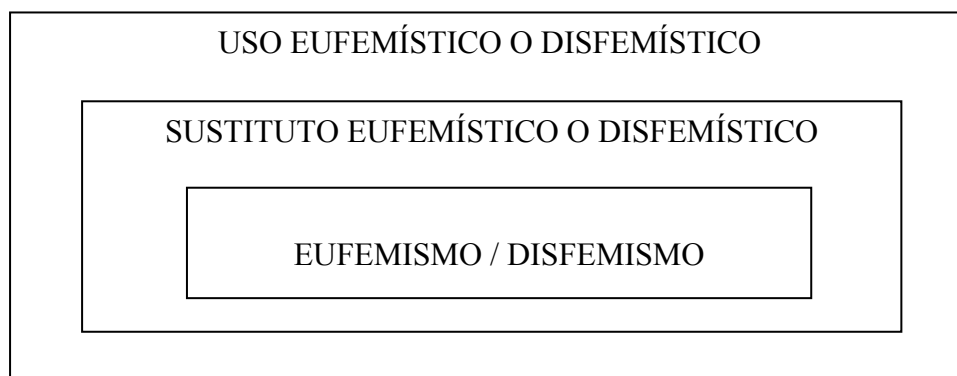
<sup>88</sup> Consideramos que, como indica CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 36), la relatividad del eufemismo queda fuera de la definición de MONTERO, E. (1981: 26), así como la constatación de que el eufemismo es un hecho social; no obstante creemos que no son características que este autor deje fuera de su consideración, puesto que él mismo lo explicita en su estudio (1981: 25): “Más bien, defendería la necesidad de interpretar “resoluble” desde una perspectiva mucho más estrecha: aquella por la cual el eufemismo se muestra como un hecho social y, como tal, relativo [...]”.

<sup>89</sup> Esta misma idea de que el eufemismo es un acto de habla y no de lengua será recogida por MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> I. (1994: 337): “[...] el eufemismo no es un fenómeno de lengua sino de habla: surgen en un discurso concreto. Cuando pasan a ser de conocimiento generalizado entre los hablantes, puede producirse fácilmente el cambio semántico, ya que en estos casos esas palabras o frases *no designan*, de forma ocasional, una referencia infrecuente, sino que *significan* lo mismo que la expresión lingüística eludida. Es un paso, pues, de la mera correferencia al fenómeno de la sinonimia. Entran así en el sistema de la lengua, dejan de ser eufemismos y se sitúan como fuente de polisemias y reajustes semánticos”.

<sup>90</sup> Resulta excelente la observación que hace GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 44, n. 21) a la afirmación de Montero: “Aunque estamos completamente de acuerdo con esta afirmación de MONTERO, quisiéramos realizar una observación. Así, el autor sostiene (1981: 260): “No hay voces que, *in se y per se*, sean eufemismos; a lo sumo lo que hay son palabras que, en un contexto y en una situación dada, asumen un uso eufemístico. Este aspecto, como todos los anteriores, tiene un valor relativo; [...], pero, de todas formas, ahí está también la inestabilidad temporal, espacial y social del eufemismo que, sin necesidad de forzar los argumentos, permite comprender que el ser eufemismo no es una cualidad que nace con la palabra, sino un uso que se hace de ella”. Sin embargo, cabría matizar en esta observación el hecho de que pasado un tiempo, como antes hemos señalado, ciertos sustitutos eufemísticos queden fijados o “identificados como tales, e incluso, con la marca de *euf.* correspondiente, pasen a los diccionarios: es el caso de desaparecido o sentimental, por poner dos ejemplos (22<sup>a</sup> ed. del *DRAE*). Cabe cuestionarse si siguen, entonces, manteniendo su valor eufemístico (al margen de que, posiblemente, en ese momento haya ya un nuevo término que, en el uso, cumpla la función que estos sustitutos antes tenían)”.

afirmarse que el eufemismo, fundamentalmente, es un hecho del discurso o, como Casas Gómez (1986a: 35) señala, “un acto de habla”, como reiterará en trabajos posteriores<sup>91</sup>.

De este modo, con la definición de Casas Gómez nos adentramos en las definiciones que adoptan una perspectiva pragmática en el intento de explicación de este fenómeno. Este autor (1986a: 39) afirma que el eufemismo pertenece al discurso; es inestable y relativo; varía según la época, edad, pueblo, clase social, sexo, lugar, etc. “Esto explica la existencia de un número ilimitado de sustitutos esporádicos, creados momentáneamente por los hablantes en determinados contextos y situaciones”. Por esto mismo no podemos decir que un sustituto sea eufemístico o disfemístico, sino que, en un contexto, distribución y situación, tiene un uso eufemístico o disfemístico. De este modo puede darse la actualización de un ilimitado número de usos eufemísticos o disfemísticos, creados momentánea y esporádicamente por los usuarios en determinados contextos situacionales, y que, dadas las características inmanentes al fenómeno eufemístico o disfemístico, son los que verdaderamente adquieren valor en este proceso en cuanto empleos situacionales o productos contextuales del hablar. Teniendo esto en cuenta, Casas Gómez (1986a: 39) elabora el siguiente cuadro:



Llegará a afirmar (2005: 275) la no existencia en cuanto tal de eufemismos o disfemismos:

No existen, pues, eufemismos, ni tampoco podemos asegurar categóricamente que un sustituto sea eufemístico o disfemístico, sino únicamente que en una concreta situación comunicativa tienen un uso eufemístico o disfemístico, dependiendo de sus funciones del hablar afectiva y evocativa, de su sentido intencional y su verdadera función como valor

---

<sup>91</sup> Estas mismas observaciones se encuentran desarrolladas en CASAS GÓMEZ, M. (2005: 273-275).

comunicativo; en definitiva, de los múltiples factores efímeros que comporta la relatividad inmanente a este fenómeno.

Por su parte, Gómez Sánchez (2004: 45), siguiendo a Casas Gómez (1986a: 36), caracteriza el proceso eufemístico como

El uso, en un contexto pragmático determinado, de una expresión que el emisor considera más apropiada, o que estima menos ofensiva o desagradable, que otra a la que sustituye, pero con la cual sostiene ciertas asociaciones (ya sea porque las mantenga, ya sea porque las cree) que permiten al receptor comprender y actualizar en ella tal expresión ausente.

No deja de notar esta autora que la elección que se hace del sustituto eufemístico está motivada en muchas ocasiones más por el deseo que tiene el emisor de salvaguardar la propia imagen que por el de no molestar al interlocutor. Es ésta una apreciación que no resulta irrelevante si consideramos el *corpus* objeto de nuestro estudio.

Por su parte, Crespo Fernández (2007: 82-83) entenderá como definiciones más adecuadas para su estudio, como sin duda alguna lo son también para el nuestro, “[...] las que entienden el eufemismo no como hecho exclusivamente lingüístico o social, sino pragmático”. Considera la más acertada la de Casas Gómez (1986a: 35-36)<sup>92</sup> al destacar su naturaleza, no ya social o lingüística, sino pragmática o discursiva. Otra definición que adopta una perspectiva pragmática es la ofrecida por Allan y Burridge (1991: 11), que profundizan en la naturaleza discursiva y contextual del eufemismo como muestra de lenguaje en comunicación que produce un determinado efecto en el receptor: “A euphemism is used as an alternative to a dispreferred expression, in order to avoid possible loss of face: Esther one’s own face or, through living offence, that of the audience, or of some third party”. Warren (1992: 135), en esta misma línea, considera el efecto que produce el eufemismo en el destinatario, y lo define así: [W]e have a euphemism if the interpreter perceives the use of some word or expression as evidence of a wish on the part of the speaker to denote some sensitive phenomenon in a tactful and / or veiled manner”.

---

<sup>92</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 35-36): “[...] actualización discursiva por parte del hablante de unos sustitutos léxicos [...] que, a través de un conjunto de recursos lingüísticos y paralingüísticos, permiten, en un contexto y situación pragmática determinada, neutralizar el término interdicto”.

Lechado García (2000: 14) se adhiere igualmente a la corriente pragmática y destaca los factores contextuales en una definición que pretende ajustarse a la etimología del eufemismo que, según él, no es otra que la de “sonar bien”: “[...] cualquier voz o expresión que sustituye a otra que, por razones diversas, resulta *inapropiada* para el hablante y para el oyente en un determinado *contexto*”. Y, sin llegar a una definición muy precisa, pero en línea con las ofrecidas, Rodchenko<sup>93</sup> destacará las funciones pragmáticas que cumple el eufemismo en el discurso: “Los eufemismos, en consecuencia, no son sino determinadas formas de expresión que cumplen en el acto comunicativo ciertas funciones pragmáticas”.

Finalmente, Crespo Fernández (2007: 82-83) definirá el eufemismo como “el proceso que, dentro de un contexto discursivo, permite romper las asociaciones que se establecen entre el tabú y su manifestación lingüística por medio de un acto de habla que, como sustituto eufemístico, actualiza, dentro de esa situación pragmática, la intención de huir del tabú”<sup>94</sup>.

A lo largo de este apartado hemos intentado dejar constancia de los diferentes intentos de definición del complejo fenómeno eufemístico. Según la época se han dividido atendiendo o bien a criterios extralingüísticos, centrados en lo mágico, lo psicológico y lo social esencialmente; o bien a criterios puramente lingüísticos. Será a partir de Casas Gómez (1986a) cuando empiece a adoptarse una perspectiva pragmática, si bien consideramos que ya habían preparado el camino estudiosos como Montero (1981). Desde nuestro punto de vista entendemos la perspectiva pragmática como la más adecuada en el estudio del eufemismo, dado que es éste un fenómeno discursivo, en el

---

<sup>93</sup> RODCHENKO, A. (s.f.): *Algunos aspectos de la variabilidad de los eufemismos en el español contemporáneo*, Documento de Internet: “<http://hispanismo.cervantes.es/documentos/rodchenko.pdf>”. (Fecha de acceso: 15-1-09).

<sup>94</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 83) justifica su propia definición del siguiente modo: “Se trata de una definición de naturaleza pragmática que cuenta con tres características que la diferencian de las anteriores, y que son significativas dentro de la variación eufemística:

Destaca la importancia del tabú como realidad psicológica y social que genera la sustitución eufemística.

Distingue claramente entre el eufemismo como proceso de la unidad léxica o sustituto eufemístico, algo que la mayoría de las definiciones tienden a no diferenciar, ya que utilizan el vocablo *eufemismo* para referirse al resultado léxico del proceso y no al proceso en sí.

Incluye el concepto de intención comunicativa, pues sin dicha intencionalidad el eufemismo no se actualiza como tal”.



que se actualizan los factores sociales y lingüísticos que constituyen el fenómeno dentro de un determinado contexto y situación pragmática.

### **3.3. CARACTERÍSTICAS DEL EUFEMISMO**

#### **3.3.1. EL EUFEMISMO ES UN FENÓMENO SOCIAL**

El eufemismo es, principalmente, un fenómeno social. Como dice Orr (1953: 167): “L’euphémisme est essentiellement un fait social, étant donné qu’il trouve son origine dans l’action, la pression exercée par la collectivité sur l’individu”<sup>95</sup>.

No obstante, no es simplemente un producto o una manifestación de una determinada situación social, sino que, al mismo tiempo, como pone de manifiesto Chamizo Domínguez (2004: 7-8), cumple diferentes funciones sociales: a) poder nombrar un objeto desagradable o los efectos desagradables de un objeto; b) ser cortés o respetuoso; c) elevar la dignidad de una profesión u oficio; d) proporcionar una percepción del emisor como persona distinguida, elegante y culta; e) dignificar a una persona que sufre alguna enfermedad, minusvalía o situación penosa; f) atenuar una evocación penosa; g) ser políticamente correcto; h) permitir manipular los objetos ideológicamente<sup>96</sup>; i) evitar agravios étnicos o sexuales; j) nombrar a un objeto o a una acción tabú.

Como apunta Crespo Fernández (2007: 83): “El hablante recurre al eufemismo para suavizar, mitigar, disfrazar o eliminar aquellos aspectos que, por cualquier razón, resultan incómodos en una determinada interacción o para preservar las relaciones sociales en la comunicación”. Una de las finalidades del eufemismo es, por tanto, garantizar la comunicación lingüística que se establece entre los hablantes de una época concreta que tiene sus propias esferas de interdicción. Así como el tabú va variando a lo

---

<sup>95</sup> Afirmación seguida por MONTERO, E. (1981: 25) y CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 36).

<sup>96</sup> Por esta función social se ha llamado a los eufemismos “palabras corrosivas” (MITCHELL, B. 2001); pero, a pesar de su poder corrosivo, son ineludibles en el lenguaje cotidiano y muchas veces también en los lenguajes especializados, especialmente en el lenguaje de la medicina y la biología.

largo del tiempo<sup>97</sup>, del mismo modo varían las diferentes fórmulas eufemísticas empleadas por los hablantes. En primer lugar porque se acomodan a los campos interdictivos propios de cada época y, en segundo lugar, porque se eligen los procedimientos lingüísticos más utilizados en cada momento. El eufemismo actúa sobre todos los campos en los que hay diferentes tabúes que el emisor pretende atenuar, mitigar o esconder.

Hemos visto cómo una de las características del tabú es su mutabilidad, dado que los conceptos interdictos varían en importancia y en grado de aceptación o represión en función de los cánones sociales, las imposiciones de cada momento, los temores específicos de cada época y los hechos considerados como más amenazantes o inquietantes. Las esferas de interdicción han variado, el tabú religioso ha perdido terreno a favor del sexual y éste lo está perdiendo en función del tabú político, social y racial en los últimos tiempos, de acuerdo con la mayor permisividad que se detecta en la sociedad. No obstante, esta mayor permisividad y ambiente liberal sólo ha incidido en algunas esferas sobre las que antes pesaba una fuerte interdicción, pero no ha afectado a todos los ámbitos de la vida social o política. Es cierto que en determinados campos, aquéllos sobre los que se va reduciendo el tabú, la sociedad se muestra más permisiva e incluso indiferente a un uso de términos que en otros momentos hubieran ocasionado una provocación lingüística evidente. Sin embargo, con las distintas situaciones sociales y políticas, portadoras de otra sensibilidad distinta, van surgiendo nuevos campos sobre los que la fuerza del tabú recae de forma notoria. Sin ir más lejos, en nuestra sociedad crece la tolerancia o la indiferencia en el ámbito de la sexualidad o en el ámbito religioso, sin embargo, se detecta un incremento de la interdicción sobre determinadas cuestiones sociales, raciales, de género... Encontramos un movimiento que bajo la capa de respeto democrático utiliza de forma latente una enorme censura sobre todo aquello que se salga de lo que se considera “oficialmente tolerable” y “correcto”, que es básicamente intolerante en sí mismo.

Crespo Fernández (2007: 84) establece seis esferas generales de interdicción: la muerte, lo sobrenatural, la enfermedad, el sexo, las funciones corporales y el conflicto social. Considera que estas esferas de interdicción son susceptibles de englobar otros

---

<sup>97</sup> Vid. apartado III.2.3 del presente estudio: *El tabú lingüístico*.

ámbitos<sup>98</sup>. Ni qué decir tiene que será la esfera del conflicto social la que incida especialmente sobre nuestro estudio. Estamos ante eufemismos que evitan la discriminación personal y de determinados grupos minoritarios. Esto constituye para Crespo Fernández (2007: 85, n. 12) “la base del llamado *PC language* (“lenguaje políticamente correcto”), basado en una filosofía de la igualdad entre los miembros de la sociedad”<sup>99</sup>.

Del mismo modo, entendemos que la validez y permanencia de estas esferas de interdicción son relativas, puesto que están sujetas a los cambios que soporta el tabú, condicionado como está por las distintas normas y prohibiciones de cada momento, así como por los interlocutores que intervengan en cada acto comunicativo, puesto que tiene un carácter eminentemente discursivo. Así pues, tanto el tabú como el eufemismo son fenómenos en continuo cambio, dado que generan nuevos conceptos y términos interdictos que van sustituyendo a otros.

### 3.3.2. RELATIVIDAD DEL EUFEMISMO

El matiz eufemístico de una palabra es inestable, efímero y relativo. Así lo desarrolla ampliamente Da Silva Correia (1927: 738-757):

De este modo es un hecho constatado que las palabras interdictas lo mismo que las esferas sometidas a interdicción sufren mutaciones en concomitancia con las necesidades sociales de cada época. Dentro de una misma sociedad lingüística, los eufemismos pueden variar, fundamentalmente del campo a la ciudad [...].

Esto es lo que afirma el autor, pero posiblemente hoy las diferencias están en función de los grupos sociales que las utilizan o que tienen determinados intereses económicos y políticos. Del mismo modo hay que considerar las divergencias diatópicas. En relación con la clase social o nivel cultural de cada individuo es donde el eufemismo cobra una mayor repercusión como fenómeno social. Distinguiendo dos

---

<sup>98</sup> Cf. CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 84-85): Lo sobrenatural (la religión y lo desconocido); la enfermedad: (enfermedades mortales y efectos de la enfermedad); el sexo (acto, conductas sexuales y partes del cuerpo. Más específicamente, dentro de las conductas, podemos distinguir la prostitución, la homosexualidad y las desviaciones sexuales); las funciones corporales (escatológicas y no escatológicas) y el conflicto social (diferencias personales (como cuestiones raciales o diferencias de tipo sexual), realidades indeseables y muestras de descortesía).

<sup>99</sup> Cf. CRUZ CABANILLAS, I. de la y TEJEDOR MARTÍNEZ, C. (1999: 353-354).

niveles diastráticos: el popular y el culto, descubriremos en el primero presiones interdictivas de carácter mágico-religioso y no tanto de carácter escatológico o social, y en el segundo fórmulas de delicadeza, decencia, hipocresía, megalomanía, etc. Estas diferencias quedan puestas de manifiesto en la misma elección del sustituto eufemístico.

Para Casas Gómez (1986a: 40) las características más importantes del eufemismo son su relatividad y su inestabilidad, tanto espacial como temporal: “Las diversas interdicciones lingüísticas quedan, pues, condicionadas por las llamadas unidades culturales, que, a causa de variadas circunstancias, repercuten, de forma distinta, en la psicología de cada individuo”.

La relatividad del eufemismo nos lleva a considerar la caducidad y la degradación del término de sustitución como consecuencias inevitables. Puede ocurrir que un sustituto eufemístico se vaya cargando gradualmente de las mismas asociaciones que la palabra desplazada y que, consecuentemente, sea necesario hallar un nuevo eufemismo. Si esto sucede, el “disfraz verbal” del que hablaban Asher y Simpson (1994: 1181) deja de proteger.

No es esto nada nuevo, la observación relativa a la caducidad y a la sucesiva degradación<sup>100</sup> de los sustitutos es constante a lo largo de los estudios referidos al fenómeno eufemístico. Desde el estudio de Orr (1953) sobre “el papel destructor de la eufemía” sobre el léxico, no dejamos de encontrar reflexiones a propósito de la caducidad y degradación sufrida por los sustitutos eufemísticos. En esta línea se inscriben las reflexiones de Carnoy (1927: 346), Benveniste (1939: 29), Munteano (1953: 159), Kany (1960: V) o Guiraud (1976: 70), quien indica que “a fin de

---

<sup>100</sup> Como ejemplo de esta depreciación sufrida por determinados sustitutos eufemísticos podemos ver los casos recogidos por MONTERO, E. (1981: 168) quien señala que las voces relativas a la incapacidad o a la enfermedad mental experimentan un rápido proceso de aceptación y de contaminación. Este autor cita el caso de *retrasado mental*, *enfermo mental*, *anormal*, *subnormal* e, incluso, *los hijos de los errores de los padres*, términos que han ido sustituyéndose con mejor o peor fortuna avalados y difundidos por la Administración Pública y diversas asociaciones. Asimismo recoge el caso de *desternillado*, *tocado* o *mal asentado* como palabras en las que el proceso de contaminación ha provocado que tan sólo presenten cierta capacidad atenuativa a nivel familiar, resultando vulgares en otros contextos. Del mismo modo, LUQUE, J. de D. *et al.* (1997: 122) destacan la rápida evolución de los nombres técnicos para las enfermedades psíquicas (*demente*, *trastornado*, *paranoico*, etc.) que, por la contaminación a la que se encuentran sometidos, pasan de tecnicismos neutros a disfemismos, terminando muchas veces en insultos declarados.

neutralizar la asociación, se crean continuamente palabras nuevas”, aludiendo a la faceta de renovación del léxico inherente a este proceso.

Ullmann (1974: 349) distingue entre eufemismos transparentes, aquellos que son percibidos como tales; y opacos, los que ya han dejado de percibirse como eufemismos. La continua asociación del sustituto a la noción que debía ocultar hace que éste pierda todo su valor atenuador o de enmascaramiento, convirtiéndose, como dice el autor “[...] en el nombre directo de la cosa que trataba de evitar”. Montero (1979: 46) se referirá también a este carácter eminentemente relativo del eufemismo, al afirmar que el sustituto eufemístico sólo tendrá validez mientras no adquiera la categoría de término propio del objeto designado y asuma con ello las asociaciones que aquél poseía. Esto, de forma irremediable sucederá con el tiempo y con el uso. De este modo, surgirá la necesidad de crear un nuevo sustituto, que volverá a sufrir el mismo proceso, estableciéndose así “[...] un trasiego constante de términos con la única finalidad de encontrar o crear otros que no ofendan nuestra propia sensibilidad o a la de los demás”.

Bolinger (1980: 74) denominará gráficamente el fenómeno como “teoría dominó del eufemismo” (*domino theory of euphemism*):

La degradación es tan habitual que invita a hablar de una teoría dominó del eufemismo: la caída de cada término conduce a la caída del siguiente, y en algunas áreas de significado encontramos una serie interminable de términos, cada uno de los cuales tuvo su día de inocencia y después cayó en desgracia.

Pinker (2003) se refiere a este proceso como “la rueda del eufemismo” (*euphemism treadmill*).

Del mismo modo tienen cabida estas reflexiones en Montero (1981: 261-262):

El carácter peligroso, deshonesto, deshonroso o grosero de un acto, de un objeto, de una persona o de un miembro se transmite, por un proceso de identificación (*tabú*) o por un proceso de asociación (*eufemismo*), a la palabra que lo expresa, la cual, al colorearse de las connotaciones que tenía el concepto por ella designado, tiene que ser sustituida. [...] En el momento en que la nueva expresión, creada con intención atenuante, se hace de uso común y deja de ser sentida como eufemismo, renace la necesidad de buscarle un nuevo sustituto, el cual volverá a recorrer el mismo camino.

Casas Gómez (1986a: 64-65) desarrolla prácticamente la misma idea:

[...] el juego eufemístico consta de dos fases bien diferenciadas: una primera en la que tiene lugar una sustitución del término interdicto por el sustituto eufemístico, y una segunda en la que se produce una conversión, el sustituto se va haciendo opaco hasta asumir la carga peyorativa del sustituto y erigirse en designación propia, por lo que tendrá, a su vez, que se

reemplazado por otro sustituto que, análogamente, correrá la misma suerte que su predecesor.

Además este autor (1993: 79) identifica dos fases en el proceso de depreciación significativa: de la sustitución eufemística a la conversión disfemística.

En la misma línea de Ullmann (1974: 349) se inscriben las consideraciones realizadas por Casado Velarde (1992: 28), quien alude al permanente desgaste de palabras que son sustituidas continuamente para que “no transparenten demasiado lo negativo de la realidad que designan”. Dirá que “el “logos objetivo” de la realidad termina imponiéndose, o sea, haciéndose patente, a la percepción de los hablantes”.

Así lo recoge también Crespo Fernández (2007: 86), dado que al afirmar la relatividad y la inestabilidad del sustituto eufemístico, no duda en indicar como consecuencia de estas características la necesidad continua de sustitución de un vocablo por otro, debido a la contaminación de la lexía mitigadora con el concepto tabú:

[...] el vocablo o expresión eufemística adquiere, con el tiempo y el uso, las connotaciones peyorativas de su sustituido, por lo que se recurre a otro sustituto que, al cabo de cierto tiempo, sufre el mismo proceso de degradación.

Es algo innegable, por tanto, que el sustituto eufemístico tiene una vigencia limitada. Permanecerá en tanto en cuanto conserve su fuerza mitigadora; perdida ésta se impondrá la búsqueda de un nuevo sustituto que, muy posiblemente, se verá sometido al mismo proceso de desgaste. Además de la propia relatividad del eufemismo hay que considerar que la variabilidad es una característica inherente a la lengua y, como indica Rodchenko<sup>101</sup>, las manifestaciones de la variabilidad dependen de muchos factores de carácter intra y extralingüístico. Esta autora considera que la evolución de la eufemía se produce por la evolución de la moral humana, de manera que no sólo van sustituyéndose unos términos a otros sino que van variando las esferas de interdicción:

En el caso de los eufemismos, las necesidades de su renovación y sustitución se encuentran fuera de la lengua, en las condiciones sociales y psicológicas, pero estas necesidades se satisfacen gracias a las posibilidades que ofrece la lengua. [...] Las condiciones históricas y sociales en las cuales se forman y se desarrollan la cultura y las tradiciones, los principios morales y las peculiaridades psicológicas de cada pueblo determinan, entre otras cosas, las esferas principales de la interdicción, [...].

---

<sup>101</sup> RODCHENKO, A. (s.f.): *Algunos aspectos de la variabilidad de los eufemismos en el español contemporáneo*. Documento de Internet: “<http://hispanismo.cervantes.es/documentos/rodchenko.pdf>”. (Fecha de acceso: 15-1-09).

Por otra parte, consideramos fundamental la idea principal que desarrolla Casas Gómez, es decir, la imposibilidad de etiquetar a un sustituto como eufemístico o disfemístico. Por esto deberemos hablar de un uso eufemístico o disfemístico en una situación pragmática concreta, dependiendo de las múltiples circunstancias efímeras que comporta la relatividad que conlleva el proceso eufemístico. Esta misma idea ya ha sido destacada por otros autores<sup>102</sup>, entre los que se encuentra Senabre (1971: 179), quien afirma que “no se puede decir que una palabra sea un sustituto eufemístico, sino que, en un contexto dado, tiene un uso eufemístico. Por eso el eufemismo no pertenece, aprovechando los términos saussureanos, a la lengua, al sistema, sino al habla”. De la misma opinión es Montero (1981: 36), quien dirá que:

No hay, pues, palabras-eufemismos; de la misma manera que tampoco hay recursos lingüísticos que sean eufemísticos; lo que sí hay, son usos eufemísticos. Una palabra puede no ser sentida como eufemismo a un determinado nivel y sí serlo en su ambiente de origen, o, al revés, un término, por ejemplo, un tecnicismo, puede no tener un uso eufemístico en su contexto de origen y, sin embargo, admitirse como tal fuera de él.

Tampoco resultan nuevas estas consideraciones; ya Gregorio de Mac (1973: 17) indicaba que “cualquier tema o palabra sujeta a la influencia interdictiva alberga la posibilidad de infinitos usos eufemísticos, momentáneamente inventados por los hablantes en determinados condicionamientos especiales”.

Todo esto hace que el eufemismo sea un fenómeno difícil de sistematizar lingüísticamente, como ya apuntaba Orr (1953: 174): “Ne cherchons pas pourtant à établir des formules trop précises à l’égard d’une matière qui, de par sa nature même de phénomène social, est rebelle à toute systématisation”.

### **3.4. CLASIFICACIÓN DEL EUFEMISMO**

A la hora de tratar la clasificación del eufemismo hemos de tener en cuenta la doble vertiente seguida por los distintos autores. No es de extrañar el hecho de que, si en su definición había autores que adoptaban una perspectiva extralingüística y otros que

---

<sup>102</sup> Así, GALLI DE PARATESI, N. (1973: 69-72) escribirá: “non si può dire che essa è un eufemismo in sè, ma soltanto che essa può avere un uso eufemistico (...) L’essere un eufemismo non è sempre una qualità insita in un termine, qualsiasi sia il contesto. A volte una parola in un certo contesto può essere usata come eufemismo, senza che lo sia nel suo ambiente naturale”.

intentaban explicar el fenómeno como un hecho lingüístico, a la hora de establecer su clasificación se decantan por una distribución similar. Por lo tanto, de una parte nos encontramos con clasificaciones lingüísticas; y de otra, extralingüísticas.

Ya Senabre (1971: 185-189) refleja esta dualidad al clasificar los eufemismos en denotativos (o semánticos) y no denotativos (o formales), introduciendo en cada grupo sus correspondientes mecanismos generativos. Montero (1981: 45) ofrece una tercera opción al combinar el análisis lingüístico con el de las unidades temáticas presentes.

Asimismo, esta doble perspectiva es puesta de manifiesto por Casas Gómez (1986a:49-50). De los estudiosos que siguen un criterio extralingüístico, dirá que clasifican “las causas del eufemismo, no el eufemismo en sí”, y de los partidarios de una división lingüística, que “ésta consiste en una enumeración, más o menos sistematizada, de los diferentes mecanismos lingüísticos que genera el proceso eufemístico”. Crespo Fernández (2007: 108-109) viene a realizar prácticamente la misma observación:

Así, los partidarios de una clasificación no lingüística se han centrado en las causas del eufemismo, [...]. Frente a esta ordenación causal o psicológica del eufemismo, [...], no pocos autores han optado por una clasificación estrictamente lingüística, basada en sus recursos de formación y en los planos formal y semántico de generación eufemística.

Con estas consideraciones previas nos enfrentamos a la clasificación del fenómeno eufemístico, para la que seguiremos la división ya indicada.

### **3.4.1. CLASIFICACIONES NO LINGÜÍSTICAS**

Pese a la división seguida, puede afirmarse que la mayoría de los lingüistas que han tratado el tema han tenido en cuenta tanto la perspectiva lingüística como la no lingüística, si bien es cierto que a veces de forma vaga e imprecisa. El máximo representante de una clasificación no lingüística es Kany (1960: §VI)<sup>103</sup>, quien, aunque sugiere la posibilidad de realizar una clasificación atendiendo a recursos lingüísticos,

---

<sup>103</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 49) comenta al respecto de su clasificación: “opta por una división temática en siete capítulos -superstición, delicadeza, defectos mentales y morales, situación financiera, ofensas y consecuencias, decencia: el cuerpo, decencia: amor- que obedece a un esquema tripartito: eufemismos de superstición, de delicadeza y de decencia. Las críticas no se hicieron esperar, A. Rabanales (1966-1968: 130-131) le critica su sistematización causal y Senabre (1971: 185) le achaca la subjetividad inherente a estos modelos clasificatorios”.



opta por una división temática en siete capítulos: superstición, delicadeza, defectos mentales y morales, situación financiera, ofensas y consecuencias y decencia, que responden, en realidad, a una división tripartita: eufemismos de superstición, de delicadeza y de decencia. Esta misma línea seguirán autores como Ullmann (1976: 231-235) o Carnoy (1927: 338-346).

De este modo, Ullmann (1976: 231-235) divide los tabúes del lenguaje en tres esferas distintas: miedo, delicadeza y decencia. No obstante, considera que los fenómenos de interdicción pueden ser clasificados atendiendo a dos directrices: “la naturaleza del tabú” (superstición, delicadeza o decencia) o “la del procedimiento eufemístico empleado”. Atendiendo a este último aspecto formula dos soluciones principales:

- a.- Modificación: referida a las modificaciones fonéticas (leñe, por “leches”, concho por “coño”), aunque también alude a las morfológicas (diminutivos).
- b.- Sustitución: indica que los procedimientos sustitutivos pueden ser de naturaleza sintáctica o léxica.

Carnoy (1927: 347-350) separa sistemáticamente las causas directas y particulares del eufemismo de los distintos procedimientos de creación eufemística, que sintetiza usando su propia terminología<sup>104</sup>: parasemia, pansemia, perisemia, criptosemia, hiposemia, ironía, préstamos, reticencia, sustitución de la palabra tabú por un pronombre y acrosemia<sup>105</sup>.

<sup>104</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 53) critica el uso de una terminología que lejos de aclarar, complica; así como su poca exhaustividad, ya que nombra solamente algunos recursos lingüísticos.

<sup>105</sup> Cf. GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 50-51): “Carnoy utilizando su propia terminología (*parasemia, pansemia, perisemia, criptosemia, hiposemia*), se refiere, en primer lugar, al empleo de una expresión “vecina” a la que se evita, y que orienta el pensamiento hacia el lado deseado, pero sin llevarlo directamente a la idea en cuestión. Así, por ejemplo, se emplea “sustracción” por “robo”, o “indispuesto” por “enfermo”. [...]”

La pansemia se entiende “como el procedimiento que permite disimular lo que se considera desagradable bajo términos vagos y muy generales. Por perisemia, Carnoy se refiere al hecho de que el eufemismo, en ocasiones, recurre a la mención de las circunstancias que concurren en un hecho, y así, sin nombrarlo directamente, pero por asociación, se comprende lo que se quiere decir. Por su parte, la criptosemia consiste en esconder los hechos tras un estilo enigmático, utilizando metáforas curiosas o juegos de palabras; en cierto sentido, lo que se oculta tras ese estilo debe ser “adivinado”.

En cuatro clases binarias realiza la clasificación Da Silva Correia (1927: 542 y ss.): eufemismos de superstición o de piedad; de decencia y de pudor, de delicadeza y de respeto; de prudencia y de megalomanía<sup>106</sup>.

En cuanto a Bruneau (1952, 13-23), presenta una clasificación que aplica exclusivamente a los ejemplos de su estudio, organizada en función de la persona o grupo social que emplea el eufemismo y en función de la persona o grupo social al que está destinado. Así, distingue las siguientes categorías: relaciones internacionales, relaciones entre el Estado y los ciudadanos, y relaciones entre los individuos.

Munteano (1953: 155-165) en su trabajo sobre las implicaciones estéticas del eufemismo en la Francia del siglo XVIII propone su propia clasificación. Identifica la presencia, por un lado, de los que denomina eufemismos “sinceros”, cuya finalidad no es otra que la de “rendre honnête l’expression du fait physique de l’amour”, suavizar las ideas “odieuses, déplaisantes, tristes, dures”, y evitar los términos “bajos”, aquellos que son contrarios a los términos ennoblecedores; por otro, habla de eufemismos “simulados”, aquellos que muestran una “tendance novatrice et réaliste”. La inquietud del emisor, dice Munteano, al tomar frente al objeto una posición personal, quizá sorprendente o escandalosa, le lleva a la preocupación por respetar la delicadeza convencional del receptor colectivo. Entre los eufemismos simulados distingue tres clases: los que pertenecen al nivel psicológico, nivel que se relaciona con el plano de la galantería y el coqueteo; los eufemismos cómicos que, lejos de atenuar, agravan los viejos prejuicios galantes que ya no son reverenciados; por último, se encuentran los eufemismos simulados “que sirven de instrumento para la ironía, la sátira, la parodia y la discrepancia”, constituyendo una variedad crítica y agresiva. Para Munteano, el eufemismo simulado asume nuevas funciones, pues “en lugar de atenuar, refuerza,

---

Respecto a la hiposemia o lítote, Carnoy señala que reduce las peores cosas a proporciones menores; por ejemplo, una conducta “que deja que desear [...] el autor señala la ironía, el recurso a términos en otro idioma, la reticencia (entendida como dejar una expresión a medias), el reemplazo de una palabra tabú por un pronombre y la acrosemia como otros procedimientos eufemísticos”.

<sup>106</sup> Otras clasificaciones de distintos autores pueden verse en las notas de CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 53-55).

amplifica y acusa los relieves”, además, considera que es un proceso que “lleva al eufemismo a tomar el contrapié de sí mismo”<sup>107</sup>.

### 3.4.2. CLASIFICACIONES LINGÜÍSTICAS

En el otro polo encontramos a los autores que defienden una clasificación puramente lingüística<sup>108</sup>, por entender que las otras adolecen de un carácter subjetivo y arbitrario. Crespo Fernández (2007: 109) considera que “[...] las principales clasificaciones del eufemismo dividen sus mecanismos generativos en dos grandes grupos: el formal y el semántico, salvo alguna excepción significativa del propósito del investigador”<sup>109</sup>.

En esta postura se sitúa Senabre (1971: 186-189) quien, con una terminología propia, distingue entre *eufemismos denotativos*, aquellos que, “antes de adquirir el valor de sustitutos eufemísticos, existían ya en el código con un significado que luego pierden accidentalmente para adquirir el del término sometido a interdicción” y *eufemismos no denotativos* que “sólo existen como deformaciones de la palabra velada, que, sin embargo, mantiene su lexema o parte de él, de tal modo que la forma resultante pueda ser reconocida”. Sirve la división de Senabre<sup>110</sup> como origen de clasificaciones más

<sup>107</sup> Como MONTERO, E. (1981, 85-87) señala, estos “eufemismos simulados” son, en realidad, disfemismos.

<sup>108</sup> Puede verse en GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 58-60) un cuadro resumen de las distintas clasificaciones según atiendan éstas a diferentes criterios.

<sup>109</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 109, n. 61): “Estas clasificaciones no se ciñen exactamente a la dualidad entre recursos formales y semánticos. Williams (1975: 200-202) [...] Alonso Moya (1988) [...] Guérios (1956: 20-39)”.

<sup>110</sup> Cf. CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 59-60), quien plantea las siguientes objeciones a la clasificación de Senabre: 1) La lista es insuficiente y no introduce recursos como la metáfora o la metonimia; 2) En los eufemismos no denotativos mezcla lo puramente fonético (deformaciones por cambio de sufijo) con lo morfológico (y dentro de ésta no cita el diminutivo, mecanismo eufemístico muy utilizado); 3) No se pueden colocar los cultismos en la misma línea que los términos genéricos, “pues éstos no son meros trasplantes de significantes léxicos”; 4) La distinción de base entre eufemismos denotativos y no denotativos presenta cierta incoherencia (ya indicada por Montero (1981: 44). De esta manera se aleja de Senabre, para quien siempre que hay sustitución (aun en el caso de que su base sea solo externa: *moler* por *joder*, es su ejemplo) el eufemismo es denotativo. Para Senabre un eufemismo es denotativo siempre y cuando exista una sustitución, ya sea con base semántica o –y esto es lo que le parece inoportuno– con base externa o formal.

exhaustivas en las que se especifican los distintos recursos de formación eufemística en los planos formal y semántico, a los que se suele añadir el paralingüístico.

Casas Gómez (1986a: 59) representa en un esquema los procedimientos esenciales que se pueden dar en los dos tipos de eufemismos establecidos por Senabre:

EUFEMISMO DENOTATIVOS:

- Semejanza fónica
- Trasplante:
  - Cultismos
  - Términos genéricos
- Circunlocuciones

EUFEMISMOS NO DENOTATIVOS:

- Adición de sufijo
- Cambio de sufijo
- Supresión de sufijo

Otra de las clasificaciones lingüísticas es la ofrecida por Gregorio de Mac (1973: 22-23):

SEMÁNTICOS O DENOTATIVOS:

- Semejanza
  - Metáfora
  - Metonimia
- Trasplante
  - Cultismos
  - Extranjerismos
  - Préstamos
- Circunlocuciones

FORMALES O NO DENOTATIVOS:

- Recursos fónicos
- Recursos morfológicos

Entiende esta autora (1973: 22-23) por *eufemismos denotativos* o *semánticos* “aquellos vocablos que, existiendo ya en la lengua, en una situación particular actúan como eufemismos, pudiendo recobrar su significado en otro contexto”; por los *formales* o *no denotativos* “los que han sufrido alguna alteración, ya sea fónica o morfológica, y que no tienen existencia significativa independiente”<sup>111</sup>.

Ullmann (1974: 353-356), por su parte, “considera dos procedimientos principales: la *modificación* y la *sustitución*”. Entiende por *modificación* el cambio fónico que se produce en una palabra para escapar del tabú, así como el uso de diminutivos para aquellas palabras prohibidas que forman parte del tabú supersticioso. Dentro de la *sustitución* incluye procedimientos sintácticos y léxicos. Se centra en los léxicos y enumera los siguientes: la supresión de la palabra tabú, bien sea entera, en parte o incluso reduciéndola a la inicial, el recurso a generalidades evasivas, o la producción de una antífrasis, en la cual interviene también la ironía. Por último, Ullmann indicará que tanto las metáforas como las perífrasis<sup>112</sup> de todas clases pueden prestarse a un empleo eufemístico.

Montero (1981: 30) distribuye los eufemismos en cuatro coordenadas causales: interdicción mágico-religiosa, sexual, escatológica y social. Dentro de cada esfera organiza los diversos sustitutos léxicos en dos planos: el formal y el semántico, aplicando la teoría del campo morfo-semántico de Guiraud (1956: 256-288). A ambos planos superpone los resortes paralingüísticos, que suelen acompañar a los demás mecanismos lingüísticos. Queda así la configuración de Montero (1981: 45) en cuanto a los diferentes recursos eufemísticos:

---

<sup>111</sup> Vid. CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 61-62) para una crítica a esta clasificación.

<sup>112</sup> GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 51, n. 28): “En el contexto del eufemismo, creemos que, al recurrir a una perífrasis para eludir un término dado, el hablante valoraría la relación entre el coste que puede suponerle crear dicha perífrasis y el beneficio que puede reportarle su uso, y encontraría mayor este último (lo que explicaría la desviación, en su comportamiento, del principio de economía del lenguaje). Cfr. A. MARTINET (1968, 219-244)”.

I.- PARALINGÜÍSTICO

La entonación

Los gestos

II.- FORMALES:

Fonéticos: Supresión: Aféresis

Síncopa

Apócope

Adjunción

Supresión-adjunción: Fonema inicial

Morfológicos: Derivación: Diminutivo

Otros sufijos

Supresión de sufijos

Flexión nominal: Género

Número

Flexión verbal

Sintácticos: Elipsis

Alteración en la forma expresiva

Permutación

Atenuación por inserto

III.- SEMÁNTICOS:

Metonimia y sinécdoque

Antonomasia

Metáfora

Antífrasis

Lítotes

Perífrasis

Extranjerismos

Cultismos

Términos del lenguaje infantil

Términos genéricos



III) NIVEL DE SIGNIFICADO:

Léxico:	trasplante (préstamos extranjeros, calcos semánticos, cultismos, arcaísmos, jergalismos –voces de argot, voces germanescas, voces del argot de la prostitución <sup>113</sup> , particularismos geográficos)
	designaciones expresivas
Semántico:	metonimia metáfora hipérbole antonomasia antífrasis lítotes perífrasis circunlocuciones alusivas términos genéricos

Para Crespo Fernández (2007: 109-111) hay dos clasificaciones de todas las propuestas que merecen una especial consideración por entender que son las que “mejor cumplen su propósito taxonómico”. Considera que “ambas clasificaciones parten de la dualidad entre recursos formales y semánticos, si bien presentan algunas diferencias”<sup>114</sup>. Así sucede con la de Warren (1992: 134) y la de Casas Gómez (1986a: 111), si bien no

---

<sup>113</sup> Recordemos que CASAS GÓMEZ, M. (1986a) realiza esta clasificación centrada en el análisis de un área interdictiva concreta, la prostitución.

<sup>114</sup> *Vid.* CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 111-112) donde realiza una comparación entre las dos clasificaciones seleccionadas.



deja de reconocer la utilidad de otras agrupaciones como las de Williams (1975), Montero (1981) y Alonso Moya (1988)<sup>115</sup>.

Finalmente, este autor (2007: 112-113) propone una clasificación alternativa basándose en los modelos de Casas Gómez (1986a) y de Warren (1992). Considera que la mayoría de los mecanismos empleados pueden generar tanto eufemismos como disfemismos, por lo que no son generadores, exclusivamente, de uno u otro fenómeno. Esto dependerá de las variables pragmáticas que rodeen la comunicación, dado que, como ya indicara Montero (1981: 36), estamos, no ante palabras-eufemismos, sino ante usos eufemísticos. En su modelo taxonómico mantiene la división básica entre mecanismos formales y semánticos. Dentro de los segundos incluye los del plano léxico –que para Warren forman parte del nivel formal– por considerar que estos recursos se basan en una sustitución de significantes que actualizan un significado eufemístico (o disfemístico, según el caso)<sup>116</sup>. No incluye el nivel paralingüístico al considerar que son elementos propios de la comunicación oral y, por tanto, no son pertinentes para su estudio, centrado en la comunicación literaria.

La clasificación que realiza de los recursos del eufemismo puede sintetizarse de esta manera<sup>117</sup>:

NIVEL FORMAL:

-FONÉTICO:

Modificación  
Elisión  
Paronimia  
Metátesis  
Reduplicación  
Rima subyacente  
Juego de palabras con elipsis

---

<sup>115</sup> No considera, sin embargo, la clasificación ofrecida por GREGORIO DE MAC, M<sup>a</sup> I. (1973).

<sup>116</sup> En esto sigue a CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 208), alejándose de WARREN, B. (1992: 134).

<sup>117</sup> *Vid.* CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 113-115) donde se da cumplida cuenta de la clasificación realizada.

-MORFOLÓGICO:

Derivación  
Composición  
Formaciones sigladas  
Descripción de la palabra

-SINTÁCTICO:

Omisión  
Elipsis  
Atenuadores  
Enunciados eufemísticos  
Agrupación sintagmática

NIVEL DE SIGNIFICADO:

-LÉXICO:

Préstamos  
Cultismos  
T tecnicismos  
Nombres propios  
Designaciones afectivas  
Onomatopeya  
Vocativos

-SEMÁNTICO:

Figuras de contigüidad  
Metáfora  
Lítotes  
Hipérbole  
Hiposemia  
Perífrasis  
Voces genéricas  
Antífrasis

Por nuestra parte, no encontramos en esta clasificación ninguna innovación o cambio de perspectiva reseñable con respecto a las anteriores. Consideramos que reduce los recursos utilizados a los empleados en el *corpus* que analiza.

En nuestro estudio tendremos en cuenta las causas que originan los sustitutos eufemísticos que, en la medida de lo posible, englobaremos en unidades temáticas. Asimismo analizaremos los resortes lingüísticos empleados en su creación.

### **3.5. REPERCUSIONES DEL EUFEMISMO EN LOS DISTINTOS NIVELES LINGÜÍSTICOS**

#### **3.5.1. REPERCUSIONES FONÉTICO-FONOLÓGICAS**

Sin duda alguna, el eufemismo repercute en los distintos niveles lingüísticos, y de la misma manera que afecta al contenido semántico, incide también sobre la forma exterior de la palabra, sobre el significante. Además de las deformaciones y mutilaciones a las que se ven sometidos los términos cargados negativamente, bien sea por aféresis, síncope o apócope, encontramos una repercusión evidente en el nivel fonológico en la evolución etimológica de las palabras, convirtiéndose la interdicción, como indica Montero (1981: 270), en un “factor de interferencias en la evolución fonética”. Cuando la evolución de una voz puede confluir con otra socialmente rechazable, ésta se detiene. Baste citar los ejemplos tradicionales de “Mérida”, “Córdoba” y “medio”<sup>118</sup>, que posiblemente hubieran dado lugar a *mierda*, *cuerva* y *meo*. La no consolidación de las formas populares de estos étimos latinos se debe, sin duda alguna, a su homonimia con las formas señaladas. En nuestro estudio este nivel quedará sin desarrollar al no darse casos de este tipo en el *corpus* analizado.

---

<sup>118</sup> Los tres casos han sido admitidos como eufemismos y han sido estudiados por MENÉNDEZ PIDAL, R. (*Manual*, 34, 263, 533, nota I, y *Orígenes*, 268-269); y posteriormente por ALVAR, M. y MARINER, S. (*Latinismos*, 7).

### 3.5.2. REPERCUSIONES MORFOLÓGICAS

Poca influencia ejerce el eufemismo sobre este nivel. Montero (1981: 271) señala el valor del diminutivo como recurso eufemístico. El género ha de tenerse en cuenta entre los recursos morfológicos y la consideración de cómo su inversión puede contraer efectos eufemísticos o disfemísticos. Será ésta una cuestión que desarrollaremos más ampliamente en nuestro estudio<sup>119</sup>. García Meseguer (1977: 237-252) destaca las numerosas voces que connotan insulto para la mujer y carecen de dual para el hombre: “arpía, mala pécora, mujerzuela...” o las expresiones, idénticas de forma, que adoptan significados distintos, según se usen en masculino o femenino (*duales aparentes*, como los llama este autor: *cojo/coja; entretenido/entretendida; mozo/moza...*). Actualmente la cuestión del género es, posiblemente, uno de los distintivos del LPC.

Asimismo, deberemos analizar la siglación como procedimiento de formación de palabras productivo en la generación de diferentes sustitutos eufemísticos, especialmente por la opacidad de la sigla que, si no es aclarada, puede no ser entendida por el interlocutor. En el ámbito educativo no faltan casos que así lo avalen, como las creaciones de los términos *ACNEE* (alumno con necesidades educativas especiales) o *PIL* (promoción por imperativo legal), que estudiaremos en su momento.

### 3.5.3. REPERCUSIONES LÉXICAS

El léxico se manifiesta como un plano especialmente dinámico en el lenguaje, como bien señala Del Teso Martín (1988: 184). Así pues, desde una perspectiva diacrónica es el plano en el que más rápidamente se modifican los sistemas y, sincrónicamente, en el que más dispares son las diferencias entre los hablantes de un mismo idioma. De hecho, la experiencia vital de los hablantes está en constante transformación, lo que influye de manera inmediata en el inventario lingüístico que se proyecta sobre esa realidad cambiante. Y es que el plano léxico no puede sino modificarse a medida que cambia la materia que modela. La necesidad de referirse a

---

<sup>119</sup> Vid. apartado III.3.6.3.2.4. *Flexión nominal: el género gramatical*, del presente estudio.

una nueva realidad origina un reajuste en el léxico, que se produce bien por un cambio semántico, bien por la creación de un neologismo.

Del mismo modo, la realidad cambiante hace del eufemismo un fenómeno esencialmente relativo, dependiente de las distintas variables históricas, por lo que es un fenómeno en el tiempo y, en consecuencia, expuesto a diferentes cambios que puedan ocasionar épocas y mentalidades distintas según las culturas de las diferentes comunidades de hablantes. De este modo, su relatividad y su dimensión social hacen que el sustituto eufemístico se muestre como intrínsecamente inestable, originando un continuo ajuste y desajuste de los significados del sistema léxico. El tiempo y el uso se encargarán de que un determinado sustituto eufemístico deje de serlo al contaminarse de las connotaciones negativas que pretende velar y al identificarse con la cosa designada. Irreparablemente el sustituto tendrá que ser sustituido nuevamente al hacerse opaco y asumir la carga peyorativa del sustituido. No obstante, no correrá mejor fortuna el término que venga a reemplazarlo en este “efecto dominó”, dado que correrá la misma suerte con el paso del tiempo y, de manera análoga, deberá ser irremisiblemente sustituido de nuevo<sup>120</sup>. Es este proceso el que posibilita la lexicalización de algunos eufemismos. Chamizo Domínguez (2004: 3-5) estudia esta evolución diacrónica del eufemismo hasta que llega a lexicalizarse y describe tres estadios:

- 1.- Eufemismo novedoso: aquél que se crea en un momento dado sin que pertenezca a ninguna red conceptual previa y sin que fuera predecible a priori, pero que, sin embargo, es comprendido por los oyentes que conocen el contexto en que se ha creado.
- 2.- Eufemismo semilexicalizado: aquél que ha entrado a formar parte del acervo de una lengua y es utilizado y comprendido como tal de forma habitual por los hablantes, pero en el que es posible aún distinguir el significado literal y el significado eufemístico de un término o de una colocación.

---

<sup>120</sup> MONTERO, E. (1981: 261) deja constancia del fenómeno, así como CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 65), quien llega a hablar de una “verdadera cadena concatenada de sustitutos eufemísticos”.

- 3.- Eufemismo lexicalizado o muerto: aquél que ha perdido su origen eufemístico porque los hablantes no tienen conciencia del significado literal original de la palabra en cuestión.

No deja de notar que el grado de lexicalización en absoluto es uniforme entre los hablantes de una comunidad lingüística dada, puesto que un término concreto puede ser sentido como eufemístico por algunos hablantes y no por otros, bien sea por variedades dialectales, por diferencias generacionales o por pertenencia a diferentes grupos intracolegiales. La lexicalización tiene repercusiones en la lengua, de manera que puede suceder que un eufemismo completamente lexicalizado se convierta, con frecuencia, en un término tabú al dejar de ser ambiguo; posibilita la creación de polisemias; pierde, en ocasiones, el significado original y literal, que ya no es reconocido por los hablantes. Tal vez la influencia más fuerte en el léxico sea la necesidad de acuñar otro término eufemístico para poder seguir designando al objeto tabú sin caer en ninguna inconveniencia, como hemos indicado con anterioridad.

Algunos autores, como Montero (1979: 47), consideran que el eufemismo repercute en el léxico desde dos “ángulos completamente antagónicos: el del eufemismo como renovador y, por lo tanto, enriquecedor del léxico o como empobrecedor y, en consecuencia, destructor de aquél”<sup>121</sup>. Con anterioridad, Casares (1969: 133) afirmaba:

Todas las palabras que designan directamente objetos y operaciones repugnantes les llega, más tarde o más temprano, cierta hora en que se ven desalojadas del lenguaje culto por una expresión eufemística y se refugian en el habla vulgar, si es que no se resignan a morir.

El eufemismo es esencialmente inestable y “tiene escasa capacidad de supervivencia”, como indica Montero (1979: 47-49), dado que las propias presiones sociales que lo originan son las que lo acaban destruyendo. No faltan quienes consideran el eufemismo como un auténtico “devorador de nombres”, dado que su influencia llega a afectar incluso a vocablos que, poseyendo distinto significado, guardan con él estrechas relaciones de forma. Así sucede en el caso de la homonimia y la homofonía, sin que resulte necesario que ésta sea total; basta con que algunos de sus componentes recuerden al término interdicto. En este sentido, Casas Gómez (1986a: 68) indica que la interdicción que pesa sobre ciertas palabras y que origina su eliminación

---

<sup>121</sup> En este último sentido se expresaba RESTREPO, F. (1917: 42) y, posteriormente, CELA, C.J. (1975: 16).

en el lenguaje corriente se extiende igualmente a las voces que guardan con ellas alguna similitud formal: vocablos homónimos, homófonos y parófonos. En la actualidad, esta acción negativa del eufemismo tiene poca importancia. Son relativamente escasas las palabras que, a causa de una interdicción, realmente desaparecen. Se inclina este autor por pensar que estas voces más que desaparecer, descienden en la escala social y lingüística. Inaceptables ya estos términos en una conversación cuidada desde el punto de vista lingüístico, “se asientan en el habla familiar, en la vulgar o, en el peor de los casos, en cualquier lengua especial, las jergas”<sup>122</sup>. Efectivamente, tal vez no haya que hablar tanto de desaparición cuanto de degradación de ciertos términos al descender en la escala lingüística. De este modo, el uso de determinados vocablos queda restringido a ciertas capas sociales, a un registro más familiar, popular e incluso vulgar. Algunos perviven en el argot y se utilizan en momentos de una alta carga emotiva, cuando lejos de cuidar la selección del léxico se recurre a una mayor efectividad del lenguaje denominando a las cosas por su nombre más directo<sup>123</sup>.

Aunque resulte paradójico, en sentido contrario, el eufemismo puede ser visto como enriquecedor del léxico<sup>124</sup>. Para llevar a cabo esta acción dispone fundamentalmente de dos estrategias primordiales: o bien crea términos nuevos utilizando los procedimientos de creación de palabras propios de cada lengua, o bien importa palabras nuevas, como ya lo indicara en su momento Montero (1979: 55). Bien es cierto que no son mecanismos exclusivos del fenómeno eufemístico ni del

---

<sup>122</sup> MONTERO, E. (1979: 50) indica acertadamente que uno de los campos en que mejor se puede apreciar este fenómeno es en el escatológico: “La renovación constante a que está sometido, mayor que en cualquier otro tema, se debe a la rápida divulgación que adquieren sus términos y a su no menos rápida apropiación por la lengua familiar y la vulgar. Lo que condiciona al hablante culto a buscar nuevas formas de expresión”.

<sup>123</sup> El poder empobrecedor del eufemismo ha sido considerado por ORR, J. (1953: 174) quien señala la corta vida del eufemismo en contraste con la del término al que sustituye: “Les euphémismes, au contraire (des mots brutaux), menacés qu’ils sont d’une synonyme entière, et subissant toujours l’action des forces sociales qui les ont fait naître, peuvent mourir, victimes de ces forces, [...]”. Del mismo modo consideraba el problema STEADMAN, J.M. (1935: 101): “If a group of practically synonymous words exists, usually one or more of the words will be lost entirely, or some will become differentiated in meaning. But in the case of words tabooed because of obscenity, the questionable word, though not used by certain people or on certain occasions, often persists and may outlive its euphemistic substitutes. According to Bloomfield, It’ is a remarkable fact that the tabooed word has a much tougher life than the harmless homonym”.

<sup>124</sup> Vid. CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 69, n. 64) para una relación de los distintos autores que han considerado la acción renovadora del eufemismo sobre el léxico.

disfemístico, sino que son procedimientos habituales de los que se sirve toda lengua con el propósito de enriquecer su léxico renovando los términos. Esto no impide que haya determinados recursos que se adapten mejor para generar usos eufemísticos o disfemísticos. En este sentido, Casas Gómez (1986a: 69) indica que recursos como la metáfora se adaptan mejor a un reforzamiento o intensificación (uso disfemístico) y otros, como la antífrasis o la lítotes, propician, por lo habitual, una mitigación o atenuación (uso eufemístico).

Senabre (1971: 178-179) mantiene una postura diferente. Para este autor “entre ambos procedimientos –renovación y eufemismo– hay una esencial diferencia. La renovación desecha un término para sustituirlo por otro. El eufemismo no siempre aporta un nuevo término, sino que a veces recurre a la elipsis o a procedimientos de entonación”. En contraposición a lo sostenido por Senabre, Montero (1979: 55) afirmará que: “Es indudable que el sistema lexical de cualquier lengua, aunque relativamente estable, no es estático, invariable, sino cambiante, mutable. El eufemismo es una de las causas, no la única, que favorece esa renovación, esa mutación”<sup>125</sup>.

Por su parte, Casas Gómez (1986a: 70) mantiene una postura clara: “La renovación constante es inherente a la esencia misma del eufemismo”. En este punto, como en otros muchos, estamos de acuerdo con este autor. Consideramos que la lengua está sujeta a múltiples cambios que afectan a sus distintos niveles, y el nivel léxico es, quizá, uno de los más propicios. Tanto el proceso eufemístico como el disfemístico están sujetos a los diferentes cambios y vicisitudes de las distintas épocas y culturas y no pueden por menos que reflejarlo en su propia inestabilidad lo que, como ya hemos visto, supone la aparición, degradación y, en ocasiones, desaparición de unos términos a favor de otros.

---

<sup>125</sup> MONTERO, E. (1979: 55) manifiesta: “Por el mero hecho que el eufemismo posea dos, tres o más recursos, que no incidan directamente en el léxico, no parece justo deducir que, en general, no provoque renovación. Cuando la verdad es que, si sobre alguna rama de la lingüística repercute, es sobre la lexicología y sobre su objeto de estudio”.



### 3.5.4. REPERCUSIONES SEMÁNTICAS

Conviene detenerse en este apartado en la diferencia existente entre ‘significado’ y ‘referencia’. Presente ya esta distinción desde la época griega, quizá sea Frege (1971: 49-97), con su distinción entre *sentido* (‘Sinn’) y *referencia* (‘Bedeutung’), el autor que más haya influido en la actual oposición entre significado/cosa. Podríamos decir que la referencia, tal como él la entiende, es el objeto designado, mientras que el sentido se refiere al modo de darse lo designado. Introduce además otro concepto al distinguir entre ‘referencia’ y ‘representación’, entendiendo por esta última todo tipo de evocaciones de carácter subjetivo a que dé lugar ese objeto. Así pues, entre referencia y representación establece Frege la línea que separa lo objetivo de lo subjetivo, dado que sitúa la idea del objeto *en sí* en la referencia. Ahora bien, el plano fenomenológico de un objeto es lo que en ese objeto es relativo a un sujeto. No es, entonces, ‘el objeto en sí’, sino el objeto según un sujeto, según su personal circunstancia. Se intuye aquí de una forma clara la importancia que tendrá el contexto, el entorno, para la correcta interpretación de un determinado signo lingüístico. Los signos se usan en contexto, por lo que sus posibilidades referenciales especificadas inciden de manera evidente en el uso e interpretación que se hace de tales signos. Como acertadamente señala Del Teso Martín (1988: 193) “La realidad que puede denotar un signo no se actualiza con todos sus detalles en cada acto de habla, [...], sino que en cada mensaje se espesa más en unos aspectos mientras se diluye y evapora en otros”; la referencia entonces no es el objeto *en sí*, sino el objeto como fenómeno. Las diferentes maneras de comprender una realidad concreta vienen determinadas por el entramado de circunstancias con el que el hablante asocie dicha realidad. Y estas circunstancias son variables. De modo que, si el objeto en sí fuera lo que designaran los signos, el plano semántico sería más estable, variando solamente cuando se produjeran novedades “objetivas” en el mundo comunicable. La cuestión es que la sustancia de contenido, la cosa referida, es el fenómeno antes que nada, y éste sí cambia continuamente. No obstante, no se puede decir que el significado se componga de subjetividades, como pone de manifiesto Del Teso Martín (1988: 194), “La asociación regular de la ‘cosa’ [...] con un elemento que se reconoce de manera discreta y estable (el significante) es lo que impide, en cada acto

de habla, que lo designado se deshaga en un sinfín de asociaciones subjetivas irreductibles”. Así pues, la transmisión y los cambios en el significado son de tipo continuo y la inestabilidad es inherente al hecho mismo de su transmisión.

Esta cuestión no es en absoluto ajena al eufemismo. Y es que la expresión eufemística nace, entre otras cosas, de la tensión en que se encuentra el hablante cuando debe actualizar una referencia que, por otra parte, desea evitar. Así, en el momento en que el emisor transmite un signo al receptor, el significado de ese signo hace posibles unas referencias y excluye otras. Interpretar el signo es asignarle una de sus posibles referencias.

Influyen en este complejo proceso varios factores. Uno de ellos es el factor psíquico-afectivo que origina el tabú y la interdicción, puesto de manifiesto por Nyrop (1979<sup>4</sup>: 94-95) y estudiado más detenidamente por Sperber (1930: caps. IV-X, *cit.* por Ullmann, 1974)<sup>126</sup>, es un factor que, aunque extralingüístico en su origen, será decisivo en el ámbito lingüístico, dado que será el promotor de los cambios semánticos. Sperber destaca la formación de series sinonímicas, según los centros de expansión y atracción de cada individuo o época. La teoría de Sperber tiene una clara aplicación al argot. Así, Daniel (1980: 17-18), sin aludir explícitamente a los centros de expansión y atracción sinonímica, concluye que el contenido del argot gira en torno a dos polos:

- a) Palabras-eje, capaces de generar gran cantidad de acepciones, expresiones y frases [...];
- b) Conceptos-eje, que atraen multitud de sinónimos alrededor de unos campos semánticos muy concretos: partes del cuerpo humano, sexo, mujer, prostitución, homosexualidad...

Ullmann (1976: 258) señala que el eufemismo es una de las causas de la restricción significativa, a la vez que menciona como causa de extensión “la necesidad de “palabras ómnibus” con un significado extremadamente confuso y general” que, a juicio de este autor, constituyen uno de los procedimientos más evasivos para velar las voces sometidas a la presión social interdictiva.

Casas Gómez (1986a: 72) considera que “un término puede restringir su significado con lo cual pierde en “extensión” lo que gana en “intensión” o, contrariamente, puede ampliarlo, incrementando su “extensión” y decreciendo obviamente su “intensión”. En el primer caso, con el enriquecimiento de su carga

---

<sup>126</sup> *Vid.* ULLMAN, S. (1974: 341-348) donde se ofrece un resumen de esta teoría.

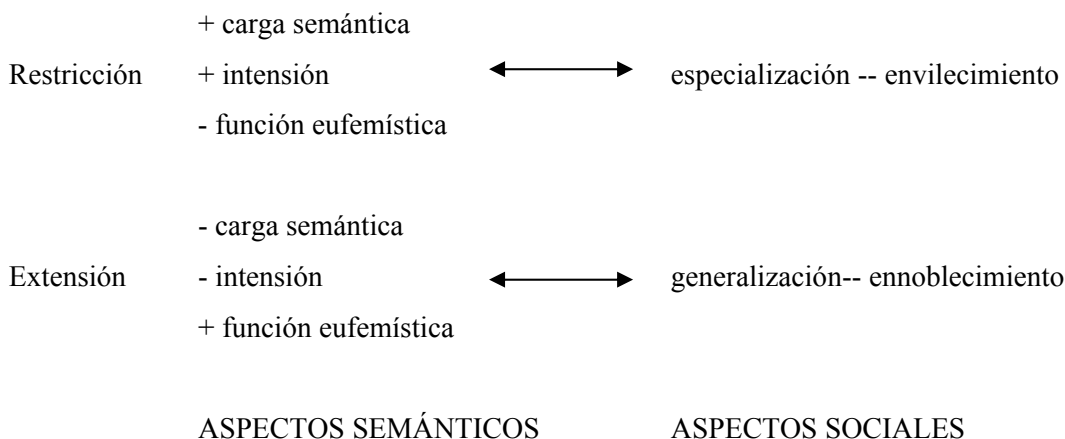
sémica, apenas tendrá alternativas eufemísticas, en tanto que en el segundo, al reducir su capacidad significativa, aumentará notablemente sus funciones atenuativas.

Considera que la dualidad restricción-extensión va pareja en el proceso eufemístico con otra que atañe a su valoración social: la tendencia peyorativa y la ameliorativa, es decir, un envilecimiento o ennoblecimiento semántico respectivamente. Esta relación bilateral ya fue puesta de manifiesto por Ullmann (1976: 258 y 260), quien subraya los conocidos procesos de *especialización* y *generalización*:

La causa más frecuente de la restricción es la especialización del significado en un grupo social particular [...]. La extensión, como la restricción, a menudo es debida a factores sociales. [...] una palabra que pasa de un medio limitado a un uso común, a veces ensanchará su significado y perderá algunos de sus rasgos distintivos en el proceso.

De esta manera, por un proceso de especialización depreciativa, el vocablo eufemístico acaba asociándose directamente con la idea que debía disfrazar, dejando de cumplir con su finalidad paliativa de las resonancias desagradables u obscenas del término interdicto. Esta peyoración semántica ha sido ya apuntada por diferentes lingüistas<sup>127</sup>. Casas Gómez (1986a: 74) considera que “el ennoblecimiento, como ocurre con la extensión semántica, será bastante menos asiduo que el envilecimiento y la restricción de significado” y propone (Casas Gómez, 1986a: 76) el siguiente esquema para representar las dualidades semánticas y sociales:

<sup>127</sup> BRÉAL, M. (1976: 100): “La prétendue tendance péjorative est l’effet d’une disposition très humaine qui nous porte à voiler, à atténuer, à déguiser les idées fâcheuses, blessantes ou repoussantes...”. También ha sido mencionada por RESTREPO, F. (1917: 52-53): “Contrario del fenómeno anterior [el “ennoblecimiento de las voces que de condición ordinaria y aun vil se encumbran a más altas y dignas significaciones” (p. 50)] es el envilecimiento. Ya hemos visto los sentimientos que nos llevan a no decir las cosas indecentes por sus nombres, sino por eufemismos. Pero el eufemismo no dura mucho; la nueva palabra se truca en verdadero nombre del objeto desagradable; se contamina; y por el mismo caso pierde sus otras significaciones; nadie la usa por no exponerse a enojosos equívocos. Y no para aquí el mal. Como el desgraciado término se ha hecho propio del objeto desagradable, y no queremos llamar las cosas por su nombre, buscamos otro eufemismo, y así vamos echando a perder una por una palabras nobles y a veces difíciles de sustituir”. DA SILVA CORREIA, J. (1927: 15) se sitúa en esta misma línea, del mismo modo que ULLMANN, S. (1974: 356), quien afirma: “La cristalización de eufemismos en el significado que debían velar es una causa frecuente de peyoración”; a lo que añadirá en un estudio posterior (ULLMANN, S. 1976: 261): “El eufemismo, o el pseudo eufemismo, es la fuerza motriz que hay detrás de muchos desarrollos peyorativos. Si un sustituto eufemístico deja de percibirse como tal, si queda directamente asociado con la idea que se proponía velar, esto dará por resultado una depreciación permanente de su significado. Es este factor lo que explica la deterioración de muchas palabras examinadas en la sección sobre el tabú”.



No deja de notar que “el uso constante y reiterativo de un vocablo disfemístico puede provocar la relajación de sus connotaciones negativas y regularse, por tanto, como término normal o aséptico”. En este sentido, Carnoy (1927: 355) ya afirmaba:

[...] de même que l'euphémisme aboutit à des dégradations, le dysphémisme produit des ennoblissements de significations. Quand on emploi trop souvent est trop facilement un terme dépréciant pour designer une personne ou une chose, ce mot ne choque plus. Il se normalise et perd donc sa connotation sentimentale fâcheuse.

### 3.6. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS

Partimos de la consideración de que el sistema de cualquier lengua no es estático, sino cambiante, evolutivo. Sin embargo, este dinamismo interno no repercute por igual en los distintos niveles lingüísticos. Como afirma Karcevski (1956: 23), las innovaciones semánticas tienen carácter inmediato al estar más conectadas con la realidad social. Constantemente se están originando transformaciones que inciden directamente en la estructura léxica y que obligan a establecer continuos reajustes del sistema.

Asimismo, como indica Casas Gómez (1986a: 98): “las unidades básicas de tipo fonológico o gramatical revelan un número finito, un conjunto cerrado de elementos estructurables que contrasta con el inventario potencialmente ilimitado de formas léxicas”. De ahí que se precise como condición indispensable para su descripción estructural, la reducción de estas “clases abiertas a clases cerradas” –en palabras de Hjelmslev (1927: 144)–, o el establecimiento, como hace Coseriu (1977a: 95), de una

serie de distinciones previas a toda tentativa de estructuración léxica, pues “una de las insuficiencias metodológicas de la lexicología es la de considerar a menudo como propios del léxico fenómenos que en realidad no lo son y en detenerse ante dificultades y problemas que no pueden resolverse en el marco del dominio léxico”.

### 3.6.1. SISTEMATIZACIÓN DEL FENÓMENO EUFEMÍSTICO. LA TEORÍA DEL CAMPO MORFOSEMÁNTICO

A la hora de sistematizar el fenómeno eufemístico Casas Gómez (1986a: 99) considera que la única vía posible de configuración es el campo asociativo, dado que estamos ante un “proceso psicoasociativo cuyas notas más destacables son su relatividad y su funcionalidad en el discurso [...]”. Ya Saussure (1976<sup>15</sup> [1916]: 194-199) en su *Curso de Lingüística General* realiza dos aportaciones de gran interés: “De un lado, la distinción entre la “significación” y el “valor” [...] de otro, en estrecha relación con el concepto de “valor”, la idea de que las palabras se engranan en series o redes asociativas en torno a un determinado vocablo”. Indica que una palabra cualquiera “puede siempre evocar todo lo que sea susceptible de estarle asociado de un modo o de otro”, así pues, para Saussure “un término dado es como el centro de una constelación, el punto donde convergen otros términos coordinados cuya suma es indefinida”. El concepto de “campo asociativo” será desarrollado por su discípulo Bally (1940: 195 y 1965: 133-134), que lo reduce a “asociaciones puramente semánticas”<sup>128</sup>. De este modo, establece que:

les signes qui déterminent plus particulièrement la valeur de celui qu'ils entourent dans la mémoire forment son “champ associatif”: notion toute relative, puisque tout, dans la langue, est, au moins indirectement, associé à tout [...] Le champ associatif est un halo qui entoure le signe et dont les franges extérieures se confondent avec leur ambiance. En outre, le champ associatif présente des différences d'un individu à l'autre, puisque chacun modifie en quelque mesure la langue commune; [...].

Dicho de otro modo, en palabras de Bustos (1967: 150), Bally se refiere a “los ejes de integración a través de los cuales se relacionan unas palabras con otras dentro del léxico de un idioma”.

<sup>128</sup> Cf. ULLMANN, S. (1976: 270-271).

En este mismo sentido han de considerarse los “campos nocionales” de Matoré (1953: 50), cuya teoría no tiene la intencionalidad de ser lingüística al concebir la lexicología como una “discipline sociologique utilisant le matériel linguistique que sont les mots”. Para este autor (1953: 65-70), en la sociedad de una época determinada se detecta una serie de “palabras-clave” (*mots-clé*), unidades lexicológicas de las que depende una red funcional de “palabras-testigo” (*mots-témoin*) que coordinan y jerarquizan la estructura lexicológica<sup>129</sup> de una sociedad en una época determinada<sup>130</sup>.

Casas Gómez (1986a: 101) destaca de entre todos los modelos de configuraciones asociativas, el “campo morfosemántico” de Guiraud (1956: 256-288)<sup>131</sup>. Este estudioso explica que este método de investigación consta de dos fases: una primera en la que se confrontará el término que se esté estudiando con todos los vocablos susceptibles de mantener con él relaciones de forma o de sentido; y una segunda, en la que dicho campo se estructura, eliminando, por un lado, todos los términos que están en contradicción con criterios históricos y, por otro, los términos que no se dejan integrar en una de las leyes semánticas que estructuran el campo. De esta manera, se consigue confrontar la palabra interdicta con el conjunto de formas que constituyen su campo morfosemántico, con todos aquellos términos que puedan mantener con ella relaciones de forma y de significado.

En 1965, Widlak dedica un trabajo (publicado en 1967) al funcionamiento del eufemismo y la teoría del campo lingüístico. Considera que una palabra, en lo que respecta a su forma exterior y a su contenido interior, está siempre ligada, mediante su campo asociativo lingüístico, con otras palabras que se le parecen o que mantienen con

---

<sup>129</sup> Desarrollado en MATORÉ, G. (1953: 65-70).

<sup>130</sup> LÁZARO CARRETER, F. (1987: 34) en este sentido hablará de la existencia de un “núcleo fuerte” (léxico que se establece en el núcleo de lo político) y una “periferia” (conjunto de términos cambiantes, más fugaces, procedentes del lenguaje ordinario) en el ámbito del lenguaje político. REBOLLO TORÍO, M.Á. (2002: 25) comenta cómo estos términos “periféricos” son, precisamente por su fugacidad, los mejores testigos de un momento determinado.

<sup>131</sup> Aquí se encuentra la elaboración teórica de este concepto. Más tarde, desarrolló diversos trabajos prácticos: (1966a: 280-308), (1966b: 128-145), (1968: 96-109), y los que incluye en su monografía sobre estructuras etimológicas del léxico francés (1967: 125-154). Esta teoría ha tenido diversas aplicaciones lingüísticas: reconstrucción etimológica, adaptación a la lexicología dialectal (tal es el caso del “campo semántico-etimológico” de MOLINA REDONDO, J.A. (1971: 29)), y la perfecta sistematización que ofrece a los distintos sustitutos eufemísticos o disfemísticos y a los mecanismos lingüísticos que éstos generan.

ella otra relación, organizándose así en sistemas determinados interdependientes – formales o semánticos– con una estructura definida. Widlak (1968: 1042) dirá que:

[...] en el plano semántico, la sustitución eufemística se aprovecha de los recursos sinonímicos o antonímicos del léxico y del valor polisémico de las palabras. [...] Por otro lado, el hecho de que las palabras puedan adquirir nuevas acepciones sin perder su significado originario constituye una de las fuentes más importantes de renovación eufemística.

Así pues, los diferentes mecanismos de base semántica de que dispone la lengua posibilitan al hablante efectuar la conmutación del elemento interdicto por un determinado sustituto eufemístico que, en el plano sintagmático, neutralizará los rasgos que porten connotaciones desagradables y actualizará los que evoquen connotaciones positivas y de carácter afectivo<sup>132</sup>. Apunta Casas Gómez (1986a: 104) que menos complicado es su funcionamiento desde una perspectiva formal, dado que se basa en las asociaciones de contigüidad o semejanza formal entre el término interdicto y sus diversos sustitutos eufemísticos. Está de acuerdo con respecto a los resultados a los que se llega mediante una clasificación lingüística (formal y semántica) del eufemismo, que permite, en palabras de Senabre (1971: 189), “salvar el escollo de las clasificaciones psicológicas”, pero no admite que tal teoría asociativa “estructure” léxicamente un fenómeno que se resiste a una verdadera estructuración<sup>133</sup> semántica. Asimismo indica cómo el mismo Guiraud (1956: 286-287) hace constar que su teoría no es estructural.

Para Trujillo (1970: 75) la noción de campo asociativo es ajena a la noción de estructura: “Se trata de un concepto que escapa a la Semántica estructural, pero útil y hasta necesario a veces a otros niveles del estudio del contenido”. Por su parte, Coseriu (1977b: 106), en la misma línea, niega las posibilidades estructurales del campo asociativo y expresa que es en el estudio de las designaciones o frases metafóricas donde realmente tienen validez estas agrupaciones semánticas, ya que aquéllas surgen gracias a tales asociaciones. Considera que se trata de designaciones concretas y

<sup>132</sup> Como hemos visto, ya GUIRAUD, P. (1960: 57) aludía a que el eufemismo se basaba en un proceso psicoasociativo, sobre ello insistirá también WIDLAK, S. (1968: 1037): “À travers l’emploi du substitut euphémistique, le sujet parlant cherche, à l’aide d’une forme atténuée, d’éloigner l’attention du sujet écoutant, de certains associations, en la dirigeant éventuellement vers d’autres associations, moins inconvenantes, quelquefois même tout à faire avantageuses”.

<sup>133</sup> Aclara CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 105, n. 14): “Entiendo por estructuración un punto de vista analítico-descriptivo, o sea, la “articulación del plano del contenido por medio de oposiciones léxicas funcionales””.

variables de discurso que no son, de ninguna manera, estructurables semánticamente y que, en un porcentaje bastante considerable de casos, tienen matiz metafórico.

Montero (1981: 39) entiende que la única opción para estudiar en un plano de coherencia estructural el fenómeno eufemístico es la ofrecida por la teoría del campo morfosemántico propugnada por Guiraud (1956: 286), dado que permite mantener esta división entre eufemismos de base semántica y eufemismos de base formal y agruparlos en torno al término interdicto por sus relaciones formales y semánticas.

De esta manera, Casas Gómez (1986b: 35-37) rebate las posturas de Widlak (1968: 1031-1052) y Montero (1981: 39-44), al considerar que el eufemismo “es sistematizable, pero no estructurable”. Para este autor (1986a: 109), que considera que no se puede hablar de estructuración del eufemismo sino, todo lo más, de *sistematización, agrupación o configuración lingüística*, será la teoría del campo morfosemántico la que ofrezca mayores garantías “al permitir agrupar los diversos sustitutos eufemísticos o disfemísticos y sus respectivos mecanismos en torno a unas asociaciones tanto de los significantes como de los significados, las cuales, a su vez, pueden basarse en una relación de similitud o contigüidad”. Sin embargo, este estudioso (1986b: 40) no admite “que una teoría asociativa “estructure” léxicamente un fenómeno que, por una serie de características [...] se resiste a una verdadera estructuración semántica”. Casas Gómez recuerda que ya Guiraud (1956: 265-288) recurre a términos relacionados con la estructura porque no encuentra otros apropiados para su concepto de campo, pero no porque asimile su método a la estructuración de la fonología y la morfología. Entiende Casas Gómez (1986b: 41) que los tipos de conexiones que se establecen en un campo morfosemántico son completamente diferentes a las que se mantienen en un campo léxico, dado que los campos léxicos presentan oposiciones de rasgos comunes y diferenciadores entre sus elementos, mientras que los campos morfosemánticos “obedecen a un análisis relacional o configurativo de simples asociaciones formales o de sentido de un signo con otros signos”. De esta manera, añadirá que “frente a las relaciones de significado que mantienen los diversos componentes de un campo léxico, los sustitutos eufemísticos o disfemísticos respectivos de una forma interdicta mantienen con ella relaciones de carácter designativo”.



Más recientemente, dentro de un trabajo mucho más amplio sobre las relaciones léxicas, Casas Gómez (1999: 99-100) retoma el problema de la estructuración del eufemismo y matiza algunas de sus afirmaciones anteriores, llegando a afirmar que “en ningún momento, hemos negado la posibilidad estructural de determinados sustitutos que funcionan plenamente como formas “sinonímicas” o “antonímicas” en el sistema léxico”.

Además, reitera la oportunidad de la teoría del campo morfosemántico para la sistematización, no estructuración, del eufemismo:

[...] pues se consigue confrontar la palabra interdicta con el conjunto de elementos que configuran su campo morfosemántico, es decir, con todos los vocablos y locuciones susceptibles de establecer con ella relaciones formales o semánticas.

Su posición, no obstante, se encuentra en continuidad con la mantenida en sus trabajos precedentes, es decir, que el eufemismo es, por lo general, sistematizable pero no estructurable<sup>134</sup>.

De esta manera, indica (1986a: 109-111) la posibilidad de dividir los mecanismos de creación eufemística o disfemística en dos niveles: formal y de significado. Sitúa en el nivel formal aquellos medios lingüísticos que inciden sobre distintos planos formales: *fonético* (modificación, cruce de vocablos, reducción, sustitución paronímica); *morfológico*, (derivación, composición, inversión de género), y *sintáctico* (omisión, elipsis, fórmulas eufemísticas, agrupaciones sintagmáticas). En el nivel de significado enumera otros mecanismos que actúan sobre el plano *léxico* (diversos tipos de trasplante, designaciones expresivas) o *semántico* (metonimia y sinécdoque, metáfora, hipérbole, antonomasia, antífrasis, lítotes, perífrasis, circunlocuciones alusivas, términos genéricos). Igualmente, expone la necesidad de distinguir entre “elementos denotativos que indican simplemente una sustitución de significantes léxicos (trasplantes) y elementos connotativos (metáfora, metonimia, lítotes, antífrasis, etc.) que expresan las

---

<sup>134</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1999: 99-100): “Se construye así, no en el campo léxico de tal o cual término proscrito, sino su campo onomasiológico o conceptual, donde se perciben continuas mezclas de lenguas funcionales distintas y donde se incluyen, al lado de vocablos plenamente estructurables en la lengua (los “sinónimos” que conforman su campo léxico), elementos que constituyen terminologías y, sobre todo, “hechos de discurso”, o sea, designaciones concretas y variables de naturaleza metafórica, de carácter parafrástico o poseedores de un cúmulo de virtuales evocaciones, las cuales, de ninguna manera, son estructurables semánticamente”.

variadas relaciones semánticas (similitud, contigüidad, contraste, etc.) que mantienen el sustituyente y el sustituido”.

No obstante, matiza, acertadamente, que no existen mecanismos privativos del eufemismo o del disfemismo, sino que todos ellos pueden generar términos que mitiguen las connotaciones desagradables del vocablo interdicto o, por el contrario, las intensifiquen. Al mismo tiempo, señala la posibilidad de que varios recursos concurren en la creación de un sustituto de la palabra interdicta, si bien es cierto que uno de ellos predominará sobre el resto de los utilizados en esta generación de sustitutos eufemísticos o disfemísticos, según el caso.

### **3.6.2. NIVEL PARALINGÜÍSTICO**

Ya Montero (1981: 46) señala que se dan unos elementos que no son estrictamente lingüísticos pero que tienen capacidad atenuadora, a ellos se refiere de este modo:

[...] medios que, sin ser estrictamente lingüísticos, actúan (casi siempre reforzándola [la sustitución eufemística]) sobre la comunicación, llegando a dotar de capacidad atenuante al propio término interdicto o a ocupar su lugar en la cadena hablada o escrita sin que la comunicación se interrumpa.

Se trata de la entonación y de los gestos. Como dice Casas Gómez (1986a: 112): “Estos elementos van a tener implicaciones en el desenmascaramiento de la actitud o intencionalidad del hablante al emitir un determinado vocablo, pues éstos pueden mitigarlo o, inversamente, reforzarlo”.

#### **3.6.2.1. La entonación**

Navarro Tomás (1948: 20) adelanta en su *Manual* el poder que este recurso paralingüístico tiene de influir en el resultado final de una alocución, dado que permite transmitir el contenido emocional del enunciado: “las inflexiones del tono, combinadas con las modificaciones del acento y de la cantidad, son capaces de reflejar todos los matices del sentimiento dentro de la infinita gama emocional”.

Para eliminar las connotaciones emocionalmente desagradables de un tabú, no es imprescindible siempre recurrir a la sustitución del término o a la deformación del mismo. A veces, basta con modular la entonación de una manera fría e impersonal de manera que el término forme parte del discurso sin suscitar las connotaciones desagradables, como indica Motero (1981: 46). El modo de pronunciar un vocablo no sólo va a dilucidar, a veces, su valor eufemístico o disfemístico, sino que será el eje determinante de ciertas inversiones de sentido.

Tiene la entonación, usada como recurso eufemístico, un doble funcionamiento, dado que puede presentarse junto al término interdicto con el fin de suavizar sus connotaciones negativas o bien combinarse con otros medios lingüísticos. En el primer caso, el vocablo prohibido no es sustituido, pero se pronuncia, como indica Montero (1981: 46), con un “tono frío e impersonal para que adquiera carácter objetivo” o en voz baja. En el segundo caso, la entonación lingüística aparece acompañada o reforzada por otros recursos tanto formales como semánticos, por ejemplo: ciertas reducciones o sustituciones fonéticas, formas diminutivas, usos litotéticos o antifrásticos, perífrasis, omisiones, circunlocuciones, etc.

En nuestro estudio no es éste un elemento que resulte importante, puesto que el *corpus* que analizamos está compuesto por textos escritos.

### **3.6.2.2. Los gestos**

Del mismo modo que sucede con la entonación, este recurso paralingüístico resulta irrelevante en nuestro estudio por inexistente. Casas Gómez (1986a: 113) considera que en muy pocas ocasiones un determinado gesto puede superar el valor negativo que comporta el término directo. Llega a afirmar que es imposible la atenuación eufemística a través de los gestos: “Casi me atrevería a negar que tal solución sea factible desde una perspectiva eufemística”. Es más, de los ejemplos que él recoge, encuentra que “siempre que un hablante emitía la voz *puta* acompañada de ciertos gestos, éstos lo único que hacían era intensificar el carácter despreciativo del término”.

Considera, sin embargo, que el lenguaje gestual sirve normalmente de medio atenuador cuando se da una omisión del vocablo tabú, que lingüísticamente resulta sustituido por una aposiopesis en la entonación y unos determinados gestos.

Atribuye a los gestos dos funciones, por una parte, acompaña al vocablo interdicto, reforzando habitualmente su signo de crudeza, o a los sustitutos atenuadores, compaginándose con otros mecanismos lingüísticos; por otra parte, sustituye al término vedado.

### **3.6.3. NIVEL FORMAL**

#### **3.6.3.1. Nivel fonético**

Vendryes (1967: 249) pone de manifiesto la importancia del nivel fonético, dado que no siempre el mecanismo empleado consiste en la sustitución de un término por otro, sino que en ocasiones, se recurre a la deformación de la palabra vitanda. En este sentido afirma:

La interdicción de vocabulario no tiene por efecto único substituir unas palabras por otras, sino también deformar las existentes. Substituyendo o cambiando de lugar una letra, se atenúa lo que la palabra tiene de mal visto o peligroso, sin disminuir por ello su valor semántico. Todo el mundo comprende inmediatamente de qué se trata. El velo no oculta más que los lados ofensivos o los matices impúdicos; deja transparentar las grandes líneas y el color general de la palabra.

Por el contrario, Casas Gómez (1986a: 116) señala que estas deformaciones de la estructura formal de la palabra vedada no tienen por qué cobrar valor eufemístico, sino que pueden incluso adquirir un valor disfemístico.

Widlak (1968: 1050) y Jordan (1975: 277) ya habían puesto de relieve que tales modificaciones formales tienen repercusiones en la estructura léxica. Montero (1981: 48) expresa esta misma idea de la siguiente manera:

[...] mediante la alteración de su estructura formal, la palabra se asemeja a otra de significado diferente y no sometida a interdicción, o se crea una forma nueva que, recordando a la que no se quiere pronunciar, dé la impresión de haber sido extraída de un campo semántico bastante alejado del suyo.

Casas Gómez (1986a: 117), basándose en la triple distinción que Rabanales (1958: 209)<sup>135</sup> realiza al considerar la sustitución de un significante por otro afín, considera que, en definitiva, en el nivel fonético todo se reduce a la deformación como tal del término interdicto. Así pues, diferencia las operaciones que se basan estrictamente en una deformación fonética, sea por *modificación* de fonemas o por *adjunción* o *cruce de palabras*; de las que se centran en el plano gráfico de la palabra, como la reducción de fonemas iniciales (aféresis) o finales (apócope); por otro lado, considera ciertas paronimias “que se basan en la sustitución del significante vitando por otro término, existente en la lengua con distinto significado, que se asemeja fónicamente con aquél”. Destaca de esta manera cuatro fenómenos en el nivel fonético: modificación, cruce de palabras, reducción y sustitución paronímica..

La modificación puede entenderse como la deformación a que la forma léxica primitiva sujeta a interdicción puede ser sometida, dando lugar a una relación paronímica entre el sustituyente y el sustituido. Puede afectar tanto a los fonemas iniciales, mediales o finales de la palabra en cuestión. La modificación realizada en los fonemas finales es la que genera una mayor cantidad de sustituciones, frente a la modificación inicial o medial que apenas tiene un efecto relevante.

Por lo que respecta al cruce de palabras, Montero (1981: 52 y 55) distingue, por una parte, la adjunción de base morfológica (prefijación, sufijación e infijación), que se sirve de elementos afijos “ya existentes y al modo tradicional”, los cuales, más que alterar la estructura fonética de la palabra, “modifican su contenido afectivo-evocativo de tal manera que la interdicción, que gravita sobre la forma primitiva, no se actualice en la derivada”. No entiende este autor la composición en el sentido tradicional como recurso morfológico, como él mismo hace notar, sino “como una forma más de alcanzar la alteración fonética; concretamente, la que se logra por conjunción o cruce de dos o más vocablos y por la incorporación de elementos extraños a la estructura formal de la palabra”.

---

<sup>135</sup> RABANALES, A. (1958: 209) distingue tres aspectos distintos: “a) el significante sustituyente y el sustituido están emparentados por uno o más sonidos diferenciados: Josefa / Chepa; b) el significante sustituyente está relacionado con el sustituido por uno o más sonidos idénticos, y sólo existe como sustituto suyo: diablo / diantre; c) el significante sustituyente está unido con el sustituido también por uno o más sonidos idénticos, pero existe ya con otra u otras connotaciones conceptuales en la lengua, de donde se ha tomado por un proceso de asociación fonética: conscripto / congrio”.

En cuanto a la reducción podemos afirmar que es un hecho constatable en la lengua general, especialmente en el habla argótica juvenil, la supresión de sílabas, principalmente las finales (*apócope*), o bien la supresión de las entendidas como “sílabas sucias” de un vocablo: *ridi* por ridículo. Estas formas regresivas, normalmente pretenden una finalidad cómica o humorística o buscan un mayor grado de expresividad.

El truncamiento fónico-gráfico en posición inicial (*aféresis*) o la supresión en el interior (*síncopa*) de la palabra pueden ser suficientes para velar el carácter inconveniente del término interdicto. No obstante, hay autores como Carnoy (1927: 350), quien califica a estas omisiones fonéticas como “acrosemias”, para los que estos recursos no alcanzan a disfrazar el término obsceno. Casas Gómez (1986a: 121-122), sin negar la validez de esta afirmación, dirá que estos autores olvidan que lo fundamental es la intención del hablante:

[...] en el juego eufemístico, lo que realmente importa y tiene valor es la actitud plasmada por el hablante; y ésta muestra bien a las claras una intencionalidad consciente de no escribir el término en su forma plena, al evocar éste una realidad sujeta a la coacción interdictiva.

Se sitúa en la misma línea que Montero (1981: 51) cuando afirma que: “Toda actuación consciente sobre la estructura formal de una palabra puede interpretarse como un proceso eufemístico o, si no se acepta su capacidad atenuativa, como evidencia de la interdicción a la que está sometida”.

Finalmente, la sustitución paronímica se desvela como un procedimiento que entraña poca dificultad. Consiste en sustituir un significante vitando por otro fonéticamente afín que suaviza de alguna forma su carácter ofensivo. Uno de los ejemplos apuntados por Casas Gómez (1986a: 126) ilustra el fenómeno: *hijo de Pura* por *hijo de puta*.

#### **3.6.3.2. Nivel morfológico**

Los recursos morfológicos pretenden modificar, con formantes normativos, el contenido semántico del término vitando. La actuación de base morfológica sobre el significado del término interdicto puede lograrse tanto por vía eufemística como disfemística. Se consigue este cambio de significado mediante la eliminación o adición

de algún que otro rasgo distintivo, con lo que se consigue rebajar la intensidad peyorativa del término o, inversamente, intensificarla.

Montero (1981: 55-61) recoge los siguientes mecanismos dentro de la morfología: derivación (diminutivo, otros sufijos, supresión de sufijos); flexión nominal (el género, el número); flexión verbal. No recoge la composición, aduciendo, entre otros motivos, que ésta “incide casi con exclusividad sobre la estructura externa de la palabra, mientras que los recursos morfológicos lo hacen sobre su contenido sémico [...]”.

Casas Gómez (1986a: 128-144) coincide básicamente con Montero, pero añade la composición y excluye el número y la flexión verbal.

Por nuestra parte consideramos necesaria la combinación de ambas propuestas, al mismo tiempo que resulta imprescindible un mayor y pormenorizado estudio del género gramatical dentro de la flexión nominal, por lo que le dedicaremos un amplio apartado dentro de este nivel.

#### 3.6.3.2.1. Derivación

No cabe duda de que uno de los mecanismos más productivos en el incremento del léxico en nuestro idioma es el de la derivación. Por esto mismo va a tener una gran importancia en la sustitución eufemística, especialmente en la lengua popular. Incluso, podemos afirmar que no faltan casos de creaciones léxicas originadas a partir de derivaciones castellanizadas de términos de otras lenguas<sup>136</sup>.

##### a. Elementos sufijales

Considera Montero (1981: 55) que a través de este mecanismo de creación de palabras, una forma derivada puede asumir valores que le estaban vedados a la forma primitiva de la que procede. Uno de estos valores es el eufemístico. Casas Gómez (1986a: 130-132) destaca la derivación sufijal, al considerar que son muchos los

---

<sup>136</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 131) aporta los ejemplos de: *gachona*, “y de aquellas en las que se percibe una relación traslativa previa: *conejeadora* (americanismo, de *conejo* “coño”).

sufijos<sup>137</sup> de los que dispone el hablante para generar nuevos vocablos. Suelen ser formaciones nominales, algunas de carácter culto, aunque mayormente de signo familiar, vulgar o de argot, que designan, casi siempre de forma metafórica, al término vitando, y que serán insertadas dentro de sus respectivas bases sémicas o en diferentes recursos léxico-semánticos.

Ya advierte Montero (1981: 57) de que los sufijos precisan “de un análisis individualizado en el que se tenga en cuenta no tanto el sufijo en sí como el contexto y la entonación con que se emite”. En esta misma línea se inscribe Casas Gómez (1986a: 133) al afirmar que en las derivaciones apreciativas empleadas eventualmente por los hablantes con finalidades de diversa índole (eufemística, humorística, disfemística, irónica, injuriosa, etc.) se utilizan diferentes elementos sufijales cuyo valor positivo o negativo dependerá del contexto y de la entonación, independientemente del valor que éstos tengan:

[...] entra[n] en juego un variado espectro de sufijos diminutivos, aumentativos y otros de valor predominantemente peyorativo, que se adhieren a distintas bases léxicas con intención de mermar o incrementar la carga peyorativa de tales vocablos. Independientemente del signo positivo o negativo de estos sufijos, su intencionalidad expresiva dependerá del contexto en que se inserte y de la entonación con que se emita.

Recoge este autor (1986a: 133-134) otros morfemas que “a menudo formando cadenas con otros, parecen, en principio, propiciatorios de una acentuación disfemística”. Así sucede en estos casos: *-aco*: putaco; *-aca*: pajarraca; *-upio*: zorrupio; *-anga*, *-aza*, *-anta*, *-eja*, *-aspa*, *-iaga*, *-ista*, *-arra*, *-orra*, *-ón*, *-ona*. Consideración aparte merecen estos dos últimos sufijos aumentativos, formas rotundas y expresivas cuya significación aumentativa confiere matices despectivos a la palabra de origen, además de alterar el significado de la misma en no pocas ocasiones<sup>138</sup>. Del mismo modo sucede con su forma inversa, los sufijos diminutivos.

Por nuestra parte, hemos recogido ejemplos de los siguientes elementos sufijales: *-IENTO*, fomento, asesoramiento, seguimiento; *-CIÓN*, compensación, promoción,

---

<sup>137</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 131-132) recoge en su trabajo algunos sufijos relevantes dentro de su ámbito de estudio: “-ISTA masajista; -ANA cortesana; -DORA pecadora; -ADA, -IDA desmirlada, desorejada; -ARIA fornicaria; -ONA buscona; -ANTA, -ANTE gobernanta, rodante; -ANGA, -ONGA masturranga, pindonga; -ERA trotera, cabaretera”.

<sup>138</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 134) ve en estos sufijos, la explicación a voces como *putón*, *putorra*, *meucón*, *pellejona*, e incluso *pendona*, que designan no a cualquier prostituta, sino restrictivamente a la que es “veterana” o “vieja”.



globalización, normalización, diversificación o integración entre otros; –CIONES : readaptaciones, actualizaciones, cualificaciones... En muchos casos en los mismos párrafos se da una rima en “–ón” insistente que deviene cacofónica.

Por lo que respecta al diminutivo, podemos afirmar que expresa una amplia variedad de valores de cualificación subjetiva, por lo que ocupa un lugar importante en la creación de eufemismos. Lingüistas como A. Alonso (1967<sup>3</sup>: 160-189)<sup>139</sup> o Fernández Ramírez (1962: 185-192) han puesto de manifiesto el hecho evidente de que el diminutivo no solamente es portador de la noción de pequeñez, sino que funciona como expresión de matices afectivos, de cortesía, irónicos, etc. Ya Guiraud (1956: 55) apuntaba la importancia del diminutivo como generador eufemístico, si bien matizaba que no podía darse esta mitigación sin ir aparejada a la noción de “pequeñez” inherente a su valor referencial. Para este autor se da un proceso psicoasociativo por el cual el diminutivo lleva a la idea de delicadeza y a través de ésta se rebaja “la importancia del objeto, de la cualidad o de la acción”. Como dirá Alonso (1967<sup>3</sup>: 176), se trata de desdibujar y hacer menos nítida la claridad de lo dicho: “Se ensordina la expresión por mera cortesía, no porque se modifique el concepto ni la situación objetiva”.

Apunta Casas Gómez (1986a: 137) que podemos plantearnos si estos indicios de expresión de la afectividad pertenecen, junto a su valor base de aminoración conceptual, al sistema de la lengua o forman parte de la actualización discursiva.

Nos encontramos con dos posturas enfrentadas. Una, la de Monge (1962: 144-145), que sostiene que ambos valores (modificación cuantitativa y cualitativa) son inherentes al diminutivo y, por tanto, se dan en el plano de la lengua; y otra, la de Coseriu (1977a: 169-170), que separa sistemáticamente su valor de lengua: “aminoración intrínseca objetiva”, de sus “acepciones subjetivas contextuales”. Casas Gómez (1986a: 138) considera que los ejemplos que él recoge favorecen la explicación de Coseriu:

El eufemismo se define y se caracteriza por ser un proceso exclusivo del nivel de habla, y es el hablante, en un concreto condicionamiento pragmático, el artífice de alterar subjetivamente, con este sufijo, el contenido sucio, obsceno o desagradable de una

---

<sup>139</sup> Artículo que constituye el trabajo clave que suscitó cierta polémica en torno a los valores del diminutivo: “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos” (1967<sup>3</sup>: 160-189).

“designación” (entiéndase en el estricto sentido coseriuiano) dada “orientando en cada caso sobre la cualidad del afecto”.

De esta manera, con la adición de notas afectivas, de cortesía, etc., se apacigua el tono crudo de la expresión interdicta. Así pues, el diminutivo, al actuar directamente sobre la carga semántica negativa del vocablo interdicto, hace posible que el contenido sémico presente en la forma primitiva, no se actualice en la derivada.

No deja de notar que el recurso de la sufijación en general y del diminutivo en particular no tiene por qué producir siempre los mismos efectos, pudiendo ser en ocasiones cauce de un énfasis eufemístico o bien de una intensificación disfemística, como sucede en los ejemplos reseñados por Casas Gómez (1986a: 140): *-illa*, *-uela*, *-ita*, siendo los dos primeros los más proclives a valores disfemísticos que el segundo, por la propia naturaleza emotiva de éste último.

Por lo que respecta a nuestro estudio no tiene especial relevancia el uso del diminutivo como mitigador y generador de sustitutos eufemísticos. Es algo lógico. Nuestro análisis se centra en textos legales educativos que, por sus propias características, eliminan de sus posibilidades el recurso a elementos con claras connotaciones afectivas y subjetivas. No obstante, no faltarán casos en el campo del disfemismo donde se utilizarán con un claro valor peyorativo.

#### b. Elementos prefijales

La prefijación constituye también uno de los procedimientos morfológicos que confieren un valor eufemístico a determinadas voces usadas para referirse a realidades interdictas.

En nuestro caso hemos encontrado abundantes sustitutos eufemísticos generados a partir no sólo de la adición de sufijos, sino también de elementos prefijales. De hecho, observamos una mayor variedad en los prefijos que en los sufijos.

Prefijos productivos en la creación de sustitutos eufemísticos son: DES-: desigualdades, desventajas, desfavorecidas o desescolarizados entre otros; DIS-: discriminación positiva, discapacidad, disminuidos o disarmónicos; o IN-: inasistencia, inadaptaciones. Se logra una expresión eufemística a través de la utilización de un prefijo de valor negativo. En ocasiones sucede incluso una lexicalización de estos

términos utilizándose como sustantivos, como ocurre con desfavorecidos, produciéndose una nominalización de esta voz.

Asimismo encontramos prefijos cuantitativos que pueden indicar tanto cantidad como variedad de los elementos aludidos por el lexema al que se añaden. Así sucede con: MINUS–: *minusvalía, minusválidos*; MULTI–: *multiprofesionales*; o PLURI–: *plurideficientes, pluridimensional*.

Otros prefijos que portan diferentes valores como “volver a”, “por encima de”, “fuera de” o “entre”: RE–: *reordenación general*; SOBRE–: *sobredotación*; EXTRA–: *extraordinario*; INTER–: *interdisciplinar*. Otros elementos prefijales como PSICO–: *psicoeducativo*; AUTO–: *autoempleo, autocontrol, autorresponsabilidad*.

Así pues, en nuestro campo de análisis, la realidad educativa vista desde un marco legal, podemos afirmar que son abundantes los prefijos utilizados en la generación de sustitutos eufemísticos.

#### 3.6.3.2.2. Composición

Pueden darse distintos tipos de estructura en la composición: formas etimológicas, adjetivos de significación relativa, verbos + complementos... En ocasiones la adjunción de un término no marcado al marcado interdictivamente puede lograr efectos eufemísticos o disfemísticos. Mediante esta acción sobre la estructura externa de la palabra sometida a la represión interdictiva, se consigue rebajar su contenido semántico<sup>140</sup>.

En los ejemplos obtenidos en nuestro estudio no podemos decir que se den grandes innovaciones, pero nos encontramos con una tendencia a formar compuestos o palabras derivadas que no aparecen recogidas en el *DRAE*<sup>22</sup>. Se utilizan para abreviar la expresión y dentro del ámbito docente parecen ser entendidas por todos los usuarios de las mismas, al poder reconocer claramente los formantes que han intervenido en la creación de estos neologismos. Así sucede, por ejemplo, con *psicoeducativo*,

<sup>140</sup> Este recurso de base morfológica fue indicado ya por BONFANTE, G. (1939: 197), quien, a propósito de las lenguas indoeuropeas, descubre, entre otros tipos de transformaciones eufemísticas, la de “composer le mot taboué avec un autre (adjectif ou substantif); le nouveau mot, bien qu’il contienne en soi l’ancien mot taboué, n’est point tabou”.

produciéndose una formación que se introduce como un adjetivo nuevo. O los alargamientos fónicos del significante que sufren algunas palabras, como *incentivación*, alargada a partir del sustantivo “incentivo”.

Igualmente encontramos creaciones nuevas redundantes e innecesarias, realizadas normalmente a través de la unión de un elemento compositivo, normalmente un prefijo, más un sustantivo o un adjetivo, como ocurre con *autocontrol* o *autorresponsabilidad* o *desescolarizado*. También son muy productivas, como hemos podido ver, las nuevas creaciones con el prefijo PLURI-: *plurideficiencia* o *pluridimensional*. Consideramos que estas formaciones pueden entrar dentro de la composición puesto que algunos de sus formantes están tipificados por el *DRAE*<sup>22</sup> como elementos compositivos.

#### 3.6.3.2.3. Siglación

Para Casas Gómez (1986a: 208) las siglas constituyen también un procedimiento de creación eufemística. Ya D. Alonso (1968: 7-8), en el poemilla inicial “La invasión de las siglas” que sirve de prólogo al libro, indica que estamos viviendo una verdadera Edad de Oro o siglo de las siglas. El empleo de *acrosemias*, según Carnoy (1927: 350), puede desembocar en resultados eufemísticos (*W.C.* por *retrete*) o bien originar interpretaciones depreciativas, como sugirió Da Silva Correia (1927: 768) respecto de los medios disfemísticos. Actualmente es un procedimiento muy usado por sus posibilidades eufemísticas y por sus posibilidades de ocultación de la expresión vitanda.

Aunque no es muy frecuente en los textos objeto de nuestro análisis, consideramos oportuno detenernos en este procedimiento de formación de palabras. Si bien es cierto que no suelen utilizarse en las leyes educativas, no es menos cierto que encontramos algunas siglas que han hecho fortuna en el ámbito educativo. Un caso claro lo tenemos en la misma denominación de las distintas leyes orgánicas de educación: LOGSE<sup>141</sup>, LOPEGCE<sup>142</sup>, LOCE<sup>143</sup> y LOE<sup>144</sup>. Destaca una acuñación neológica que se

---

<sup>141</sup> L.O.G.S.E.: Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo.

<sup>142</sup> L.O.P.E.G.C.E.: Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos.

<sup>143</sup> L.O.C.E.: Ley orgánica de calidad de la enseñanza.

<sup>144</sup> L.O.E.: Ley orgánica de educación.

sirve de este procedimiento y que es portadora de un valor eufemístico clarísimo: *ACNEE*. Es ésta una sigla que responde al siguiente sintagma: “alumno con necesidades educativas especiales” y que se repite hasta la saciedad en los escritos estudiados y que analizaremos en su momento. Resulta la siglación, por el propio ocultamiento que le es inherente, un procedimiento especialmente útil para la generación de sustitutos eufemísticos.

#### 3.6.3.2.4. Flexión nominal: el género gramatical

##### a. Origen del género gramatical

Antes de adentrarnos en el estudio propiamente gramatical del género expondremos unas breves notas a propósito del origen de esta categoría<sup>145</sup>.

Si nos remontamos al indoeuropeo veremos cómo el género señalaba, mediante ciertos morfemas en los sustantivos, una distinción de sexos y, por tanto, era un *género natural*. Simultáneamente se desarrolló, según indica González Calvo (1979: 51), “un *género gramatical* o formal que se presenta, no sólo en nombres de objetos sin sexo, sino también en los adjetivos, pronombres, numerales (y después, en los artículos)”.

Los primeros que hablaron a propósito de los orígenes y de los distintos tipos de género fueron los griegos, quienes establecieron tres tipos (masculino, femenino y neutro) y posteriormente añadieron otros dos (común y epiceno)<sup>146</sup>. Los latinos, que tuvieron en cuenta el criterio sintáctico de la concordancia, heredan la clasificación de los griegos, aunque fue también asunto discutido en cuanto a la naturaleza y número de los géneros<sup>147</sup>. Esta clasificación grecolatina va a permanecer durante la Edad Media y

<sup>145</sup> Vid. GONZÁLEZ CALVO, J.M. (1979: 51-56).

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 51: “Protágoras, Aristóteles y los estoicos distinguieron tres tipos, que vienen a coincidir con lo que hoy llamamos géneros masculino, femenino y neutro. Dionisio de Tracia añadió lo que nuestra tradición gramatical entiende por común y epiceno”. Cf. ROBINS, R.H. (1974: 35) y ARENS, H. (1976: 30 y 41).

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 51: “[...] tuvieron en cuenta el criterio sintáctico de la concordancia al afirmar que un nombre es masculino si se le puede concordar con *hic*, femenino con *haec* y neutro con *hoc*. Donato añadió un tipo de género más a los cinco descritos por Dionisio de Tracia: el hoy llamado “ambiguo”. Los seis géneros fueron recogidos por Prisciano, pero considera que el masculino y el femenino son los esenciales”. Para todas estas cuestiones vid. GARCÍA, C. (1960: 95 y 96).

el Renacimiento, manteniéndose incluso esta misma diversidad de opiniones<sup>148</sup>, que se ha conservado con diferentes fluctuaciones hasta llegar a nuestros días. El problema del género sigue siendo todavía una cuestión abierta. Durante el siglo XX, la discusión gira en torno a la distinción de si es una categoría significativa o gramatical. Como afirma González Calvo (1979: 54-55):

Se concibe el género como una de las categorías menos lógicas y más desconcertantes<sup>149</sup>. [...] Así pues, la mayoría de los lingüistas consideran que el género es hoy una categoría arbitraria que se manifiesta en las relaciones de concordancia entre diferentes palabras.

En la actualidad, nos encontramos en una época en la que, a pesar de la insistencia de los expertos en el carácter gramatical del género, los cambios sociales y el lenguaje políticamente correcto insisten en una vuelta al contenido semántico del género en cuanto género natural, como marca distintiva del mismo.

b. Género natural / género gramatical

Resulta imprescindible tratar la diferenciación entre *género natural* y *género gramatical*. Ya hemos mencionado cómo en indoeuropeo el surgimiento de la categoría

---

<sup>148</sup> Cf. *ibidem*, pp. 51-52: Nebrija añade un género más al subdividir el común en común de dos (“el infante”, “la infante”) y común de tres (“el fuerte”, “la fuerte”, “lo fuerte”). El Licenciado Villalón (1558) rechaza el neutro y afirma que sólo hay tres géneros en la lengua castellana: masculino, femenino y común de dos. El anónimo autor de la *Gramática de la lengua vulgar de España* (Edición facsimilar y estudio de R. de Balbín y A. Roldán, Madrid, C.S.I.C., 1966 [Lovaina, 1559]: 34), habla de dos géneros: “Los nombres desta lengua Vulgar solamente se hallan de dos géneros: o en el género viril, o en el mugeril; porque neutros o no los tiene o se comprenden baxo del masculino”. Para el Brocense (1587) los géneros son sólo dos: el masculino y el femenino; según el Brocense, el género (“differentia nominis secundum sexum”) se encuentra únicamente en los sustantivos (*Minerva*, introducción y traducción por f. Riveras Cárdenas, Madrid, Cátedra, 1976: 61-68; y Constantino García: *Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense*, Madrid, C.S.I.C., R.F.E., Anejo LXXI, 1960: 96-98). Para Bartolomé Jiménez Patón, en cambio, “los géneros son quatro: masculino, femenino, neutro, común de dos”, a los que dice que se pueden añadir el ambiguo y el epiceno (*Epítome de la Ortografía Latina y Castellana. Instituciones de la Gramática Española*, estudio y edición de A. Quilis y J. M. Rozas, Madrid, C.S.I.C., 1965, p. 95).

<sup>149</sup> Cf. *ibidem*, pp. 54-55: Para Meillet (1975: 202), la distinción de los géneros gramaticales era ya incoherente en la forma desde la época del indoeuropeo. Vendryes (1968: 111) señala la inconsistencia de esta categoría en la evolución de una lengua. Jespersen (1975: 269-271) considera como ejemplo típico de conflicto gramatical la relación entre la idea nocional de sexo y el género gramatical. Wartburg (1951: 114-120) opina que hoy la separación de los nombres en géneros gramaticales carece de valor expresivo y es un mero convenio, aunque haya palabras que corresponden muchas veces al verdadero sexo natural. En esta dirección se expresan también Marouzeau, Gray, Galichet y Mattoso Camara, entre otros.

del género viene asociada a la referencia a una realidad extralingüística, o, como indica Lenz (1925: 95-116), a una base lógica de diferenciación de sexos.

La *Gramática* de la Real Academia Española (1931: 10), toma como base el criterio natural para definir el género: “accidente gramatical que sirve para indicar el sexo de las personas y de los animales y el que se atribuye a las cosas, o bien para indicar que no se les atribuye ninguno”. Esta afirmación en época ya tan tardía, provoca la reacción de algunos gramáticos, como la de Mariner Bigorra, recogida por González Calvo en el artículo citado (1979: 53):

Esta caracterización semántica del género hizo reaccionar festivamente a S. Mariner Bigorra [...] Según Mariner [1971: 1 y 2], el indoeuropeo primitivo lo que hizo fue atribuir caracteres animados a unos seres pensados como vivos pese a que no lo eran en realidad; entre dichos caracteres, naturalmente, el sexo es uno de los que suelen estar dotados los vivientes. Con el subterfugio de la atribución ha quedado oscurecida la carga morfológica y funcional acumulada en la categoría de género para los nombres de cosa.

En el otro polo se encuentran autores que, como Bello (1973<sup>9</sup>: 39), parten de un criterio gramatical: “La clase a que pertenece el sustantivo, según la terminación del adjetivo con que se construye, cuando éste tiene dos en cada número, se llama *género*”. Entiende este gramático que los géneros en castellano son dos: masculino y femenino. La misma orientación, meramente gramatical, es la que siguen Alonso y Henríquez Ureña (1971<sup>24</sup>: 56-57). Por su parte, Lenz (1925: 95-116) atestigua la existencia en castellano de bastantes nombres que aún responden al género natural (“niño / niña”: diferencia según el sexo); los otros sustantivos constituyen el género gramatical (“libro / mesa”), clasificación formal de los sustantivos adaptada a la del género natural<sup>150</sup>.

Resulta significativo el cambio de perspectiva adoptado por la Real Academia Española (1973: 172-173) al suprimir el criterio semántico cuando afirma que la terminología “género natural” no es enteramente adecuada en español. Utiliza ahora un criterio estrictamente gramatical, en la línea de Bello, Alonso y Henríquez Ureña.

---

<sup>150</sup> Cf. *ibidem*, pp. 55-56: Siguiendo esta misma línea Martinet (1968<sup>2</sup>: 154) vuelve sobre el criterio gramatical al afirmar que el género “es el significante discontinuo de un monema correspondiente a lo que se llama sustantivo”. Y Alarcos Llorach (1978: 51) insiste en que los rasgos llamados ‘masculino’ y ‘femenino’ no deben ser comprendidos como descripciones de sustancia real, sino como simples etiquetas de los diferentes comportamientos combinatorios de las unidades comprometidas. Esta es la orientación que sigue Martínez (1977: 179-181) cuando afirma que, frente a otros morfemas, el género admite en castellano sólo una definición formal, dado que las sustancias semánticas que informa (cuando las informa) son diversas y variables”.

Entiende la RAE que este término significa exclusivamente género gramatical. Con esta orientación dirá que “por el género los nombres sustantivos se dividen en español en femeninos y masculinos. La categoría nominal del neutro no existe en la lengua española”. Este mismo criterio es seguido con exclusividad por Seco (1974: 136-137), Marcos Marín (1974: 115) y Escarpanter (1977: 100 y 101) entre otros. Asimismo, Alarcos Llorach<sup>151</sup> (1994: 60-63) sigue un criterio gramatical cuando afirma que existen dos géneros, el masculino y el femenino:

Todo sustantivo comporta un morfema de género. Por tradición distinguimos el masculino y el femenino. El significado léxico del sustantivo exige uno de los dos géneros, y, así, salvo en algún caso, el sustantivo es inmóvil en cuanto al género: o es masculino o es femenino.

Por otra parte, autores como Alcina y Blecua (1975: 513-514) señalan que el género, en algunas realizaciones, sirve para “aportar información sobre el sexo y otros aspectos de la realidad que representa el lexema mediante la oposición de los morfemas del sistema”. Del mismo modo, Pottier (1972: 54) y Vidal Lamíquiz (1973: 278-280) distinguen un género real para lo animado (que opone un masculino a un femenino) y un género arbitrario para lo inanimado (sin oposición)<sup>152</sup>.

De este modo, Lyons (1971: 297) descarta el género natural como único criterio en la caracterización del género:

[...] en buena parte de las gramáticas actuales se considera que, con independencia de cuál fuera su motivación semántica originaria, el ‘género’ es, ante todo, una categoría formal, que no tiene ni una única ni una clara base semántica, que no se corresponde necesariamente con un **género natural**, con la clasificación que pueda hacerse de los seres o entidades tomando como base sus propiedades extralingüísticas, y que, en última instancia, sólo puede definirse como la “clasificación de los nombres en función de su referencia pronominal o su concordancia”.

González Calvo (1979: 54) sintetiza así las grandes posturas con respecto a la caracterización del género:

En suma, tras la lectura de nuestros manuales gramaticales, podemos concluir que son tres los puntos de vista adoptados para la caracterización del género: el sexual (hoy nadie lo

---

<sup>151</sup> Disentimos de esta afirmación de Alarcos Llorach puesto que entendemos que si bien todo sustantivo tiene género, no necesariamente éste se expresa morfemáticamente, dado que se dispone de otras posibilidades como son las léxicas y, fundamentalmente, las sintácticas.

<sup>152</sup> Cf. GONZÁLEZ CALVO, J.M. (1979: 54).



utiliza como criterio único), el gramatical de la concordancia, y el mixto (que distingue el género real o natural del gramatical o arbitrario).

La *Gramática descriptiva de la lengua española* de la RAE (1999: 4846) parece optar por un punto de vista mixto:

[...] las categorías del género y del número están a caballo entre dos realidades: extralingüística y lingüística. En lo que se refiere a la vertiente extralingüística, se trata de dar cuenta de la relación que contrae el género o el número de un nombre con informaciones relativas a su referente.

Y, centrándose expresamente en la flexión de género, dirá (1999: 4846-4847):

[...] el género de cualquier sustantivo español puede estar asociado tanto a su forma como a alguno de sus rasgos léxicos (significado, clase léxica, característica de su referente, etc.). Si bien sólo el primer tipo de asociación queda ejemplificado en pares como *libra/libro*, y sólo el segundo en *padre/madre*, ambos parecen manifestarse en otros pares del tipo *gato/gata*, por ejemplo. Desde este punto de vista, aparte de las funciones que uno pueda otorgar a la categoría del género, la interpretación de la información correlativa a ella hace depender esencialmente su asignación de dos tipos de criterios que distinguen los nombres de ‘género semántico’ de los de ‘género formal’. En el primer caso, criterios de carácter semántico, tales como el sexo, motivan la oposición de género y tal vez la propia categoría del género, mientras que en el segundo los criterios formales asocian el género a los procesos de concordancia y, de manera más específica, a la presencia en el nombre, y sobre todo en las formas que concuerdan con él, de algunas marcas determinadas. Sin embargo, los conjuntos que resultan de esta división no son complementarios, puesto que los sustantivos del tipo de *gato* forman parte de ambos, en tanto que los rasgos de género correlativos a sus dos formas pueden recibir una explicación o determinación tanto semántico o léxica como formal.

### c. Qué es el género

El término *género* deriva del latín *genus* (clase, tipo), una palabra de significado muy general. Como hemos tenido ocasión de comprobar, la gramática tradicional estableció una estrecha asociación entre el sexo y el género. No podemos negar que en muchas de las lenguas que disponen de género hay, como señala Lyons (1971: 296-297), una cierta base semántica “natural” para establecer la clasificación, pero no es necesariamente sexo: puede haber aspecto, textura, color, etc. Esta categoría variará considerablemente de una lengua a otra, como varían las clasificaciones<sup>153</sup>. Afirmará

<sup>153</sup> *Ibidem*, pp. 56-57: “[...] dos géneros en francés, italiano y español; tres en latín, griego, ruso y alemán; cuatro géneros en danés con el pronombre; se clasifican los nombres del swahili en por lo menos seis géneros, y así sucesivamente. Algunas lenguas tienen hasta dieciséis géneros (lenguas bantúes). En inglés, el género ocupa una parte relativamente pequeña en relación con el valor que presenta en muchas otras lenguas. Y es preciso tener en cuenta que hay lenguas que carecen de género en el sentido expuesto, sin olvidar que en semítico, por ejemplo, la categoría de género es común al nombre y al verbo”.

este autor que el género como categoría gramatical es lógicamente independiente de cualquier asociación semántica particular. En una línea similar se encuentran las observaciones de Alarcos Llorach (1994: 61) cuando afirma que es cierto que algunas veces las etiquetas de ‘masculino’ y ‘femenino’ pueden inducir a pensar que este accidente gramatical se corresponde con las diferencias sexuales de los entes de la realidad a la que se refieren los sustantivos (*padre / madre, gato / gata, rey / reina, etc.*); pero no es menos cierto que “no siempre el sexo determina diferencias de género”, como es el caso de los sustantivos llamados *epicenos* (*la hormiga, la liebre, la pulga, etc.* –que son femeninos–, o *el mosquito, el vencejo, el ruiseñor, etc.* –que son masculinos–; aunque entre estas especies haya machos y hembras; o el particular caso *caracol* que “[...] es masculino aunque muchos gasterópodos sean hermafroditas”).

Estamos plenamente de acuerdo con las afirmaciones que realiza González Calvo (1979: 57) respecto al género:

El género es, pues, un concepto gramatical existente en muchas lenguas, concepto que permite clasificar los nombres de acuerdo con el fenómeno sintáctico de la concordancia. Además [...] el género puede tener un contenido semántico, pero no necesariamente un solo tipo de contenido semántico. Ahora bien, incluso dentro de las lenguas que poseen la categoría gramatical del género, hay divergencias en cuanto al número de géneros, en cuanto al contenido semántico y en cuanto al alcance, mayor o menor, de la concordancia. Asimismo, el funcionamiento del género puede variar a lo largo de la historia de una misma lengua. Todo esto nos informa sobre un hecho sumamente claro: el concepto gramatical de “género” (a falta de un término mejor, es preferible seguir usando el tradicional) no es un universal lingüístico. Sus características y su funcionamiento han de ser descritos en una lengua determinada.

Así pues, para este autor hay que hablar en español de dos designaciones de género, esto es, masculino y femenino; desterrando las designaciones de género común, epiceno y ambiguo. Con respecto al neutro dirá:

Ni siquiera es correcta la designación de género neutro. La explicación es sencilla. Si el género, en su caracterización más general y sistemática, es un recurso sintáctico para expresar la concordancia, resulta que no hay concordancia para el neutro, no hay morfo en español que exprese el contenido neutro del género.

Como ya hemos visto, para Alarcos Llorach (1994: 60-63) el sustantivo es, salvo en algún caso, inmóvil en cuanto al género: o es masculino o es femenino. En esta misma línea se inscribe la definición ofrecida por Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 311, s.v. *género*), al considerar el género como una categoría gramatical que

poseen sólo los sustantivos y que permite su clasificación en dos: masculino y femenino, eliminando, por tanto, el neutro:

El ‘género’ es una categoría gramatical que, en determinadas lenguas (pues no todas establecen distinciones de ‘género’), subclasifica a los nombres o sustantivos. Así, en español, los nombres se subdividen, en función del ‘género’, en **masculinos** (hombre, diagrama, árbol) y **femeninos** (mujer, moto, puerta).

d. Mecanismos de manifestación del género en español

En nuestra tradición gramatical el género era considerado como un morfema flexional, como un formante constitutivo del nombre, teniendo también en cuenta el funcionamiento sintáctico de la concordancia. Había, indica González Calvo (1979: 57), “como sigue habiendo hoy en gran medida, una confusión entre la “sustancia” de género y la “expresión” de género. Una misma sustancia puede “conformarse” de diversas maneras en las distintas lenguas, e incluso en una misma lengua”.

En español el género se manifiesta sintácticamente: “la tela es delicada”; lexemáticamente: “toro / vaca”; y morfemáticamente: “niño / niña”. Dicho esto, conviene matizar que, como indica este mismo autor (1979: 58-59):

[...] cuando se habla del género como “accidente” gramatical o como morfema flexional, hay que atenerse estrictamente a ello. De esa manera, descubrir un *morfema* de género en “libro” o en “mesa” no parece procedente. “Libro”, “mesa”, “techo”, “silla”, etc. tienen género, pero no lo expresan morfemáticamente, [...] Para que el sistema morfemático del género pueda operar, es preciso que sea posible la conmutación en la misma palabra o vocablo del morfo masculino por el femenino o viceversa. Nunca es posible la conmutación en las voces expuestas, no hay moción, luego el elemento final es un fonema, no un morfema. [...] No intentemos aplicar criterios morfológicos donde sólo caben explicaciones fonemáticas cuando la forma de un vocablo, al alterarse por algún tipo de adición, se reajusta fonéticamente.

Con anterioridad a las reflexiones sobre el género realizadas por González Calvo, Badía Margarit (1967: 58-64) intenta establecer las bases estructurales del género en español, llegando a la conclusión siguiente: el miembro marcado es el femenino con la terminación *-a*, frente al masculino no marcado, que engloba aquellos casos que no finalizan en *-a*: “no *-a* (masculino, miembro no marcado) / *-a* (femenino, miembro marcado)”, destacando la evidente tendencia del español a marcar los femeninos con *-a*. Argumenta este autor que la lengua posee recursos adecuados que salvan lo estructural:

“el ruiseñor macho” / “el ruiseñor hembra”<sup>154</sup>. Estas afirmaciones de Badía contrastan con las apreciaciones de Rosenblat (1962: 31-80), como indica González Calvo (1979: 59), quien señala la diferencia entre la cantidad de masculinos en *-a* y la escasez de femeninos en *-o*. Afirma la mayor libertad del masculino que, además de la terminación *-o* se acomoda bien a cualquier terminación, incluso la *-a*<sup>155</sup>. Entiende, pues, este gramático (1979: 60) que:

[...] si se habla de “terminaciones” en un plano morfológico y no meramente etimológico, no hay más remedio que considerar el género en su expresión morfológica flexional, [...] y en este sentido las consideraciones de Badía sobre la marca *-a* del femenino son ciertas.

Es más, llega a afirmar que “en la expresión morfológica del género, el femenino es siempre *-a*; en caso contrario, no hay moción genérica, no hay morfema: “problema”, “comunista”, “radio”, “Gestapo”, “persa”, “mediodía”, etc.”

Si Badía (1967) hablaba de la oposición *-a* / no *-a*, Roldán (1967) habla de las oposiciones *-o* / *-a*, *-e* / *-a* y *cero* / *-a*<sup>156</sup>. Según este autor (1967: 83-84), en español hay tres morfemas de género: *-o*, *-a*, *-e*; este último adopta normalmente la forma *cero* para reaparecer en el plural<sup>157</sup>. Por consiguiente, vendrían a ser cuatro los tipos morfológicos: *o*, *e*, *cero* (para el masculino) y *a* (para el femenino). Para Roldán, el masculino es el término no marcado de “una oposición privativa simple, es decir, constituida en torno a una sola noción básica: ‘sexo’”. González Calvo (1979: 61)

---

<sup>154</sup> PELLEN, R. (1973: 317-332) discute el trabajo de Badía, fijándose sobre todo en la oposición *-a* / no *-a*, pero estas críticas no superan los escollos que el género plantea.

<sup>155</sup> LORENZO, E. (1971: 66-69) indica que la vitalidad del sufijo *-ista* agranda cada vez más la lista de los nombres masculinos en *-a*. Y la lista de nombres femeninos en *-o* va siendo mucho mayor: “dinamo”, “foto”, “radio”, “Gestapo”, “Charo”, etc.

<sup>156</sup> Cf. GONZÁLEZ CALVO, J.M. (1979: 61-62): Roldán (1967: 78-83) se apoya en el morfema de género para distinguir dos clases de sustantivos desde un punto de vista formal. Unos cuya estructura formal puede constar de lexema más morfemas constituyentes (género y número) y morfemas libres (sufijos). Y otros cuya estructura formal se manifiesta así: a) un semantema; b) un morfema constituyente (número); c) un morfema cuantitativo. La diferencia entre uno y otro grupo reside en la no presencia del morfema de género en la estructura de los últimos. En éstos, “el género no es una categoría gramatical –es decir, con contenido significativo–, sino un índice de clasificación de los sustantivos en dos grupos, según reclamen la primera o la segunda terminación de los adjetivos”; “es decir, el género es un hecho estrictamente sintáctico. Sin duda que los sustantivos del grupo primero son también capaces de contraer ese mismo tipo de reacciones, y de hecho las contraen, pero en ellos la oposición *o/a*, *e/a*, *cero/a*, posee, en palabras de Hjelmslev, contenido significativo; no es un simple hecho sintáctico, sino morfológico”.

<sup>157</sup> Como consecuencia de una serie de causas históricas, el morfema de género *-e*, tras *d*, *r*, *n*, *l*, *s*, y *z*, adopta la forma *cero*.

afirma que esto es cierto en los sustantivos con moción genérica que se refieren a seres animados, pero “convendría plantearse el problema del contenido semántico del morfema de género en casos como “cesto / cesta” (‘tamaño’), “manzano / manzana” (‘árbol’ / ‘fruta’), etc., no sea que en español haya otra u otras nociones básicas, no precisamente la de ‘sexo’, en sustantivos de cosa u objeto”. En cuanto a la oposición –e / –a, manifiesta Roldán (1967: 83 y 84) que “la mayoría de los sustantivos a los que tendría que corresponder una diferenciación masculino / femenino, la poseen, pero no constituyendo una oposición gramatical, sino de tipo léxico: padre / madre, hombre / mujer”. No obstante, como apunta González Calvo (1979: 62), “La verdad es que esto mismo se plantea también en la oposición –o / –a (“toro / vaca”, “caballo / yegua”): en estos casos, –o y –a no son morfemas, no funcionan morfemáticamente para indicar la diferencia de sexo en el español actual”.

Roldán distingue con claridad la expresión morfemática de la expresión sintáctica del género, no obstante, el afirmar que el género es un simple hecho sintáctico y no morfológico, no supone que deje de ser una categoría gramatical. Entendemos, siguiendo a González Calvo (*cf.* 1979: 61), que, ya se exprese morfemática o sintácticamente, tenga o no contenido semántico (referencia a la realidad extralingüística) el género es siempre una categoría gramatical.

Finalmente, la oposición propuesta por González Calvo (1979: 62-63), “marca –a / falta de marca”, es la que consideramos más acertada:

[...] la auténtica marca es sólo –a, y el masculino carece de marca, precisamente porque no tiene una definida [...] es preferible [...] proponer la oposición “marca –a / falta de marca” como la única que explica de manera total y sistemática la manifestación morfemática del género en español. [...] En verdad, cuando hay moción de género, el morfo de femenino es siempre –a, y el masculino puede acabar en lo que quiera. Por razones fonético-históricas las terminaciones son –o, –e y cero [...] El masculino puede incluso acabar en –a: “poeta-poetisa”; de ahí que no se pueda afirmar tajantemente que el masculino es ‘no –a’. [...] También la base del número, como la del género, es de índole etimológica.

Por su parte, Alarcos Llorach (1994: 60) sigue manteniendo la distinción fonética (no habla de morfema, aunque anteriormente haya afirmado que todo sustantivo comporta un morfema de género) /o/ - /a/; o ausencia o presencia de /a/; aclarando que estas terminaciones vocálicas no están necesariamente asociadas a un género determinado:

Mayoritariamente la distinción entre masculino y femenino se reconoce en el significante por la oposición fonética de /o/ final y /a/ final (como en *gato / gata, jarro / jarra, muto / casa*) o de la ausencia y la presencia de /a/ final (como en *león / leona, autor / autora*). Sin embargo, no puede afirmarse que esas expresiones vocálicas estén forzosamente asociadas con un género determinado. Así, a pesar de la /o/ final en *mano, radio, dinamo, moto, foto, nao*, hay género femenino, y, pese a la /a/ final, en *día, clima, mapa, fantasma, poeta, fonema, programa*, existe masculino.

Asimismo, González Calvo (1979: 64-65) entiende que es imprescindible “para caracterizar la categoría de género en español tener en cuenta todos los criterios lingüísticos precisos: el sintáctico, el léxico, el morfológico y el semántico”. La caracterización más general del género en nuestra lengua la formula de la siguiente manera:

El género en español es siempre una categoría sintáctica que permite clasificar los nombres en masculinos y femeninos de acuerdo con el fenómeno de la concordancia. En cuanto tal categoría sintáctica no se asocia con ningún tipo de realidad extralingüística.

Afirma que sólo los sustantivos implican género, y que éste, además de sintácticamente<sup>158</sup>, puede manifestarse al mismo tiempo léxica o morfemáticamente<sup>159</sup>. Esto conduce, desde un punto de vista semántico, a distinguir dos tipos de sustantivos: “los que se refieren a seres animados y los que nos remiten a seres inanimados”:

a) Con respecto a los del primer tipo, este gramático (*cf.* 1979: 65-67) dirá que son susceptibles de recibir moción genérica, y en tal caso el morfema posee *siempre* un contenido semántico específico: diferencia de sexo (‘macho’ / ‘hembra’). El rasgo semántico ‘hembra’ se manifiesta morfemáticamente a través del morfo *-a*. El rasgo semántico ‘macho’ carece de morfo; ello explica su “indiferencia al femenino” (que no es lo mismo que “no *-a*”) en determinados contextos. Explicita la posibilidad de que la diferencia de sexo no se mate siempre en la misma dirección: “en la oposición “coronel / coronela” hay diferencia de sexo, aunque “coronel” indique un grado militar y “coronela” (‘la mujer del coronel’) no. Marcas del entorno sociológico nos explicarían ese matiz y también nos explicarían cómo con la transformación de la sociedad ese

---

<sup>158</sup> El género es siempre una categoría sintáctica y no siempre una categoría morfológica o léxica.

<sup>159</sup> *Vid.* ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M<sup>a</sup> Á. (2004<sup>2</sup>: 311-313, s.v. *género*) para los distintos mecanismos lingüísticos empleados en la manifestación del género en español.

matiz no tiene por qué estar siempre presente”<sup>160</sup>. A este respecto, Alarcos Llorach (1994: 61) dirá que la diferencia de sexo en los sustantivos referentes a personas induce a crear formas distintas de masculino y femenino, aduciendo, entre otros, estos ejemplos: de *huésped*, *huésped*; de *patrón*, *patrona*; de *oficial*, *oficiala*; de *juez*, *jueza*; de *ministro*, *ministra*; de *monje*, *monja*, etc. Del mismo modo indica que es menos frecuente la creación de masculinos a partir de femeninos, aunque no faltan casos: de *viuda*, *viudo*; de *modista*, *modisto*.

Algunos de estos sustantivos pueden manifestar también el género léxicamente mediante parejas opositivas, uno de cuyos miembros posee el rasgo ‘macho’ y el otro ‘hembra’, como en los ejemplos “el hombre / la mujer”, “el toro / la vaca”, etc. Pero no puede haber expresión léxica y morfemática al mismo tiempo. En estos casos, para Alarcos Llorach (1994: 60) el género se expresa mediante una modificación de la secuencia fónica (como en *rey* / *reina*, *príncipe* / *princesa*, *abad* / *abadesa*, etc.) que es más “radical” en los ejemplos citados anteriormente (*padre* / *madre*, *yerno* / *nuera*, *toro* / *vaca*, etc.). González Calvo (1979: 65-67) añade que, dentro de este grupo, atendiendo a la diferencia ‘humano’ / ‘no humano’, hay sustantivos que poseen el rasgo ‘humano’ que sólo expresan sintácticamente el género (“el artista emprendedor / la artista emprendedora”), y esta manifestación sintáctica es la que informa o puede informar sobre la diferencia semántica de sexo, y sólo informa o puede informar sobre esa realidad extralingüística. Para Alarcos Llorach (1994: 60-61) el recurso al artículo como elemento esencial para discriminar el género es claro:

Con mucha frecuencia la discriminación entre los géneros solo se produce gracias a las variaciones propias del artículo [...]. Así sucede en los sustantivos llamados “comunes”: el artista / la artista, el suicida / la suicida/, el testigo / la testigo, el mártir / la mártir.

<sup>160</sup> GONZÁLEZ CALVO, J.M. (1979: 65) en el momento en que escribe el artículo expone su desconocimiento a propósito de si en el ejército español hay *coronelas* o no, pero lo cierto es que hay ya *académicas*, *presidentas*, *médicas*... entre otras profesiones. En la actualidad esta cuestión es una de las más discutidas por los grupos feministas y los manuales de estilo para reivindicar la terminación del morfo -a como una marca lingüística que ponga de manifiesto que determinadas profesiones desempeñadas tradicionalmente por varones están ya siendo desempeñadas de forma significativa por mujeres. La vigesimosegunda edición del *DRAE* recoge la voz *coronela* como: “1. adj. Se decía de la compañía, bandera y otras cosas que pertenecían al coronel. 2. f. coloq. Mujer del coronel”; es una entrada independiente de *coronel*, en el que la primera acepción es “1. jefe militar que manda un regimiento”. No obstante, en la definición de la voz *coronel* entendemos que queda recogida la posibilidad de que este cargo sea desempeñado tanto por varones como por mujeres al emplearse el masculino genérico en la formulación.

El mismo recurso del artículo permite reconocer el género de la gran mayoría de los sustantivos cuyo significante no acaba ni en /o/ ni en /a/: el árbol / la cárcel, el oasis / la crisis, el coche / la noche [...].

Llegará, de esta manera, a afirmar que solamente a través del artículo el sustantivo manifiesta explícitamente el género que comporta. “De lo contrario, las señales que permiten la adscripción de uno u otro género a un sustantivo consisten en hechos sintácticos como la concordancia [...]”.

Para González Calvo (1979: 65-67) cuando los sustantivos que poseen los rasgos ‘animado’ e ‘irracional’ expresan sólo sintácticamente el género, difícilmente es posible la alternancia de las formas masculinas y femeninas del artículo y / o del adjetivo (“el lince grandote / \*la lince grandota”), teniendo que recurrir a atribuciones léxicas (“la avutarda macho”) que nada tienen que ver con el género.

Concluye este autor (1979: 66-67):

Así pues, en los sustantivos que se refieren a los seres animados el género es siempre una categoría sintáctica y semántica en su expresión léxica y morfológica. Pero cuando sólo se manifiesta sintácticamente, el género no es una categoría semántica en los nombres de animales, por la falta de alternancia de las formas del artículo y adjetivo que indicarían la diferencia de sexo.

2) Con respecto a los sustantivos del segundo tipo, los referidos a seres inanimados, según González Calvo (1979: 68-70), implican siempre un género gramatical que se manifiesta sintácticamente (*la mano, el problema*), pero esta expresión sintáctica no comporta ningún tipo de contenido semántico; no hay alternancia de las formas del artículo o del adjetivo: *el techo bajo / \*la techo baja*. Indica que cuando existe alternancia se produce una *especialización* semántica, esto es, contenidos léxicos distintos que implican distintas relaciones de concordancia: *el margen / la margen, el cometa / la cometa, el corneta / la corneta*, etc. Por esto mismo, dirá que “no parece conveniente [...] atribuir en estos casos al género la diferencia semántica”. Se trata de palabras distintas desde el punto de vista léxico, y –o, –a son en estos casos fonemas. Para Alarcos Llorach (1994: 62) estos sustantivos que se combinan con cada uno de los géneros, alterando su significado y la designación que efectúan en la realidad pueden considerarse como “dos signos de significado diferente y con significante común u homófono”: *el frente / la frente, el editorial / la editorial, el corte / la corte*, etc. Matiza González Calvo (1979: 68-69) que, no obstante, se dan otros casos



que sí parecen tener moción genérica, como *cesto / cesta*, *barco / barca*, *río / ría*, etc., donde podríamos descubrir una noción básica de ‘tamaño’ o ‘dimensión’:

Lo más frecuente es que el femenino (siempre –a) se refiera al ‘tamaño mayor’ (“cántaro / cántara”, “caldero / caldera”, “chozo / choza”) y al conjunto (“leño / leña”, “madero / madera”). No faltan casos en que la noción de ‘tamaño’ se impone sobre la del ‘sexo’: “palomo (pichón) / paloma”. Pero el masculino se asocia a veces al ‘tamaño mayor’: “barco / barca”, “pozo / poza”, “cuarteto / quarteta” [...] Estas excepciones no se producen nunca en la oposición ‘macho’ / ‘hembra’.

En esta misma línea se sitúa Alarcos Llorach (1994: 61): en los casos en los que hay un significante léxico idéntico, afirma, las diferencias que establece el género pueden aludir a otros aspectos de la realidad ajenos a la diversidad sexual: la dimensión o forma del objeto (*jarro / jarra*, *cesto / cesta*, *mazo / maza*, etc.); la diferencia entre usuario e instrumento (*el trompeta / la trompeta*; *el espada / la espada*); o la distinción entre árbol y fruta (*cerezo / cereza*, *naranjo / naranja*, *manzano / manzana*, etc.). Entiende González Calvo (1979: 69-70) a este respecto que los usos que se asocian a estas distinciones genéricas con diferencias de ‘cantidad’, ‘tamaño’ y ‘árboles frutales’, “están confinados en ámbitos rurales y locales, y afectan a dominios léxicos reducidos, dispersos y en franca recesión”. Destaca la tendencia a la sinonimia (igualación de las oposiciones) como una prueba de esta decadencia. Para este estudioso se trata de “lexemas con género fijo”:

[...] la tendencia del español actual es la de lexicalizar semejantes oposiciones, lexicalización que se manifiesta claramente en la expuesta tendencia a la sinonimia y en que el masculino no se asocia a veces al ‘tamaño mayor’. De cualquier forma [...] la expresión morfemática del género en nuestra lengua conlleva *siempre* una referencia a la realidad extralingüística.

Por lo que respecta al dominio léxico de los ‘oficios’ puede establecerse, siguiendo a este mismo autor (1979: 70), la oposición ‘trabajador’ / ‘condiciones y materiales del trabajo’: *segador/-a*, *costurero/a*, *cochero/a*, etc. Así, dirá que en este dominio sólo cabe hablar de total lexicalización, y no de género, por las dos razones que siguen: “a) de las dos formas que se oponen, una suele poseer el rasgo ‘animado’ y la otra no; b) es imposible adscribir al masculino o al femenino un contenido fijo, ya sea el del ‘trabajador’ o el otro. Se trata de palabras distintas”.

En lo concerniente a oposiciones como *el calor / la calor*, *el mar / la mar*, *el puente / la puente*, etc. (el llamado género ambiguo), apunta González Calvo (1979: 68) que “la variación en la forma de la expresión no se corresponde con una diferencia en la

sustancia del contenido”. Alarcos Llorach (1994: 62) opone estos sustantivos a los del tipo *el frente / la frente*, puesto que en estos otros casos (*el mar / la mar*) “sin modificar su significado, admiten la combinación con los dos géneros”. Del mismo modo lo recogen Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 311, s.v. *género*): “Hay [...] nombres que parecen admitir ambos tipos de concordancia sin cambio de sentido: *el/la calor*, *el/la mar*. [...] parecen funcionar, bien como masculinos (*el calor*, *el mar*), bien como femeninos (*la calor*, *la mar*)”. No obstante, son muy escasas las palabras en el idioma que se adaptan indistintamente a una concordancia masculina o femenina.

En la actualidad, el sistema morfemático del género en español sigue activo en la capacidad creadora de los hablantes; sin embargo, la expresión léxica del género parece un sistema reducido y cerrado, sin operatividad en nuestra lengua, y es que, como afirma González Calvo (1979: 67): “Al hablante le resulta más fácil manejar los procedimientos sintácticos y morfológicos de la lengua que crear algo de la nada”.

e. Género gramatical y lenguaje políticamente correcto

Tras exponer las bases previas del estudio gramatical sobre el género, pasamos a considerar la relación que se ha establecido entre esta categoría y el eufemismo como estrategia del lenguaje políticamente correcto, pues se ha convertido en una de las divisas de grupos feministas y de aquellos que se consideran liberales en términos sociales y políticos. Desde luego, la gramática es clara y no vamos a abundar más en la relación del género gramatical con el contenido semántico y su referencia a la realidad extralingüística, el sexo. No obstante, los grupos sociales anteriormente mencionados insisten constantemente en proponer determinadas recomendaciones<sup>161</sup> sobre cómo se debe hablar o escribir con respecto al género gramatical sin, curiosamente, tener en cuenta la gramática.

Los ideólogos de la corriente de lo PC consideran que el lenguaje constituye la máxima expresión del pensamiento humano en tanto instrumento para describir y

---

<sup>161</sup> Es significativo el aluvión de escritos que circula por los medios de comunicación donde se proponen formas nuevas y, en ocasiones nada gramaticales, de diferenciación de género gramatical. Baste mirar todo los *Manuales* con recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje, editados por Ayuntamientos, Policía, Bancos, etc. Tampoco faltan reacciones a estas nuevas propuestas realizadas fundamentalmente por gramáticos y escritores: García Meseguer, Javier Marías, Pérez Reverte, etc.

comprender conceptualmente la realidad. En un proceso de retroalimentación, una vez determinados estos conceptos, afectan a la manera en que percibimos dicha realidad. Así, encontramos definiciones de género que poco tienen que ver con las expuestas hasta el momento del presente estudio. Desde esta perspectiva, Lamarca Lapuente (2004)<sup>162</sup> ofrece esta definición, en la que diferencia sexo de género, pero en la que entiende el género como una categoría sociológica y no gramatical:

Por *género* se entiende una construcción simbólica que alude al conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir del sexo y que convierten la diferencia sexual en desigualdad social. La diferencia de género no es un rasgo biológico, sino una construcción mental y sociocultural que se ha elaborado históricamente. Por lo tanto, *género* no es equivalente a *sexo*; el primer término se refiere a una categoría sociológica y el segundo a una categoría biológica.

Según esta autora, la importancia de este concepto de género radica en hacer visible el supuesto ideológico que equipara las diferencias biológicas con la adscripción a determinados roles sociales. Es una idea que nace para poner de manifiesto una relación desigual entre mujeres y hombres, entendidos como sujetos sociales y no como seres biológicos; por tanto, se trata de una categoría sociológica equiparable a la de “clase”: “La voz *clase* [...], en cierta forma, es análoga a *género* porque tiene el sentido tanto de abarcar la generalidad como de aludir a cada uno de los grupos que la componen”. De modo que, según esta definición, la categoría de género se aplica no a los nombres, sino al lenguaje, como indica esta autora no sin cierta dosis de ironía: “En la práctica y metafóricamente hablando, el lenguaje puede ser masculino, femenino o neutro, depende de la *perspectiva de género* que adoptemos a la hora de hablarlo, limpiarlo, fijarlo y brillarlo”.

Según su opinión, en clara polémica con la Real Academia Española, los pasos dados por esta Institución son insuficientes:

lo políticamente correcto parece no haber trascendido el eje del discurso más allá del “compañeros y compañeras” y de hablar de “género humano” en lugar de “el hombre”, que sospechosamente la RAE en el Avance de su vigésima tercera edición se apresura ahora a enmendar, incluyendo por primera vez en el Diccionario la voz *género humano*, y definiéndola como “conjunto de todas las personas”, no sea que las feministas vengan ahora con reclamaciones aduciendo que existen desigualdades entre los dos *géneros*.

<sup>162</sup> LAMARCA LAPUENTE, M<sup>a</sup> J. (2004): *La Real Academia Española y el monopolio del género... gramatical*. Documento de Internet: “<http://www.ucm.es/info/especulo/cajetin/leygener.html>”. (Fecha de acceso: 7-2-2005).

De Andrés Castellanos (2001)<sup>163</sup>, desde una perspectiva gramatical, resume brevemente la relación que en español se establece entre género gramatical y sexo, si bien sigue hablando de género común y epiceno que, a nuestro parecer y por lo expuesto con anterioridad en este estudio, no es procedente:

[...] género gramatical y sexo no son [...] conceptos equivalentes o idénticos: hay lenguas que no han desarrollado la expresión del género; en otras, como la nuestra, no siempre el género gramatical coincide con el sexo biológico. Masculino y femenino se corresponden a menudo con las diferencias sexuales en animales y personas; pero no siempre las cosas se desarrollan de modo tan simple: son abundantes en español los casos de género común y epiceno.

Las autoras de *NOMBRA*, Alario *et. al.* (1995: 7-15)<sup>164</sup>, parten de una cuestión obvia, esto es, la lengua es un cuerpo vivo en evolución constante, de forma que la interrupción de este carácter dinámico supone el fin de una lengua. El cambio está inscrito en la naturaleza misma del lenguaje: “la lengua cambia, cambia la propia realidad y también la valoración de la misma o las formas de considerarla o de nombrarla”. Además hacen referencia a los cambios sociales: “la conciencia cada vez más pujante de que la existencia de las mujeres debe ser nombrada con el reconocimiento y la valoración de su papel en la vida privada y en la vida pública”. Indican que estos cambios han de tener unas claras repercusiones en la lengua, dotando de un mayor protagonismo a las mujeres. Entendemos que, evidentemente la lengua evoluciona, pero siempre ha sido una evolución realizada por sus usuarios, de carácter eminentemente popular y nunca han sido cambios promovidos por instituciones o una elite de expertos; así lo manifiesta Grijelmo (2006 [1998]: 94): “Las lenguas, en efecto, *evolucianan*. Nunca se rompen de repente. Y lo que se ha propuesto desde las tribunas implica una ruptura, planteada de nuevo desde arriba, [...]”. En el polo opuesto se encuentran Alario *et al.* (1995: 9), quienes insisten en la necesidad de los cambios en el lenguaje para hacer visibles a las mujeres: “[...] los prejuicios, la inercia, o el peso de las reglas gramaticales, que, por otra parte, siempre han sido susceptibles de cambio, no

---

<sup>163</sup> DE ANDRÉS CASTELLANOS, S. (2001): “Sexismo y Lenguaje. El estado de la cuestión: Reflejos en la Prensa (II)”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Documento de Internet: “<http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/sexism2.html>”. (Fecha de acceso: 15-3-06).

<sup>164</sup> *NOMBRA* es la denominación para la Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer. Alario, Beongoechea, Lledó y Vargas son las autoras de un texto que lleva el mismo nombre que la comisión: *NOMBRA* (1995), en el que se analiza el género gramatical desde una perspectiva feminista.

pueden ni deben impedirlo”. Por nuestra parte, entendemos que abundar sobre una obviedad (como es la evolución de la lengua) es innecesario, y que promover cambios desde las instituciones es invertir el proceso normal de evolución. La institución (no cualquier institución sino sólo aquella que tenga competencia para ello) sanciona, pasado el tiempo necesario, los cambios que en la lengua han realizado los hablantes, no al revés. En este caso, el pueblo sí es soberano.

e.1. Propuestas de organismos e instituciones oficiales para evitar el sexismo en el lenguaje

En los últimos tiempos, determinados organismos e instituciones oficiales están promoviendo la edición de *Manuales* para el uso no discriminatorio del lenguaje. El *Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres* (1988-1990) recoge la necesidad de ofrecer alternativas igualitarias también en el terreno lingüístico. A partir de aquí no han faltado folletos, manuales y todo tipo de documentos intentando “reconducir” los, según su parecer, malos usos de los hablantes<sup>165</sup>. De Andrés Castellanos (2001) reconoce que estos “esfuerzos institucionales correctores” no siempre son bien admitidos por los usuarios, debido fundamentalmente a un inmovilismo conservador. Ella misma da la explicación de este rechazo, que no es otra que la falta de atención a la gramática y buscar soluciones rápidas poco reflexionadas:

[...] hubiera sido conveniente, desde la administración, realizar estos trabajos con meticulosa atención y mejor conocimiento de las cuestiones lingüísticas, evitando la trivialización de tales asuntos delicados con soluciones superficiales, fórmulas demasiado simples o calcos inadecuados de otras lenguas dotadas de estructuras muy diferentes a las del español. No parece suficiente la ingenuidad de sustituir el genérico sintético y el plural elíptico —en contra del principio de economía— por la duplicidad masculino y femenino o, invirtiendo el orden, femenino y masculino: *la mujer y el hombre, la madre y el padre, la tía y el tío, el rey y la reina, los alumnos y las alumnas*. Más que cursilerías, con frecuencia parecen disparates o extravagancias, sobre todo si se aplican como simple «formulita» rápida o reivindicación violenta en el estilo de la cultura de la queja.

<sup>165</sup> Baste citar como ejemplo: ALARIO, C., BENGOCHEA, M., LLEDÓ, E. y VARGAS, A. (1995): *NOMBRA*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer; MEDINA GUERRA, A. M<sup>a</sup> (coord.) *et. al.* (2002): *Manual de Lenguaje Administrativo no Sexista*, Málaga, Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer (Universidad de Málaga) en colaboración con el Área de la Mujer (Ayuntamiento de Málaga); Manual de procedimiento PR-0012-PT: Denominación: *Manual para la utilización no sexista del lenguaje en el Servicio de Policía Local* (23-09-2005), Ayuntamiento de Fuenlabrada, Concejalía de Seguridad Ciudadana y Tráfico. Servicio de Policía Local, Jefatura. CAJA DE AHORROS EL MONTE (2005): *Manual de Uso [NO Sexista] del lenguaje*. Y tantos otros surgidos en los últimos tiempos.

e.2. Mecanismos para la expresión del género según el LPC

Como hemos visto en este estudio<sup>166</sup>, la lengua dispone de una serie de mecanismos morfológicos, léxicos y sintácticos para la expresión del género en español. Ahora bien, en las últimas décadas estamos asistiendo a una diversidad de propuestas para eliminar el supuesto *sexismo lingüístico* de nuestra lengua. Alario *et al.* (1995: 8) dirán a este respecto que la lengua o bien utiliza los propios recursos que posee o “cuando es necesario, “inventa” o innova soluciones perfectamente adecuadas”. Es cierto que se han realizado innovaciones y propuestas diferentes, y se siguen haciendo, pero no todas pueden considerarse “adecuadas”, como afirman estas autoras. Veamos algunos de estos procedimientos.

e.2.1. Nivel Morfosintáctico

e.2.1.1. Duplicidad y supresión del masculino genérico

Como hemos visto, el masculino es el género no marcado y por esto tiene un doble uso o valor: un valor específico, en el que se limita semánticamente al varón en los casos en los que los sustantivos poseen el rasgo ‘animado’; y otro genérico, produciéndose una extensión semántica que permite aplicarlo tanto a varones como a mujeres. El femenino, al ser el término marcado, sólo tiene un uso específico y posee un sentido restrictivo. Como indican Medina Guerra *et al.* (2002: 29):

Esta situación de predominio lingüístico del género gramatical masculino es confundida con el dominio del varón en la sociedad. De esta forma, el género gramatical es asimilado, de forma errónea, a la realidad social. De hecho, el problema no se plantea porque el español posea géneros como el femenino o el masculino, sino por la incorrecta asociación que establece la comunidad hablante entre sexo y género. Así mismo, se concibe erróneamente al [*sic*] género femenino como un género secundario al dar a entender que el femenino se construye a partir del masculino.

Entienden estas autoras que el masculino genérico no debería plantear problemas si no fuera por la asociación género – sexo que está produciendo anfibologías o ambigüedades cuando en determinados contextos se recurre al uso genérico del masculino.

---

<sup>166</sup> Vid. III.3.6.3.2.4. Flexión nominal: el género gramatical: d. Mecanismos de manifestación del género en español.

Así pues, en no pocos casos se recomienda, en el intento de evitar el masculino genérico, el desdoblamiento de masculino y femenino. Ello supone que en lugar de decir “los profesores”, si el grupo al que se alude está integrado por personas de ambos sexos, habría que decir “los profesores y las profesoras”. Defienden esta propuesta autoras como Alario *et al.* (1995: 11-12):

[...] vemos que en las palabras que normalmente denominan a mujeres o a hombres, el género gramatical y el sexo de la persona a quien se nombra coinciden. Fácilmente podemos comprobar que en los pares de palabras siguientes: “profesor / profesora”, “ciudadanos / ciudadanas”, “niños / niñas” o “campesinas / campesinos”, coincide el género gramatical femenino con el sexo de las mujeres a quienes denominan, y el género gramatical masculino coincide a su vez con el sexo de quienes representan. Teniendo en cuenta esta relación, se observa que la utilización del masculino, ya sea en singular para referirse a una mujer, o en plural para denominar a un grupo de mujeres o a un grupo mixto, es sin lugar a dudas un hábito que, en el mejor de los casos, esconde o invisibiliza a las mujeres y, en el peor, las excluye del proceso de representación simbólica que pone en funcionamiento la lengua.

De los tres supuestos que exponen en la utilización del masculino (singular para referirse a una mujer, plural para denominar a un grupo de mujeres o a un grupo mixto) exclusivamente se da el tercero de ellos, por lo que nos parece tendenciosa e improcedente la consideración de casos que no se producen en el uso de la lengua y que son claramente incorrectos gramaticalmente.

Gurrea (2004)<sup>167</sup> ilustra el empleo de esta duplicidad en el género sirviéndose de un ejemplo recogido por un periodista en Buenos Aires:

Compañeros y compañeras: nuestros delegados y delegadas han hablado ya con los encargados y encargadas de todos los servicios para pedir que la media hora de pausa de los trabajadores y las trabajadoras coincida con la hora de ocio de nuestros hijos y nuestras hijas en el jardín de infancia de la empresa.

Igualmente hace Pérez Reverte (2005)<sup>168</sup> en un tono claramente jocoso, llevando a los extremos la posibilidad de la duplicidad de género aparecida en el BOPV, ley 9/2004 de la Comisión Jurídica:

“El pleno está integrado por el presidente o presidenta, el vicepresidente o vicepresidenta y los vocales o las vocales.” Ante ese párrafo pueden ocurrir dos cosas. Una es que parezca normal: de pura saturación terminas acostumbrándote a cualquier imbecilidad. La otra es que nos dé la risa floja. Al principio creí que era un texto chungo. Manipulado. Pero nada de eso: BOPV, ley 9/2004 de la Comisión Jurídica. “*Se hace saber a los ciudadanos y*

<sup>167</sup> GURREA, J. A. (2004): “En el reino del eufemismo”, *Etcétera*. Documento de Internet: “<http://www.etcetera.com.mx/pag24ne46.asp>”. (Fecha de consulta: 25-12-07).

<sup>168</sup> PÉREZ-REVERTE, A. (21-8-2005): “Las miembras y los miembros”, *XL Semanal*.

*ciudadanas*”, etcétera. Todo trufadito de perlas como ésta: “*Un secretario o secretaria que se nombra por el presidente o presidenta (...) entre funcionarios y funcionarias*”. Y más adelante, con repetición exhaustiva de las titulares o los titulares, las vocales o los vocales, los presentes o las presentes, el secretario o la secretaria, el presidente o la presidenta, se detalla que en ausencia “*de uno de los vocales o una de las vocales (...) se procederá al nombramiento de un suplente o una suplente (...). El nombramiento y cese del suplente o la suplente se realizará conforme a lo previsto (...). El tiempo que dure la suplencia se imputará al período de mandato de la vocal o el vocal suplido*”. Imagino que las feministas galopantes estarán goteando agua de limón con el texto, pero creo que aún podríamos afinar un poquito más. Porque observo cierto déficit de concordancia. Puestos o puestas a ello, “*la vocal o el vocal suplido*” debería haberse escrito “*la vocal o el vocal suplido o suplida*”, o bien “*la vocal o el vocal suplidos o suplidas*”. Y puestos a hilar fino, lo de “*el tiempo que dure la suplencia*” también era mejorable escribiendo “*el tiempo que dure la suplencia o el suplencio*”. Pero en fin. Cada maestrillo tiene su librillo.

Llega a corregir, en el mismo tono irónico y humorístico, a los defensores de esta práctica, que no acaban de manejar del todo bien la cuestión de la concordancia:

En cualquier caso, es de justicia reconocer que, si en la lucha contra el sexismo lingüístico el BOPV se cubre de gloria pionera, en cuanto a la concordancia y el concordancio sus redactores o redactoras todavía no afinan mucho. Cuando escriben, por ejemplo, “*el presidente o presidenta*”, “*los titulares o las titulares*”, “*los vocales o las vocales*”, no terminan de rematar la cosa. En pura lógica, vocal es a concejal lo que vocala a concejala, etcétera. O semos, o no semos. Y si semos, ¿por qué la puntita nada más? Lo normal, si se escribe presidente y presidenta, es que también se escriba presidencia y presidencio, titulares y titularas, vocales y vocalas, igual que en otros casos –sutil artículo 9– “*ambos y ambas*”. [...] Digo yo que de perdidos, al río. Y la verdad. No comprendo a qué vienen esos ridículos complejos, a estas alturas del jolgorio. O jolgoria.

Martínez de Sousa (1993: 229-231, s.v. *género*) descalifica también como ridiculez o torpeza las fórmulas correctoras de doble referencia: “*los españoles y las españolas*”, “*los compañeros y compañeras*”, “*los trabajadores y las trabajadoras*”, “*los alumnos y alumnas*”.

Pero a pesar de todo, el LPC sigue empeñado en el empleo a cualquier precio de esta duplicidad, como puede apreciarse en la utilización del término “*miembras*” en boca de la ministra de igualdad, Bibiana Aído. No pocas reacciones suscitó esta denominación, como la de Pérez Reverte (2008)<sup>169</sup>:

A la ministra española de Igualdad y Fraternidad, Bibiana Aído, que pasará a los anales de la estupidez nacional por lo del miembro, la miembra y la carne de miembrillo, le han dado en las últimas semanas las suyas y las del pulpo, así que no quiero ensañarme. Podría, puesto a resumir en dos palabras, llamarla tonta o analfabeta. [...] La lengua española, que en este país miserable ha resultado ser arma política útil en otros ámbitos, les viene chachi. Por eso están embarcadas en una carrera de despropósitos, empeñándose, cuatro iletradas como son, en que cuatrocientos millones de hispanohablantes modifiquen, a su gusto, un idioma donde cada palabra es fruto de una afinada depuración práctica que suele ser de siglos, para adaptarlo por la cara a sus necesidades coyunturales. A su negocio.

---

<sup>169</sup> PÉREZ-REVERTE, A. (29-6-2008): “Miembras y carne de miembrillo”, *XL Semanal*.



García-Posada (1995)<sup>170</sup> muestra su desacuerdo con la supresión del genérico masculino, el término no marcado, pues dirá que sirve para ambos géneros. Del mismo modo rechaza la propuesta *la senadora* o *la diputada* cuando esos cargos estén desempeñados por mujeres, llegando a afirmar rotundamente que esa alternativa no existe en la lengua, puesto que cuando es posible, el idioma por sí solo busca la diferenciación genérica formal: *la abogada, el abogado*; cuando no, acude al artículo: *la modelo, el modelo*. De Andrés Castellanos (2001) manifiesta su desacuerdo (con el que coincidimos) con esta última afirmación, de hecho, esa alternativa sí que existe en la lengua y muchos de estos sustantivos con el morfo –a aparecen en la vigesimosegunda edición del *DRAE*.

Por nuestra parte, no encontramos ninguna discriminación en el uso del término no marcado para englobar masculino y femenino simultáneamente, dado que es una oposición operativa en otros paradigmas de la lengua y no privativa del género gramatical. La duplicidad no es incorrecta, pero la consideramos innecesaria y en contra del principio de economía de la lengua.

#### e.2.1.2. Problemas de concordancia de género

Como hemos expuesto con anterioridad, sólo el sustantivo posee género gramatical pero, por el fenómeno de la concordancia, el género del sustantivo afecta a otras categorías morfológicas, como el adjetivo, el artículo y el pronombre.

Por lo que respecta al adjetivo, sabemos que en español la naturaleza del género en el adjetivo es diferente a la del sustantivo; dado que no es algo inherente a la palabra, sólo adoptan terminaciones para concordar con el género del sustantivo, por lo que el género del adjetivo es un hecho puramente sintáctico. Medina Guerra *et al.* (2002: 38) exponen en su *Manual* la concordancia del adjetivo con el sustantivo y proponen alternativas para no recurrir al masculino plural cuando se usa un solo adjetivo que concuerda con sustantivos masculinos y femeninos:

Atendiendo a las normas gramaticales del español, cuando tenemos que concertar el adjetivo con sustantivos femeninos y masculinos tenemos que recurrir al masculino genérico, o bien repetir el adjetivo en su doble flexión, con las implicaciones estilísticas que

---

<sup>170</sup> GARCÍA-POSADA, M. (2-3-1995): “El femenino políticamente correcto”, *EL PAÍS*.

esto conlleva. Si los adjetivos van precedidos de un verbo copulativo, podemos buscar sinónimos invariables en cuanto al género o anteponer al adjetivo un sustantivo sin marca de género.

Viendo los ejemplos propuestos en este escrito<sup>171</sup> entendemos que a veces resulta harto complicado, además de innecesario para un usuario normal de la lengua, seguir estas recomendaciones.

En lo referente al artículo, ya hemos visto cómo debe adoptar el género del sustantivo con el que concuerda. Su función es fundamental cuando acompaña a sustantivos de forma única, ya que será éste el que marque el género. Medina Guerra *et al.* (2002: 39) afirman que:

[...] en ocasiones, el artículo femenino se une a sustantivos masculinos indicando así un estadio intermedio en la creación del término femenino (*la abogado*), pero otras veces obedece a una razón semántica, pues el cambio en la flexión de género del sustantivo conlleva una diferenciación que atañe al significado (*la secretario/la secretaria*)<sup>172</sup>.

Finalmente, los pronombres (personales, posesivos, demostrativos, indefinidos y relativos) tienen variación genérica en todas sus formas y adoptan distinta terminación para cada uno de los géneros, de acuerdo con el género de la palabra a la que se refiere o sustituye; excepto la primera y la segunda persona del singular de los pronombres personales (*yo, tú*), y algunos relativos (*que, cual, quien*) e indefinidos (*alguien, nadie, cualquier*) que tienen una sola forma para referirse al masculino y al femenino. Indican Medina Guerra *et al.* (2002: 40-42) que “la invariabilidad de estos últimos pronombres resulta de interés cuando queremos cifrar mensajes en los que se aluda a la persona, con independencia de su sexo”. Proponen estas alternativas:

Para evitar el abuso o la ambigüedad que pueden generar los pronombres masculinos en sentido genérico, podemos sustituir *el/los que* por *quien/quienes* o por *la/s persona/s que*. De modo similar los indefinidos cuantitativos *uno/s, todo/s, alguno/s* también pueden

---

<sup>171</sup> MEDINA GUERRA *et al.* (cf. 2002: 36-39) recomiendan el uso de: “los alumnos aventajados y las alumnas aventajadas recibieron un diploma” en vez de “los alumnos y las alumnas aventajadas recibieron un diploma”. O estas otras propuestas cuando los adjetivos y participios van precedidos de un verbo copulativo: “los trabajadores y trabajadoras de esta empresa son habilidosos y habilidosas”; “los trabajadores y trabajadoras de esta empresa son hábiles”; “los trabajadores y trabajadoras de esta empresa son personas habilidosas”.

<sup>172</sup> Aportan esta explicación (cf. 2002: 39): “[...] se reserva *la secretario* para designar a un alto cargo de la Administración, mientras que se emplea *la secretaria* para la encargada de tareas subalternas”.

---

sustituirse por el genérico *persona* o acudiendo al desdoblamiento de los sustantivos a los que se refieren o acompañan<sup>173</sup>.

### e.2.2. Nivel Léxico-semántico

#### e.2.2.1. Genéricos

Dentro de la tendencia de lo políticamente correcto es habitual el rechazo al uso del masculino como genérico, por lo que se ofrecen otras alternativas para no tener que recurrir a las fórmulas correctoras de doble referencia.

Alario *et al.* (1995: 13-14) dicen a este respecto: “[...] existen palabras, ya sean femeninas ya sean masculinas, que son realmente genéricas, es decir, que incluyen los dos sexos”. Citan ejemplos de sustantivos masculinos genéricos, pero sin diferenciación de sexo, como “vecindario”, “ser humano” o “personaje”; y también apuntan casos de género femenino tales como “persona”, “víctima” o “gente”. Proponen estos términos al entender que otros, los tradicionalmente usados por todos los hablantes, suponen una omisión de las mujeres y por tanto no son válidos para designar grupos mixtos: “[...] la utilización del masculino para referirse a los dos sexos no consigue representarlos. Este uso [...] produce ambigüedades y confusiones en los mensajes y oculta o excluye a las mujeres”. Interpretan que el uso del masculino como genérico responde a un pensamiento androcéntrico que considera a las mujeres seres dependientes de los hombres.

Para estas autoras (1995: 14) el desdoblamiento en femenino y masculino no constituye una redundancia ni una duplicidad: “No duplicamos el lenguaje por el hecho de decir niños y niñas o madres y padres, puesto que duplicar es hacer una copia igual a otra y este no es el caso”.

En la misma línea se sitúa Rosa Montero (1995)<sup>174</sup> al considerar que el mantenimiento del uso genérico de *hombre* como ser humano “se debe a una convención útil específicamente emanada de una sociedad en la que el varón era la medida de todas las cosas”. En la misma línea entiende otros recursos lingüísticos como

---

<sup>173</sup> Vid. MEDINA GUERRA, A. M<sup>a</sup> *et. al* (2002: 40-42) para los ejemplos de sustitución ofrecidos.

<sup>174</sup> MONTERO, R. (9-4-1995): “El lenguaje sexista”, *EL PAÍS*.

concordancias, géneros y orden expositivo, porque lo normal es anteponer el sexo masculino al femenino, o sea, decir "niños y niñas" y no al contrario. Propone sustituir "hombre" por "persona" o "ser humano".

Para Medina Guerra *et al.* (cf. 2002: 48-49) "[...] el uso abusivo del masculino genérico o el de determinadas palabras, como, por ejemplo, *hombre*, puede provocar problemas en la interpretación del discurso". Con respecto al uso de este vocablo, consideran que puede provocar frecuentes ambigüedades y que oculta a la mujer, por lo que recomiendan estas alternativas:

- a) Utilizar la palabra *hombre* solo cuando atañe al sexo masculino, en cuyo caso puede sustituirse también por el término *varón*.
- b) Emplear para ambos sexos otros genéricos (*persona, individuo, miembro*) o colectivos (*humanidad, gente*).
- c) Sustituirlo por expresiones como *ser humano, género humano, etc.*
- d) Emplear los desdoblamientos *hombres y mujeres* o *mujeres y hombres*.

Entienden que "es conveniente usar el término *hombre* solo cuando nos refiramos al sexo masculino. Para englobar a los dos sexos es preferible emplear términos genéricos, colectivos o los desdoblamientos *hombres y mujeres* o *mujeres y hombres*".

En clara oposición a estas propuestas, Marías Franco (1995)<sup>175</sup> defiende el uso genérico y sintético de *hombre* como una mera convención lingüística, huyendo de las que considera "cursilerías lingüísticas", como el uso de especificaciones del tipo "las niñas y los niños". Concluye así su reflexión: "Si se siguiera hasta el fin esta tendencia, habría que hablar siempre de "la tortuga y el tortugo", "el araña y la araña", "la foca y el foco", una ridiculez. También llegaría el día en que los varones exigieran que se los llamara "*personos*" y "*víctimos*"".

García Meseguer (1994, 45-50 y 128-129) aconseja manejar con cuidado la palabra *hombre*<sup>176</sup>, teniendo en cuenta que todavía hoy puede funcionar como genérico,

---

<sup>175</sup> MARÍAS FRANCO, J. (2-3-1995): "Cursilerías lingüísticas", *Censuras al habla, EL PAÍS*.

<sup>176</sup> Recoge DE ANDRÉS CASTELLANOS, S. (2001) ya en los años 50 un caso de duda entre el uso de "hombre" o "persona", atestiguado en una carta de María Zambrano a Pablo de A. Cobos: "«Corrija Ud. el título de "El hombre y la democracia", es "Persona y

ocultando a la mujer, advierte acerca de su posible ambigüedad, y propone utilizar *varón* o *persona* en su lugar<sup>177</sup>. No obstante, el mismo autor (1999)<sup>178</sup> en un artículo posterior matiza esta afirmación al explicar cómo en muchas ocasiones, lejos de haber sexismo por parte del hablante, lo hay por parte del oyente. Para el caso del sustantivo *persona* como sustituto de *hombre*, dirá:

[...] la concordancia se impondrá en femenino, porque ése es su género, pero coincidiremos todos en que “*persona*” no tiene marca de sexo. Si decimos: “*Se concentraron mil personas en la plaza. Todas eran varones*”, construiremos una frase con concordancia en femenino pero que responde a un sexo masculino. El problema surge cuando se identifica género con sexo.

#### e.2.2.2. Uso sistemático del masculino

Medina Guerra *et. al* (cf. 2002: 49-58) exponen que el uso sistemático del masculino para referirse a los dos sexos no siempre consigue representarlos, además de crear ambigüedades y confusiones en los mensajes. En su lugar, proponen utilizar los recursos léxico-semánticos y morfosintácticos presentes en la lengua española, tales como el uso de:

[...] colectivos (“el profesorado” por “los profesores”); perífrasis (“el personal docente” por “los profesores”); construcciones metonímicas (“Jefatura de estudios” por “Jefe de estudios”); desdoblamientos (“los trabajadores y las trabajadoras de la empresa” por “los trabajadores de la empresa”); barras (“impreso para el/la cliente/a” por “impreso para el

---

Democracia”; del que tengo un solo ejemplar, pues me dieron dos». Titubea la autora, ya desde los años 50, entre el uso de *hombre* y *persona*, pues publicó en México, en 1955, *El hombre y lo divino*, y en 1958, en Puerto Rico, *Persona y democracia*”.

<sup>177</sup> Vid. GARCÍA MESEGUER, Á. (1977).

<sup>178</sup> Vid. GARCÍA MESEGUER, Á. (1999), quien lo ejemplifica creando un contexto imaginario en el que Hölderlin emitiera una frase del tipo: “*El hombre es un Dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona*”, y fuera escuchado y corregido por una “feminista”: “En esta frase, cualquier mente lingüísticamente sana capta la palabra *hombre* en su sentido genérico, es decir, valiendo por *persona*. Pero supongamos que junto a Hölderling hubiese una ardiente y poco reflexiva feminista que, al oír su frase, hubiese añadido lo siguiente: *¡Y la mujer también, señor Hölderling! ¡No sea Vd. machista!* Automáticamente, por el mero hecho de añadir este enunciado al anterior, la palabra *hombre* de Hölderling habría pasado a significar *varón* (por contraste con *mujer*) con lo que la feminista habría legitimado, al menos en apariencia, su acusación. Pero claro, esto sería como introducir un as en la manga de nuestro compañero de juego de póker y acusarle seguidamente de tramposo. Es evidente que, en casos como éstos, la falta que se denuncia no es tal, sino que está originada por el propio acusador. Lo que aquí ha sucedido, en realidad, es que nuestra imaginaria feminista, al escuchar a Hölderling, ha incurrido en *sexismo del oyente* por haber interpretado como sexista una frase que no lo era. Este fenómeno se está produciendo entre nosotros todos los días y origina buenas polémicas, absolutamente estériles”.

cliente”); aposiciones explicativas (“el objetivo es proporcionar a los jóvenes, de uno y otro sexo, una formación plena” por “el objetivo es proporcionar a los jóvenes una formación plena”); omisión de determinantes (o empleo de determinantes sin marca de género) ante sustantivos de una sola terminación (“titular de la cuenta” por “el titular de la cuenta”; “cada miembro recibirá” por “todos los miembros recibirán”); estructuras con *se* (“se decidirá judicialmente” por “el juez decidirá”); utilización de formas personales genéricas o formas no personales de los verbos (“es necesario prestar más atención” por “es necesario que el usuario preste más atención”).

Advierten, eso sí, de la imposibilidad de aplicar estos recursos en cualquier contexto: “Se trata de optar por la [solución] más adecuada, es decir, aquella que, sin atentar contra la gramática, visualice a la mujer en el discurso”.

#### e.2.2.3. Duales aparentes y vocablos ocupados

Los duales aparentes son términos que, según Medina Guerra *et al.* (2002: 59) “adquieren significados diferentes según el sexo al que se refieran”, como sucede con los ejemplos que proponen: *señorito / señorita, hombre público / mujer pública, individuo / individua, verdulero / verdulera, prójimo / prójima*, etc. Entienden que “casi siempre resultan peyorativos para la mujer y, por tanto, en la medida de lo posible, deben evitarse”.

Estos duales son poco frecuentes en el lenguaje de la Administración, no obstante, estas autoras aportan algunos pares en los que, según ellas, el término femenino designa un nivel inferior al correspondiente masculino, como ocurre con *señor / señora, señorito / señorita, secretario / secretaria, gobernante / gobernanta*<sup>179</sup>. Así pues, recomiendan:

[...] evitar el uso de los duales aparentes cuando el término que alude a la mujer posee un sentido peyorativo, como ocurre con la expresión *mujer pública*. En el caso de que el término designe un cargo o profesión (*gobernante/ gobernanta*) será el uso el que, en la medida en que las mujeres ocupen los puestos que tradicionalmente han desempeñado los varones, imponga la utilización de la forma masculina para ambos sexos o consolide la forma femenina con un nuevo sentido (*alcaldesa*).

#### e.2.2.4. Fórmulas de tratamiento

Medina Guerra *et al.* (2002: 66), en clara continuidad con otros manuales que hacen las mismas recomendaciones, entienden que las fórmulas de tratamiento han de ser simétricas, sin que supongan un papel secundario o subordinado de la mujer con

---

<sup>179</sup> Vid. MEDIA GUERRA, A. M<sup>a</sup> *et al.* (2002: 59-62) para la explicación detallada de estos pares.

respecto al varón. En este sentido mantienen que no debe utilizarse *mujer* como sinónimo de *esposa*, puesto que *hombre* no lo es de *esposo*. Asimismo deben evitarse los tratamientos de “señorita”, “esposa” o “señora de”, que inciden en su estado de dependencia con respecto al varón. Proponen la utilización del nombre y apellido seguido, y si es necesario, de *don / doña* o *señor / señora*.

Alario *et. al* (1995: 27) mencionan también un uso asimétrico de los tratamientos, de manera que mientras siempre se utiliza “señor” para referirse a un hombre, a las mujeres, sin embargo, se las nombra por su estado civil: “señora” si es casada y “señorita” si es soltera. Así lo expresan estas autoras:

En la sociedad actual no podemos continuar identificando a las mujeres por su estado civil o por su relación con los hombres (Señora de). Por ello debe utilizarse “señora” y “señor” para hacer referencia de forma general a una mujer o a un hombre, con independencia de su estado civil.

#### e.2.2.5. Destinatarios del escrito

Entienden Medina Guerra *et al.* (2002: 70) que los documentos administrativos abiertos deben dirigirse a los destinatarios con fórmulas que engloben a ambos sexos. Recomiendan el uso de genéricos, colectivos, perífrasis y desdoblamientos. Admiten el recurso a las barras, matizando que su uso debe, salvo excepciones, limitarse a los formularios e impresos. Alario *et. al.* (1995: 27) también recogen esta última posibilidad: “Un recurso es usar el masculino y el femenino y otro, acudir al uso de barras, que está muy extendido en todo tipo de formularios”.

#### e.2.2.6. Disimetrías en el discurso

Las disimetrías en el discurso surgen por un tratamiento desigual para hombres y mujeres. Cuando se producen, dan lugar a estos fenómenos (*cf.* Medina Guerra *et al.*, 2002: 72-74): salto semántico, disimetría en la denominación, disimetría en la aposición y tratamiento heterogéneo.

El salto semántico ocurre cuando se emplea un vocablo masculino utilizado, aparentemente, en sentido genérico; sin embargo, más adelante, en el mismo contexto, se repite el vocablo masculino usado en sentido específico, es decir, referido al varón

exclusivamente, por ej.: “Los europeos consumen una cantidad excesiva de alcohol, y en el caso de las mujeres, de tabaco”.

Se produce una disimetría en la denominación cuando en un discurso las mujeres son nombradas por su condición sexual, mientras que los hombres son nombrados por su posición social, por ej.: “Se presentan a concurso tres candidatos y dos mujeres”.

La disimetría en la aposición se da cuando las aposiciones que tienen como núcleo el término *mujer*, éste va seguido de las denominaciones que indican su posición en lo público, como “mujeres militares”<sup>180</sup>. Con este sistema, a veces redundante, y que podría sintetizarse por medio del artículo (“las militares”), la identificación social o profesional de la mujer pasa a un segundo lugar y es su condición sexual lo que se percibe como sustancial, por ej.: “las mujeres abogadas que asistieron a la reunión no firmaron el acuerdo”.

Finalmente, el tratamiento heterogéneo (error muy común detectado en documentos e impresos administrativos) consiste en utilizar el doblete con barra en un término y, acto seguido, no hacerlo en otro, que, de este modo, puede ser interpretado como un masculino específico, por ej.: “nacimiento hijo/a del empleado”.

Concluyen estas autoras (2002: 74) insistiendo en la necesidad de utilizar el mismo procedimiento a lo largo de todo el escrito:

Para que el tratamiento discursivo dado a los sexos sea homogéneo hay que eludir cuestiones como el salto semántico o que la condición sexuada de la mujer sustituya su identidad social o profesional. Con el fin de evitar posibles confusiones, conviene recordar que cuando adoptemos una solución tenemos que ser sistemáticos a lo largo de todo el texto, pues de no serlo favorecemos la ambigüedad.

Como dato curioso en cuanto a la observación realizada de mantener la coherencia en todo el escrito ofrecemos un ejemplo que sugieren estas autoras pero que incumplen ellas mismas. Así, al proponer con acierto sustituir el signo @, realizan un desdoblamiento en los sustantivos, pero no en el artículo: “L@s niñ@s vendrán a clase con ropa cómoda” debería escribirse “Las niñas y niños vendrán a clase con ropa cómoda”. Salta a la vista que “las” por más que se quiera no es una concordancia válida para sustantivos masculinos y femeninos simultáneamente.

---

<sup>180</sup> No consideramos que el sintagma “mujeres militares” constituya una aposición puesto que “militar” en este caso es un adjetivo, no un sustantivo, con lo cual su función sintáctica sería la de complemento del nombre o adyacente, no aposición.



## e.2.3. Cuestiones estilísticas

## e.2.3.1. El uso de la barra (/)

Con respecto al uso de este signo, la *Ortografía* (1999: 85-86) de la Real Academia recoge cinco posibilidades de uso, de las que nos interesa la que sigue:

Colocada entre dos palabras o entre una palabra y un morfema, puede indicar también la existencia de dos o más opciones posibles. En este caso no se escribe entre espacios. Ejemplos:

*El/los día/s detallado/s.*

Es el tipo de bromas y/o mentiras piadosas que Inés no soportaba.

Medina Guerra *et al.* (2002: 87) observan, acertadamente, que no es un signo que resulte elegante ni propio de un estilo cuidado:

[...] a pesar de que esté admitido, siempre que sea posible ha de evitarse separar con la barra la palabra y el morfema, pues afea el texto y dificulta su lectura, ya que si se opta por este recurso se habrá de utilizar no solo en los sustantivos, sino en todos los elementos con los que concuerden. [...] Este conocido sistema de dobles resulta, sin embargo, muy eficaz para suplir la falta de espacio en formularios o impresos.

La misma idea aparece recogida en el *Manual* de la Caja de Ahorros EL MONTE (2005: 44) indicando que en formularios podría utilizarse la barra con el fin de evitar el masculino; no obstante, indica que debe limitarse su uso:

El uso de las barras (/) para expresar el doblete de géneros y evitar el sexismo es común en la lengua escrita. Sin embargo, es estéticamente desatinado y de difícil legibilidad, por lo que no se aconseja abusar de este recurso. Su uso debe restringirse exclusivamente a formularios, fichas, impresos y documentos similares.

Desde nuestro punto de vista, se trata de un procedimiento simple que hace realmente ilegibles los escritos. Cuando un lector se aproxima a textos de este tipo lo primero que percibe es una impresión gráfica que da buena cuenta de la ideología del emisor, pero que se convertirá en una auténtica tortura en caso de tener que leerlo oralmente. Difícilmente son escritos en los que se mantenga la coherencia a lo largo de todo el texto, por lo que no es extraño encontrar sintagmas de este tipo: “los/-as alumnos matriculados en el centro”, cuando en buena lógica deberían haber escrito “los/-as y alumnos/-as matriculados/-as en el centro” manteniendo la concordancia. Se trata de un procedimiento que aún se utiliza (incluso se enseña) en algunos escritos, si

bien es cierto que ha perdido fuerza en los últimos tiempos a favor de la duplicidad del tipo: “los alumnos y las alumnas matriculados en este centro”, duplicidad que no suele afectar a los adjetivos, rompiendo nuevamente la coherencia de redacción del escrito. Creemos que es un procedimiento, afortunadamente, en franco retroceso, que sólo pervive como recomendación en los formularios.

#### e.2.3.2. La @ como alternativa al genérico masculino

El uso de este signo no lingüístico sin correspondencia fónica es un intento que exclusivamente serviría, si fuera el caso, para los textos escritos y en modo alguno para las producciones orales. Por otra parte, y sin querer ser irónicos, no consideramos que un signo que muestra la grafía “a” encerrada en esa supuesta “o” sea un símbolo muy adecuado para la defensa de la igualdad. Para Gurrea (2004) es inadmisibles el uso de la @ e incluso la alternativa del grafema “e”:

Con su falta de sentido común, los fanáticos de la igualdad de la lengua han propuesto también utilizar el signo de arroba @ para el genérico. Así, en lugar de "los alumnos" para referirnos a la totalidad del colectivo formado por hombres y mujeres, proponen escribir l@s alumn@s. O bien, usar la letra "e", de modo que quien comience a pronunciar una conferencia debe decir "querides amigas", cuando entre el público hay integrantes de uno y otro sexo.

Es más, este signo es incluso reprobado por *Manuales* que aceptan alternativas como el uso de la barra: /, como sucede con el editado por la Caja de Ahorros EL MONTE (2005: 44), donde se habla de una popularización de la utilización de la @ en sustitución de las terminaciones –a, –e, –o:

[...] también con objeto de evitar el sexismo, refiriéndose a los dos sexos sin usar el desdoblamiento ni la barra. Pero el uso de la @, además de ser ajeno a la lengua, no soluciona el problema a nivel oral [*sic*], ya que no tiene ningún sonido asociado, y tampoco cumple enteramente su cometido, por cuanto no todas las palabras masculinas acaban en –e, –o ni todas las femeninas en –a. Como consecuencia, el uso de la arroba no será válido en casos como “alcald@” o “interventor@”.

#### e.2.3.3. Desdoblamientos

Ya hemos reflejado el desdoblamiento como una alternativa propuesta por estos *Manuales*, sin embargo, en ellos mismos se reconoce la falta de estilo al provocar

“recargamiento y lentitud en la expresión”. Baste ver el ejemplo propuesto por Medina Guerra *et al.* (2002: 87):

**Ejemplo:** La duración del permiso será, así mismo, de diecinueve semanas en los supuestos de adopción o acogimiento de niños o niñas menores, mayores de seis años, cuando aquellos o aquellas fueran discapacitados o discapacitadas o minusválidos o minusválidas.

**Propuesta de cambio:** La duración del permiso será, así mismo, de diecinueve semanas en los supuestos de adopción o acogimiento de menores, mayores de seis años, que sufran discapacidad o minusvalía.

#### e.2.3.4. Orden de palabras

Lo normal en los escritos es anteponer el masculino al femenino, más por costumbre que por norma gramatical, dado que no hay ninguna que avale este uso. La propuesta es recurrir a la alternancia para no dar prioridad a un género sobre otro.

Con respecto a las cuestiones de estilo, estas autoras (2002: 90) consideran inadmisibles el uso de la @ y poco recomendable el de la barra (/), salvo para formularios e impresos. Admiten la utilización de desdoblamientos, pero limitando su uso porque lentifican el discurso y, en cuanto al orden, recomiendan la alternancia.

#### e.3. Sexismo lingüístico / Sexismo social

García Meseguer (*cf.* 1999: 51-76) defiende la tesis de que el español, como sistema lingüístico, no es una lengua sexista. Considera que hay tres agentes potencialmente responsables del sexismo lingüístico, de los que solamente los dos primeros actúan en español:

- El hablante y su contexto mental.
- El oyente y su contexto mental.
- La lengua como sistema.

Entiende que “un hablante incurre en sexismo lingüístico cuando emite un mensaje que, debido a su forma (es decir, debido a las palabras escogidas o al modo de enhebrarlas) y no a su fondo, resulta discriminatorio por razón de sexo. Por el contrario, cuando la discriminación se debe al fondo del mensaje y no a su forma, se incurre en

sexismo social”<sup>181</sup>. Estamos plenamente de acuerdo en esta diferenciación, teniendo en cuenta que hay una interrelación muy estrecha entre lengua y realidad, a la que no se sustrae la cuestión del género gramatical.

En cuanto a las formas de sexismo lingüístico, considera que hay dos fundamentalmente: el sexismo léxico<sup>182</sup> y el sintáctico<sup>183</sup>. “Se incurre en el primero por razón de utilizar ciertas palabras que pueden identificarse aisladamente. Se incurre en el segundo cuando la discriminación se debe a la forma de construir la frase y no al empleo de una cierta palabra aislada”.

Resulta interesante la reflexión que realiza a propósito de la importancia del contexto en la forma de captar cualquier mensaje verbal o escrito. Considera este autor que además del contexto lingüístico, “[...] hay otro contexto más general y poderoso, que es el que cada hablante lleva dentro de sí mismo”. Habla de un contexto personal que se posee de forma inconsciente y que puede llevar al hablante a emitir mensajes que pueden ser interpretados por el oyente de forma distinta a lo que se pretendía. La intención comunicativa del emisor no es captada adecuadamente por el receptor.

Elabora una breve síntesis de las etapas recorridas en el estudio del sexismo lingüístico<sup>184</sup>, concluyendo que a mediados de la década de los ochenta se cometió un

---

<sup>181</sup> GARCÍA MESEGUER, Á. (1999): Ejemplos: “Quien diga que *Las mujeres son menos inteligentes que los hombres* incurrirá en sexismo social pero no en sexismo lingüístico; en cambio, la frase *Los varones y las hembras son inteligentes por igual*, no incurre en sexismo social pero sí en sexismo lingüístico, por emplear la voz *hembras* en vez de *mujeres*. La frase *A la manifestación acudieron muchos funcionarios y también muchas mujeres* describe una situación no sexista con una frase sexista; en cambio, la frase *El consejo estaba compuesto por once varones y tres mujeres* describe una situación sexista con una frase no sexista”.

<sup>182</sup> Según GARCÍA MESEGUER, Á. (1999) el estudio del sexismo léxico puede dividirse en doce campos: tratamientos de cortesía, pares incorrectos, duales aparentes, olvido de la mujer, nombres y apellidos, vacíos léxicos, vocablos ocupados, tacos e insultos, chistes y refranes, palabras androcéntricas, la voz *hombre* y, finalmente, cargos, oficios y profesiones. Vid. GARCÍA MESEGUER, Á. (1996<sup>2</sup>: cap. 1).

<sup>183</sup> *Ibidem*: “En cuanto al sexismo sintáctico, [...] sucede en ocasiones que el sexista es el acusador y no el acusado. [...] Considera que hay dos formas de sexismo sintáctico: la óptica de varón y el salto semántico. [...] Aquí daremos tan sólo un ejemplo de cada forma. *Óptica de varón*: *Gente que sólo busca su pan, su hembra, su fiesta en paz* (se identifica *gente* con un colectivo de varones). *Salto semántico*: *Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren las mujeres rubias a las morenas* (de una frase a otra, la voz *ingleses* salta semánticamente del colectivo de personas a colectivo de varones)”.

<sup>184</sup> *Ibidem*: “Históricamente, el sexismo lingüístico ha recorrido las siguientes etapas: *1ª etapa*: Se desconoce su existencia. No se detecta el sexismo lingüístico. Esta etapa ha durado en España hasta mediados de los años setenta. *2ª etapa*: Se descubre el sexismo

doble error, por un lado, no considerar en el sexismo lingüístico al oyente (centrados en el hablante y en la lengua como sistema); por otro, identificar el género gramatical femenino con el sexo mujer.

Ilustra lo que él denomina *sexismo del oyente* con unos ejemplos muy aclaradores. Uno de ellos es un titular de un periódico que ocupa dos líneas. La primera de ellas dice: “*Treinta y seis jóvenes competirán esta noche*”; y la segunda: “*por el título de Miss España en el Coliseo*”. Según García Meseguer (1999), si el lector sufre una especie de “clic”, como él lo llama, al ver que son todas mujeres y no se refiere a varones, indica que su subconsciente es sexista. Si no lo hubiera sido, se habría mantenido abierta desde el principio la doble posibilidad, puesto que el sustantivo “jóvenes” ampara en español tanto a mujeres como a varones. Concluye así:

El clic surge cuando, a la vista de la palabra *jóvenes* en la primera línea, nuestro cerebro la capta inconscientemente como si significase *jóvenes varones*, lo cual explica que, al leer la segunda línea, hayamos tenido que rectificar nuestra primera impresión. Denomino a este fenómeno *sexismo del oyente*, resultando obvio que en este caso el hablante está libre de sexismo.

Así pues, el sexismo del oyente puede manifestarse en dos circunstancias: cuando el oyente interpreta con sesgo sexista una expresión no sexista y cuando el oyente no detecta el sexismo del hablante.

f. Consideraciones finales con respecto al género gramatical en español

No es cuestionable el hecho de que la tradición histórica y social de la humanidad, salvo algunas excepciones, ha estado marcada por un predominio claro del varón. De Andrés Castellanos (2001) indica que en el lenguaje se han acumulado rasgos lingüísticos derivados de una sociedad marcada durante mucho tiempo por el sexismo, recogiendo estereotipos androcentristas. También es cierto que hay un vínculo muy

---

lingüístico y su existencia comienza a difundirse en la sociedad. Esta etapa en España se ubica en torno a 1980. *3ª etapa*: El feminismo intenta crear estrategias para combatir el sexismo lingüístico. Se publican recomendaciones al respecto. Estamos a mediados de la década de los ochenta. *4ª etapa*: Corresponde al momento actual. Se hacen patentes los inconvenientes que trae consigo el seguir las recomendaciones anteriormente mencionadas y se crea un conflicto entre dos bandos, quienes defienden esas normas y quienes las atacan”.

estrecho entre lengua y realidad, pero no es menos cierto que el igualitarismo lingüístico que se quiere imponer no es garantía de una equiparación social<sup>185</sup>.

Otro hecho innegable es la evolución de la lengua: será la lengua usada por los hablantes la que vaya acomodándose a los cambios sociales en los que se reflejará, caso de darse, la igualdad entre el varón y la mujer. La lengua cambia a medida que cambia la realidad. Posiblemente lo que sí se esté produciendo sea un cambio de mentalidad y se recoja más esto que el cambio real. Ahora bien, debemos preguntarnos: ¿un cambio de lenguaje supone un cambio de mentalidad?, ¿un cambio de mentalidad supone una transformación de la realidad? La cuestión es que una persona que haya cambiado su mentalidad intenta adecuar el lenguaje a ésta y a la inversa. ¿No se estará insistiendo excesivamente en consideraciones lingüísticas y se estará así distraendo la atención de cambios reales por la igualdad? Posiblemente a medida que se vayan produciendo transformaciones sociales se irán introduciendo modificaciones en el lenguaje. Esperemos que se imponga el sentido común y el buen uso del idioma.

Como hemos podido ver, son muchas las propuestas de manifestación del género con el fin de evitar lo que algunos denominan sexismo lingüístico. No todas gozan del mismo grado de aceptabilidad, dado que algunas de ellas son claramente agramaticales, otras poco operativas y sólo algunas son válidas, aunque podrían tacharse de innecesarias. El uso de la @ nos parece inadmisibles; el de la barra (/) incorrecto e imposible de aplicar coherentemente a lo largo de todo un escrito. El resto de recursos como la duplicidad, el uso de colectivos, abstractos, perífrasis, metonimias, etc. si bien pueden considerarse correctos, restan fluidez al estilo y convierten los escritos en textos ilegibles. Son tantas las modificaciones que un hablante normal debería hacer a la hora de formular el más simple de los enunciados, que posiblemente optara por el silencio ante propuestas tan farragosas.

---

<sup>185</sup> Cf. LÓPEZ GARCÍA, Á. y MORANT, R. (1991: 56-57) muestran el caso del quechua, lengua indígena hablada en Perú y Ecuador por cerca de diez millones de hablantes, en la que la estructura morfológica del género se presenta como claramente igualitaria; o el del goajiro, lengua indígena de Venezuela, donde el femenino es el término genérico. Aunque cueste trabajo comprenderlo, las sociedades correspondientes a tales culturas, en contra de lo que podríamos esperar de semejantes realidades lingüísticas, han sido, sin embargo, absolutamente patriarcales, pues allí los que mandan, como en el resto del país que sólo habla español, son ellos y no ellas.

Numerosos son los organismos oficiales que pretenden “enseñarnos a hablar correctamente” según sus criterios. Adquiere así el género gramatical un claro uso eufemístico que obedece a la misma intención de maquillar la realidad, edulcorándola y haciéndola más amable aunque sólo sea desde el punto de vista de la lengua. Por otra parte, el hecho de que los cambios se propongan desde instituciones, en lugar de surgir del uso y de la costumbre, nos lleva a plantear la cuestión de una intervención en el sistema de la lengua contra todo sentido común. Las modificaciones, al menos en la lengua, se realizan desde el pueblo llano, no desde las instituciones. Si esto es así, el tiempo irá diciendo qué procedimientos seleccionan los hablantes como adecuados y la Real Academia los sancionará, de acuerdo al uso y no a las presiones de instituciones y organismos oficiales, como correctos.

### **3.6.3.3. Nivel sintáctico**

La crudeza significativa que comportan algunas expresiones puede ser eliminada o, al menos, mitigada por ciertos cambios y permutaciones gramaticales. La alteración del orden lógico de los elementos de una oración le confiere a ésta ciertos efectos expresivos. Siguiendo a Mansur Guérios (1956: 27-28), diremos que determinados planteamientos eufemísticos pueden llevar al hablante a la utilización de una sintaxis preconcebida que sirva a esta intención atenuadora. De esta manera, el elemento tabuizado queda menos destacado al quedar relegado a un plano secundario. Asimismo nos encontramos con la posibilidad lingüística de la omisión, a través de formas indirectas de lenguaje podemos construir oraciones sin sujeto ni objeto con el fin de poder hablar de personas y cosas sin nombrarlas. Además, como indica Casas Gómez (1986a: 145) “la expresividad del lenguaje alcanza con la mediación de estos recursos formales, que se enlazan directamente con otros de carácter paralingüístico y fonético, una de sus cotas más álgidas”.

Tradicionalmente se ha prestado más atención a los procedimientos sustitutivos de naturaleza léxica como recursos por excelencia en la creación de sustitutos eufemísticos. Casas Gómez (1986a: 145) pone de manifiesto esta situación y, en buena medida, salva este escollo en su estudio, proponiendo un análisis de los diferentes recursos sintácticos empleados por el hablante como mecanismos y estrategias de mitigación eufemística.

De este modo, tratará la omisión sintáctica, la elipsis generadora de cambios semánticos, ciertas fórmulas eufemísticas y las agrupaciones sintagmáticas “que, en cierta medida, procuran desvanecer el significado duro de la palabra en cuestión”. Con anterioridad a su estudio, Montero (1981: 61-66) trata dentro del nivel sintáctico la elipsis, la alteración en la forma expresiva, la permutación y la atenuación por inserto. En nuestro análisis, dentro del nivel sintáctico destacan como recursos más relevantes las nominalizaciones, las construcciones bimembres y trimembres, los complementos del nombre, la utilización abundante de proposiciones subordinadas de relativo y finales, así como la gran extensión de los párrafos en el uso de una sintaxis farragosa y complicada. Veremos en este apartado algunos de los recursos más importantes empleados en la sustitución eufemística.

#### 3.6.3.3.1. Omisión sintáctica

La supresión de la palabra vetada es uno de los procedimientos más radicales desde una posición eufemística. Casas Gómez (1986a: 145-146) considera, por una parte, la posibilidad de la apócope parcial de elementos de la palabra vedada, que llega incluso a reducirla a su simple inicial eufémica, modificación de la estructura externa o gráfica de la palabra que oculta semánticamente el término proscrito; por otra parte, la posibilidad más extrema, la eliminación total del vocablo vitando, lo que supone, como ya lo indicara Montero (1981: 61), una mayor repercusión semántica que afecta al plano sintagmático, siendo la frase en su contexto específico la evocadora del término eludido.

Destaca Casas Gómez (1986a: 147) el uso frecuente de los llamados sintagmas binarios que se prestan a ciertas omisiones de algunos de sus componentes. Generalmente la parte que queda suprimida es el elemento modificado, aunque no se descarta que suceda lo contrario, es decir, “que el segmento elidido corresponda a la modificación variable de la locución, adquiriendo el elemento eje, accidentalmente y con ayuda del contexto, el valor semántico del resto de la construcción”. Considera que esta segunda posibilidad es la que posee un mayor interés desde una perspectiva eufemística, al ir acompañada de una variación tonal y de una pausa en la enunciación. Consiste esencialmente este recurso en la represión de una palabra o expresión gruesa de cualquier esfera sujeta a interdicción, dejando que un contexto lo suficientemente



sugestivo evoque el vocablo o locución ausente. Se trata de lo que Orr (1953: 167) denomina el *euphémisme* “*zéro*”, o lo que Senabre (1971: 186) llama el *signo cero*: “El eufemismo puede revestir la forma de un signo cero. Esto, desde el punto de vista léxico. Lingüísticamente, la enunciación del término evitado se sustituye por una aposiopesis en la entonación: esa mujer es una...”.

Entiende Casas Gómez (1986a: 147-148) que habría que diferenciar lo que él denomina “elipsis promotoras de cambios semánticos” de estas otras “omisiones de un determinado elemento de la estructura sintáctica de una frase”. De esta manera, dentro del ámbito sintáctico, diferencia entre las “simples catálisis contextuales”, en las que tenemos una secuencia oracional mayor que hace explícita las formas –existentes en la mente del hablante– presuntamente omitidas, de las “elipsis de carácter pragmático”, donde además del contexto, colaboran otros factores como la situación o la entonación para restablecer los elementos elididos<sup>186</sup>. Tanto Kovacci (1975) como Casas Gómez (1986a) coinciden en considerar que la finalidad de este proceso, que muestra diferentes aspectos, es la misma: “lograr lo apto socialmente”.

Montero Cartelle (1973: 286-288) establece una diferencia entre la elipsis, como figura de dicción que supone la omisión de una palabra que se suple fácilmente, y la aposiopesis o reticencia, en cuanto figura de pensamiento, que es una omisión de una idea. Para Casas Gómez (1986a: 149) el más rentable eufemísticamente de estos dos recursos es la aposiopesis, si bien entiende que “son dos modos de recurrir a la omisión sintáctica del vocablo vedado, perfectamente distinguibles de la elipsis que genera modificaciones semánticas por contigüidad”. Establece de esta manera una diferencia entre omisión y elipsis que consideramos interesante. La omisión es un recurso esencialmente sintáctico y engloba “todos aquellos casos en los que se elide un término obscuro por motivos interdictivos, siendo el contexto fraseológico y pragmático el que incita al descubrimiento del enigma”. La elipsis posee, además, “virtualidad semántica”, originándose un trasvase significativo. De este modo, en una construcción en la que se da un sustantivo interdicto modificado por un adjetivo que incide en su contenido sémico, será el adjetivo el que asuma el valor semántico de la construcción, invalidando el ofrecido por el sustantivo. “Unas veces, esta usurpación es momentánea y ocasional,

---

<sup>186</sup> Cf. KOVACCI, O. (1975: 103-145).

pero en otras se va produciendo una verdadera especialización semántica que llega incluso a la lexicalización de su contenido”<sup>187</sup>.

#### 3.6.3.3.2. Elipsis

Montero (1981: 61-62) considera que la elipsis supone una supresión que puede ocasionar efectos muy diversos. Diferencia este autor entre la abreviación, que “supone una modificación externa”, y la supresión total, que “repercute semánticamente sobre la frase o sobre la palabra superviviente, al tener que asumir ella, aunque sea de manera adicional, el contenido del término suprimido”. Por esto mismo afirma que la elipsis a veces es interpretada como contraria al espíritu eufemístico, dado que la pausa implica el mismo impacto psicológico que la expresión omitida.

Casas Gómez (1986a: 150) considera que la elipsis o transferencia del significado por “contigüidad de nombres” es uno de los mecanismos lingüísticos más productivos, sugestivos y de mayor vitalidad en el cambio semántico. Señala tres razones fundamentales por las que este fenómeno es destacable: su relación con la metáfora o la metonimia, fenómenos en los que muchas veces subyace una expresión elíptica; las repercusiones gramaticales que lleva aparejadas, como la trasposición de un adjetivo a un sustantivo; y, finalmente, su intrincación a distintas disciplinas lingüísticas como la gramática histórica, la sociolingüística, la lexicología, la semántica, la sintaxis o la lexicografía.

Nos encontramos, contrariamente a los demás recursos de regeneración léxica, ante un procedimiento propiamente de naturaleza sintáctica, aunque con consecuencias en el plano léxico-semántico.

#### 3.6.3.3.3. Fórmulas eufemísticas

En cualquier acto comunicativo se produce un enunciado que responde a una determinada intención comunicativa del hablante que elige la forma más adecuada de

---

<sup>187</sup> GRIMES, L.M. (1978: 25) dice que este recurso lingüístico es “incapaz de rebajar el impacto negativo del vocablo en este caso omitido”. CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 149) difiere de este autor, puesto que la intención del hablante al utilizarlo, independientemente del impacto que consiga o no, es claramente eufemística.

expresión a dicha intencionalidad. Estos últimos elementos son los que permiten, en palabras de Montero (1981: 63), limar “aquellos aspectos que, por su aspereza, pueden molestar al interlocutor o ser contrarios a los intereses del emisor”. Según esta afirmación, propondrá este autor, no sin cautelas, que se introduzcan dentro de los recursos eufemísticos los “diversos modos de expresión no directa del mandato, pregunta o afirmación, porque para la expresión del pensamiento nada sería más adecuado [...] que expresarlo de modo directo”.

Además, existen determinadas expresiones antepuestas o pospuestas al término vitando que pueden producir en él un efecto eufemístico. Se trata generalmente de fórmulas tan comunes como “con perdón (de la palabra)”, “con permiso de la expresión”, “dispensando”, etc., Son modos que permiten al hablante excusarse por la palabra emitida, pedir permiso o avisar al oyente de que va a expresar algo que puede molestar o herir su sensibilidad. Como dice Casas Gómez (1986a: 155), de este modo “se consigue prevenir o atenuar el mal efecto que una comunicación poco grata provoca previsiblemente en el interlocutor”<sup>188</sup>. Por lo que a nuestro estudio respecta, esta actitud cortés es característica de la lengua hablada en la que el receptor está presente, por lo que no vamos a encontrar ejemplos de este tipo.

Son frases o elementos de disculpa que mitigan el acto performativo correspondiente a la emisión de la voz interdicta u otros términos disfemísticos, e incluso, en ocasiones, acompañan a algunos usos eufemísticos para acentuar su valor. Muestran un evidente deseo de cortesía y amabilidad que pueden interpretarse como eufemísticos. Asimismo, participan de las características del eufemismo y por lo tanto, algunas de estas fórmulas paliativas pueden llegar, por su uso reiterado, a contagiarse semánticamente del significado propio del término que pretenden velar.

---

<sup>188</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 155): “El uso coloquial de estas atenuaciones por inserto, como las denomina N. Galli de Paratesi ((1973: 55) y E. Montero ((1981: 64-66), ha sido puesto de relieve por W. Beinhauer ((1978: 180-181): “Otro medio muy usado de prevenir al interlocutor de algo desagradable es encabezarlo mediante una aposición preparadora de la frase en cuestión (...). Si la aposición antepuesta a la frase sirve para prevenir, la desplazada al final produce un efecto atenuante: una vez dicha la cosa, el hablante la [*sic*] añade un comentario para adelantarse a la eventual crítica del interlocutor”.

## 3.6.3.3.4. Agrupación sintagmática

Es muy frecuente que el vocablo interdicto aparezca acompañado por otras palabras, casi siempre adjetivos calificativos, epítetos o construcciones preposicionales, que pretenden alejar a éste de su significado no grato. Se da el caso de que las palabras, en determinadas combinaciones sintagmáticas, no tienen el valor que poseen en la mayoría de los contextos. Como bien indica Casas Gómez (1986a: 158), tales circunstancias se producen preferentemente con términos que han sufrido una fuerte especialización semántica. En nuestros textos, lo normal es que aparezcan muy frecuentemente CN<sup>189</sup> dentro de otros CN en un afán por matizar y dar rodeos hasta el extremo. Como se puede apreciar en estos casos: *experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado*<sup>190</sup>; *propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización*<sup>191</sup>; *estrategias metodológicas específicas necesarias para compensar las dificultades de los alumnos*<sup>192</sup>.

En los textos analizados en nuestro trabajo encontramos una preferencia destacada por construcciones bimembres y trimembres, como puede verse en estos ejemplos: *recursos, medios y apoyos extraordinarios; inserción y promoción del alumnado social y culturalmente desfavorecido; respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo*<sup>193</sup>.

## 3.6.3.3.5. Complejidad sintáctica

Una de las notas predominantes en los textos vistos es, sin duda alguna, la enorme complejidad que presenta la sintaxis empleada en ellos. Ocultar y velar la realidad proscrita es una de las funciones del eufemismo, finalidad que bien puede conseguirse

---

<sup>189</sup> De aquí en adelante utilizaremos CN para referirnos a la función sintáctica de “complemento del nombre”.

<sup>190</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 11.2.d.

<sup>191</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], segundo 2.

<sup>192</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], tercero 3.e.

<sup>193</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9, art. 11.1, art. 13.4.

con la utilización de una sintaxis confusa que abusa de párrafos excesivamente extensos que al final poco aclaran sobre lo que quieren decir. Al mismo tiempo, el abuso de nexos coordinantes y subordinantes pretende transmitir una sensación al receptor de encontrarse ante un escrito erudito y culto, inaccesible para aquellos que no tengan la formación y la competencia lingüística adecuada. Baste como muestra el siguiente párrafo:

Se propondrá la escolarización en el centro de Educación Especial que le corresponda cuando de resultados de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo y múltiples deficiencias, requiere y requerirá a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo, o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios, y cuando se prevea además que en estos centros su adaptación e integración social será reducida<sup>194</sup>.

Se aprecia claramente una preferencia sintáctica por el uso de la subordinación frente a la yuxtaposición o coordinación; y dentro de ésta, un predominio evidente de proposiciones subordinadas adjetivas y adverbiales finales. En el caso de las proposiciones adjetivas, su presencia, si bien aporta más información sobre el antecedente, resta fluidez al discurso. Obedecen estas estructuras a la misma intención eufemística, dar rodeos, alargar innecesariamente el discurso en perjuicio de la brevedad que lleva aparejada consigo una mayor claridad en muchos casos, aunque no en todos. En muchas de las ocasiones son innecesarias por disponer el castellano de adjetivos que recogen el valor explicitado en la proposición de relativo: *personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal; los alumnos en situación de desventaja cuyas familias dispongan de menores rentas*<sup>195</sup>.

Por lo que respecta a las proposiciones subordinadas adverbiales finales encontramos un elevado número, aunque tampoco es de extrañar si tenemos en cuenta que se trata de textos legales que tienen, de forma inherente, un efecto perlocutivo claro: llevar a la práctica las disposiciones o mandatos presentes en la legislación. Así sucede en estos casos: *fórmulas organizativas flexibles para responder a los diferentes intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo que presente el alumnado*<sup>196</sup>; *medios*

<sup>194</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], Cap. III, decimocuarto 7.

<sup>195</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.1.d.

<sup>196</sup> *Ibidem*, art. 12.2.

*personales complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales*<sup>197</sup>.

#### 3.6.3.3.7. Nominalizaciones

Este fenómeno lingüístico responde a la tendencia del lenguaje políticamente correcto a convertir acciones en sustantivos, de forma que se crean abstractos que prácticamente responden más a formas verbales que a nombres. Parecen conferir estas creaciones un cierto grado de abstracción a la acción a la que se aplican, de modo que lo real se hace conceptual. Así ocurre con palabras como *compensación*; *globalización*; *normalización*; *integración*; *incorporación*; *promoción*<sup>198</sup>.

#### 3.6.3.4. Nivel de significado

##### 3.6.3.4.1. Léxico

Como es sabido de todos, la renovación del vocabulario, principio clave del eufemismo, se alcanza a través de unos procedimientos de regeneración léxica que tienen como base la permutación del término interdicto por neologismos, barbarismos, cultismos, arcaísmos, jergalismos, etc.

Casas Gómez (1986a: 160) engloba bajo la denominación genérica de *trasplante* todos aquellos recursos que suponen una sustitución formal de significantes léxicos:

[...] estos sustitutos tendrán un acusado sabor eufemístico o, simplemente, neutro –tal es el caso de los extranjerismos, cultismos y arcaísmos- o efectos contrarios, disfemísticos, como viene ocurriendo con esos otros elementos constitutivos que expresan diferencias diastráticas o diatópicas del lenguaje: los jergalismos y los particularismos geográficos.

Nos servimos, pues, para la creación de sustitutos eufemísticos de los recursos de que dispone la lengua general: los diferentes procedimientos de creación de palabras, el rescate de arcaísmos, cultismos y la incorporación de extranjerismos.

---

<sup>197</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.2.

<sup>198</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902]: *compensación* (59 veces); *globalización* (2 veces); *normalización* (4 veces); *integración* (6 veces); *incorporación* (4 veces); *promoción* (10 veces).

## a. Préstamos extranjeros

Como indica Grijelmo (2006 [1998]: 153) “no hay un solo idioma importante en el planeta que no haya recibido donaciones. Las palabras que unas lenguas han introducido en otras pueden servir para reflejar fielmente la historia de las influencias y de los poderes que se han sucedido durante la historia de la humanidad”.

Así pues, debido a distintos factores son muchas las palabras extranjeras que usamos en la vida diaria, la mayoría de las veces de forma inadvertida para los hablantes. No cabe duda de que una de las causas que pueden explicar la adopción o importación de préstamos lingüísticos es el eufemismo. El sustituto extranjero, sin historia en nuestra lengua, es más refinado para nuestra sensibilidad que el término patrimonial, cargado ya de matices afectivos, soeces e insultantes. Parece tener una mayor objetividad y neutralidad que contrasta con la brusquedad de la palabra patrimonial. De esta manera se convierte en un recurso apto para la comunicación social. Como es obvio, esta asepsia sólo lo caracteriza en un primer momento, pues, por el mismo proceso de extensión y desgaste al que está sometido el propio sustituto, va cargándose paulatinamente de las connotaciones peyorativas que se pretendían evitar al relegar la palabra nativa y reemplazarla por el extranjerismo<sup>199</sup>.

Desde el momento en que un préstamo<sup>200</sup> se introduce y se hace habitual comienza su progresiva integración en la lengua que lo toma, proceso que comporta esencialmente dos grados:

- a) Reproducción de su forma primitiva, que lleva consigo, a veces, su pronunciación originaria.

<sup>199</sup> Vid. MONTERO CARTELLE, E. (1973: 286) y CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 162) para un estudio sobre este particular.

<sup>200</sup> ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LÍNARES, M<sup>a</sup> Á. (2004<sup>2</sup>: 530, s.v. *préstamo*) recogen la siguiente entrada de “**préstamo**: En lexicología recibe el nombre de ‘préstamos’ el procedimiento mediante el cual determinados EXTRANJERISMOS, adaptándose a las normas morfológicas de la lengua prestataria, entran a formar parte del léxico de ésta. La palabra española *fútbol* es un ejemplo claro de préstamo del inglés *football*. También se le llama **préstamo léxico** para diferenciarlo del CALCO o **préstamo semántico**. El ‘préstamo’, junto con la ANALOGÍA, es uno de los factores más importantes en el llamado CAMBIO LINGÜÍSTICO”.

- b) Transformación y adaptación a las peculiaridades fonéticas de la otra lengua.

De modo que, como aparece recogido en Dubois *et al.* (1979: 497), cualquier préstamo, inversamente al calco, “siempre implica, por lo menos al principio, un intento de reproducir la forma o el rasgo extranjero”.

Si nos remontamos a los orígenes y observamos actualmente la tendencia en determinadas disciplinas, podremos apreciar sin dificultad que el latín ha sido la lengua que ha aportado la mayor afluencia de préstamos eufemísticos, así sucede en la jerga o lenguaje médico o en obras de carácter moral, filosófico o lexicográfico, donde, como indica Casas Gómez (1986a: 163) “todo término “inconveniente” se decía o se traducía a esta lengua clásica”. Incluso los helenismos en un primer momento se introdujeron a través del latín, y en los dos últimos siglos han llegado a través del inglés o el francés. Para todo aquello que entra en el ámbito de lo pudoroso y lo decente, la lengua preferida ha sido el francés. Actualmente, independientemente del campo de que se trate, se está produciendo una entrada masiva de anglicismos<sup>201</sup>. En este sentido, Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 530) hablan de la diferencia entre “préstamos léxicos de necesidad” y “préstamos léxicos de lujo”; entienden que “los primeros llenan un hueco, enriquecen el sistema semántico de una lengua, porque el significante y el significado de las voces introducidas no existían antes”<sup>202</sup>. Grijelmo (2006: 153-212), no obstante, duda de la necesidad de estos préstamos, al considerar que “incluso en las palabras más complicadas, aquellas que sirven para avances científicos o técnicos, el español puede aportar su fondo documental y hallar los conceptos adecuados”. Es más, los anglicismos llegan con cierto retraso al español, dado que no es hasta mediados del siglo XX cuando empiezan a introducirse a través generalmente del francés y no por contacto popular, sino mediante la letra impresa. En apenas medio siglo el inglés ha colocado tantos términos en el idioma español como el árabe logró introducir en ocho siglos. Critica este autor la entrada masiva de anglicismos que no son necesarios, porque este hecho

---

<sup>201</sup> Vid. CASAS GÓMEZ, M. (1986a:163-170) para un estudio pormenorizado de los extranjerismos de distintas lenguas.

<sup>202</sup> LORENZO, E. (1996) ofrece algunos ejemplos de estos préstamos léxicos de necesidad: *scanner* o *marketing*; y de otros que son superfluos, como *living-room* (cuarto de estar). GRIJELMO, Á. (2006: 187) encuentra innecesario el término *scanner* y considera que si se hubiera reaccionado a tiempo, una palabra patrimonial adecuada para su sustitución hubiera sido *explorador*, aunque reconoce que con esta palabra “ya no hay nada que hacer”.



responde más a una forma de pensar y a una mentalidad determinadas que a una necesidad lingüística. Entiende Grijelmo (2006) que si bien en algunos momentos los préstamos han sido necesarios y han contribuido al enriquecimiento léxico del idioma, en la actualidad responden a un complejo de inferioridad de los hispanohablantes, relegados en la técnica y colonizados por lo anglosajón en lo idiomático. Es esa aura de prestigio y progreso que envuelve todo lo inglés y lo norteamericano lo que hace que, indiscriminadamente, el idioma sufra un aluvión de términos innecesarios que relegan las más puras expresiones patrimoniales.

b. Calcos semánticos

Nos situamos dentro de un proceso lingüístico que ha recibido diferentes denominaciones: *préstamo*, *adopción o importación lingüística*<sup>203</sup>, y en el que se aglutinan distintos aspectos. Así, el préstamo léxico no debe nunca confundirse con el calco lingüístico dado que, como indica Casas Gómez (1986a: 170), “si bien el primero introduce un término nuevo, adoptando la forma primitiva de la lengua de origen o transformándolo más o menos a la fonética de la lengua receptora, el segundo imita el esquema o la significación del elemento extranjero, y no su constitución fonética”.

En el *Diccionario de Lingüística* de Dubois *et al.* (1979: 89), se encuentra esta definición de calco:

Se habla de *calco lingüístico* cuando, para nombrar una noción o un objeto nuevo, una lengua A (por ejemplo, el castellano) traduce una palabra simple o compuesta de otra lengua B (francés, inglés o alemán, por ejemplo), mediante una palabra simple ya existente en la lengua A o mediante un término compuesto formado por palabras ya existentes en esta lengua<sup>204</sup>.

Más acertada, por su utilidad y valor práctico, le parece a Casas Gómez (1986a: 171-172) la distinción que los lingüistas alemanes realizan entre *calco del esquema* y

---

<sup>203</sup> Término propuesto, según LÁZARO CARRETER, F. (1998<sup>3</sup>: 28, s.v. *adopción lingüística*), por A. Castro “para sustituir el de *préstamo*, ya que cuando un elemento de una lengua es adquirido por otra, nunca se devuelve”. Cf. también LEWANDOWSKI, T. (1982: 272, s.v. *préstamo léxico*).

<sup>204</sup> Considera CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 171) que esta definición es parcial, puesto que “el concepto de calco -diferenciado ya del préstamo- abarca también [...] la reproducción formal de los distintos componentes del término propio de la lengua extraña y la emulación, cuando se trata de una palabra compuesta, del orden estructural de los elementos del ejemplo extranjero, aunque éste no coincida con la distribución usual de la lengua indígena”.

*calco de la significación*. Siguiendo esta línea, Porzig (1974: 289-291) desvincula las *palabras de préstamo* (“generalmente la voz extranjera es adoptada simplemente o bien en la forma fonética original... o adaptada más o menos a la fonación propia”) de los *calcos* (“consiste en copiar o en traducir en cierto modo por partes una palabra extranjera de materia idiomática indígena en sus distintos elementos componentes”) y préstamos o calcos de significación (“ampliación del ámbito significativo de una palabra indígena a imitación de otra extranjera, cuya aplicación originariamente sólo en parte coincidía con la de aquella”). Casas Gómez se centra en los calcos semánticos y los considera, siguiendo a Lewandoski (1982: 272, s.v. *préstamo semántico*), “como la adopción por parte de una lengua de la estructura de los semas, característica del significado léxico de otra lengua, desapareciendo (total o parcialmente) la falta de coincidencia en la extensión del significado en las condiciones de aplicación y en la distribución”.

Lorenzo (1996: 560) afirma que el *calco* es “la traducción de una palabra extranjera palabra por palabra”, pero, según él indica, hay variantes: “algunos ‘calcos’ traducen literalmente la expresión extranjera, otros lo hacen por aproximación; otros la toman como modelo y, sin atenerse a la literalidad, crean una nueva motivada por el modelo, pero que no puede considerarse estrictamente traducción literal”. También hay calcos sintácticos, especialmente en el régimen preposicional, en la voz pasiva<sup>205</sup>.

Para Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 99, s.v. *calco*) el calco es

[...] el procedimiento mediante el cual determinadas unidades léxicas procedentes de una lengua extranjera entran a formar parte del LÉXICO de la lengua receptora traduciendo a ésta su estructura semántica o léxica, esto es, utilizando palabras suyas. [...] En el ‘calco’ la lengua extranjera deja su huella o impronta en la estructura sintáctica o semántica del NEOLOGISMO [...]. El ‘calco’ también ha sido denominado PRÉSTAMO SEMÁNTICO, para diferenciarlo del PRÉSTAMO LÉXICO (cf. Santoyo, 1988).

c. Cultismos

Según Dubois *et al.* (1979: 164, s.v. *cultismo*) por cultismo se entiende “todo préstamo de una lengua clásica (griego o latín, principalmente de la segunda), que penetra en la lengua directamente, por vía culta”. Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 248 s.v. *cultismo*) recoge esta misma definición, y además diferencia distintos tipos de cultismo:

---

<sup>205</sup> Vid. LORENZO, E. (1996: 622-630) para un estudio más detallado de este tipo de calco.

En una serie de casos las voces se han mantenido intactas como cultismos puros (p. e., “filosofía”, “música”, “física”, “gimnasia”, etc.), [...]. En otros casos, la influencia culta de la Iglesia, la Administración, la Enseñanza, etc., ha contribuido a que la evolución de las palabras no siguiera la tendencia de las voces populares, sino que se restringiera a una elemental adaptación a la estructura fonética y gramatical romance: así las palabras “virginem” “angelus”, o “regnum” dieron “virgen”, “ángel” y “reino”, y no “verzen”, “anlo” o “reño” [...]. A éstos y otros casos [...] en los que no se mantiene la palabra latina formalmente intacta, sino más evolucionada que el cultismo puro, pero “menos que una voz popular” (F. Lázaro, 1968), se los denomina *semicultismos*.

De esta manera la diferencia esencial que se da entre el cultismo puro y el semicultismo radica en la evolución fonética sufrida por el segundo que no se ha dado en el primero. Del mismo modo puede suceder también que una misma palabra latina haya dado dos soluciones romance, una culta y otra popular, produciéndose lo que se denomina un *doblete*. Por lo que respecta a los cultismos léxicos se advierte una mayor proliferación de los mismos en diferentes épocas históricas, especialmente a partir del siglo XV, con una tendencia que, por diferentes motivos, llega hasta nuestros días<sup>206</sup>. En la actualidad se da una tendencia, que procede del siglo XVIII, a introducir latinismos y helenismos en la nomenclatura científica y técnica, así como en el mundo del pensamiento, la política, la cultura, etc.

Considera la mayoría de los autores que los cultismos, debido a su carencia de expresividad (Guiraud, 1960: 57) y a su valoración objetiva, constituyen una modalidad de trasplante fácilmente adaptable a las necesidades eufemísticas<sup>207</sup>. Son términos objetivos y neutros que, como indica Montero (1981: 78) “transmiten el concepto, pero no sus connotaciones, y, aun en el caso de que adquieran alguna, éstas nunca empañarían su capacidad eufemística, porque, sobre ellas, estaría siempre su origen y el ambiente del que procede”.

Se observa que, al menos en un primer momento, todo elemento culto no va cargado de connotaciones peyorativas, sino de valores representativos o referenciales netamente asépticos y neutros. No obstante, puede adquirirlas con el tiempo y uso, como indica Grimes (1978: 20-21) al decir que “su valor atenuador depende de la misma infrecuencia de uso en el medio popular”.

<sup>206</sup> Vid. ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (2006<sup>5</sup>: 249-250) para un recorrido histórico de la entrada de cultismos en nuestra lengua a partir del s. XV.

<sup>207</sup> Cf. DA SILVA CORREIA, J. (1927: 480); RABANALES, A. (1958: 274); SENABRE, R. (1971: 187); GRIMES, L.M. (1978: 20).

En lo que concierne a la intencionalidad de las formas eruditas conviene notar que, aunque todo cultismo denota un bagaje cultural por parte de la persona que lo emplea, éstos no son exclusivos de la clase letrada, sino que también son factibles dentro del habla popular<sup>208</sup>. Casas Gómez (1986a: 176) dirá que será en el contexto donde únicamente podamos comprobar el valor culto o no de un término erudito. En realidad, siguiendo a Trujillo (1974: 203) al hablar sobre los tecnicismos, vinculados estrechamente con los cultismos, “lo que existe no son propiamente términos técnicos o no técnicos, sino usos técnicos o no técnicos de los significantes léxicos”. Del mismo modo nos encontramos con usos eufemísticos o no eufemísticos de los cultismos.

#### d. Arcaísmos

Coseriu (1977b: 111-112) afirma que un estado de lengua (el español actual, por ejemplo) no es estrictamente “sincrónico”; en él están implicadas “diferencias diacrónicas conocidas y utilizadas (o utilizables) por los hablantes”. Efectivamente, determinadas formas léxicas antiguas desaparecieron con la extinción de los subsistemas lingüísticos a los que pertenecían, mientras otras subsisten con carácter anticuado en sucesivos estados ulteriores, coexistiendo paralelamente con formas lingüísticas modernas.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 70, s.v. *arcaísmo*) entienden el arcaísmo como

[...] la UNIDAD LÉXICA usada sólo en un estadio de tiempo anterior al período desde donde se analiza. Aunque los ‘arcaísmos’ pueden manifestarse en fonología, en morfosintaxis y en lexicología, es en esta última rama de la lingüística en donde son mucho más frecuentes.

Observa Casas Gómez (1986a: 178) que cuando un hablante necesita velar eufemísticamente el significado vulgar de un término, “no tiene por qué utilizar para dicho desplazamiento lingüístico un préstamo extranjero, sino que puede recurrir, si así lo quiere, a los términos anacrónicos que el idioma mantiene en estado latente, a la riqueza expresiva de un término arcaico, que normalmente posee el mismo prestigio que

---

<sup>208</sup> Cf. SECO, M. (1970: 145). En modo alguno es infrecuente oír “cultismos disimulados”, como los llama ZAMORA VICENTE, A. (1966: 70).

el sustituto extranjero”. Puede darse, por tanto, un uso eufemístico por parte del hablante que usa un arcaísmo.

e. Jergalismos

Dubois *et al.* (1979: 58, s.v. *argot*) entiende la jerga o argot como “un dialecto social limitado al léxico, de carácter parásito (en la medida en que crea términos nuevos, con valores afectivos diferentes, para conceptos ya dotados de un término), empleado por una capa social determinada que se considera diferente de las otras; su objeto es impedir la comprensión a los no iniciados o señalar la pertenencia a un grupo determinado”.

Para Lázaro Carreter (1998<sup>3</sup>: 251-252, s.v. *jerga*), ésta es la “lengua especial de un grupo social diferenciado, usada por sus hablantes sólo en cuanto miembros de ese grupo social. Fuera de él hablan la lengua general”. Recubre, según él, los siguientes conceptos: a) lenguaje del hampa; b) lenguaje profesional; c) lenguaje de cualquier grupo social; d) conjunto de palabras, procedentes de fuentes oscuras (deformación de extranjerismos y traslación semántica de voces de uso general con sentido ocasional normalmente), que por broma o ironía se introducen en la conversación familiar de todas las clases sociales. En opinión de Blecua (1972: 432-433), *jerga* es, en general, “toda lengua especial que suele tener un valor de signo social”. Dentro de ella distingue tres aspectos: lengua de los maleantes, lenguas profesionales y lengua del pueblo<sup>209</sup>.

Estas lenguas especiales reducen al vocabulario sus puntos de contacto y divergencias con la lengua común. Así, se crean términos nuevos con carácter individual o se especializan semánticamente otros. Parece razonable que un cúmulo de voces de la lengua corriente se integre en las lenguas especiales o que elementos jergales se incorporen como préstamos a la lengua general. Son los llamados procesos de *especialización* y *generalización*.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 360, s.v. *jerga*) recogen la aportación de Martínez de Sousa (1993: 263), que distingue tres significados para esta denominación:

---

<sup>209</sup> Resultan interesantes a este respecto los comentarios que realiza CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 179, nn. 170 y 171).

1) DIALECTO SOCIAL que afecta al LÉXICO empleado por una capa determinada que se considera distinta de las demás y desea no ser comprendida por los no iniciados. Se puede emplear en expresiones como la jerga de los maleantes y también la jerga de los médicos, abogados, lingüistas, etc. En este sentido equivale a argot, germanía o jergonza.

Se mantiene en clara continuidad con las definiciones ofrecidas por los autores vistos. En el segundo significado se aparta algo al presentar una definición negativa de este término que poco tendría que ver con los fines eufemísticos de los jergalismos:

2) Lengua de mal gusto [...] compleja e incomprensible.

Por último recoge un tercer significado:

3) Conjunto de palabras de ETIMOLOGÍA oscura o difícil de hallar, que se introduce en la CONVERSACIÓN de todos los grupos sociales por broma o IRONÍA, por ejemplo, *dolorosa* por factura, *lechuga* por billete de mil pesetas, *un kilo* por un millón de pesetas, etc.

Aquí, sí podrían llegar a tener un valor eufemístico e, incluso, disfemístico, como sucede en el ejemplo aportado de “dolorosa” por “factura”.

Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 585, s.v. *jerga*) recoge el mismo significado, entendiendo por jerga:

Variedad lingüística (sobre todo, el léxico) especial que utilizan los miembros de ciertos grupos sociales (toreros, estudiantes, grupos marginales) y determinadas profesiones y oficios (médicos, deportistas, etc.) en el ámbito de su propia actividad.

Aunque en su *Diccionario* la voz *argot* remite a *jerga*, no entiende que sean expresiones sinónimas, dado que encuentra diferencias:

Se suele identificar jerga con *argot*, y, sin embargo, hay una diferencia notable: este último (entendido como lenguaje del hampa), implica una precisa intención críptica (M. Seco, 1970): se trata de un lenguaje cuyo sentido es reservado y sólo accesible a los iniciados.

El eufemismo, como pone de manifiesto Casas Gómez (1986a: 178), también se alimenta de vocablos jergales. En la actualidad hay diversas causas que obligan al hablante a utilizar palabras jergales, a veces con valor eufemístico. Entre ellas podemos encontrar la búsqueda de una mayor expresividad, el humor, la ironía, la intensificación del significado, el deseo de estar a la vanguardia de los tiempos que corren y la continua regeneración léxica inherente al proceso eufemístico.

Entiende Vendryes (1967: 274) que la jerga, al dirigirse a un número reducido de interlocutores, utiliza procedimientos crípticos y esotéricos para sus creaciones que

contribuyen intencionadamente a que éstos sean incomprensibles para los profanos. Tanto el plano jergal como el eufemismo pueden servirse de estas creaciones, en ocasiones logradas por alteraciones fonéticas, en ocasiones recurriendo al plano semántico, dado que con la especialización de significado, inherente al juego eufemístico y jergal, se alcanza un valor eufemístico a través de distintas formas de representación (antonomasias, metonimias, metáforas...), creaciones que se renuevan incesantemente y que con la misma rapidez van desapareciendo, teniendo que ser renovadas por otras formas.

No obstante lo expuesto, es claro que tanto la jerga como el eufemismo se sirven de una serie de mecanismos que no son privativos ni de uno ni de otro, sino “comunes a todo fenómeno lingüístico de creación y renovación léxica”, como bien señala Casas Gómez (1986a: 182). Ambos fenómenos tienen la intención de ocultar un término proscrito en el caso del eufemismo y una realidad que quiere velarse en el caso de la jerga. No obstante, tal vez pueda observarse una mayor intensidad en el grado de ocultamiento en la jerga, puesto que, como indica Montero (1981: 83), en su intento de “hacerse ininteligible, amplifica y exagera al máximo aquéllos [los mecanismos lingüísticos] que le permiten convertir su léxico en inaccesible al dominio público”. La diferencia entre la jerga y el eufemismo está, pues, en lo que ya indicaba este mismo autor, sus motivaciones y sus finalidades. En el caso de la jerga se pretende una ruptura comunicativa entre los miembros pertenecientes a su grupo y el resto de la sociedad; en el caso del eufemismo, se busca la mitigación o ruptura de lazos asociativos con el término vitando.

Para nuestro estudio, resulta especialmente relevante una de las “ramificaciones” que se pueden establecer dentro del argot, la del lenguaje profesional o gremial, que tiende habitualmente a especializar, dentro de su grupo social, el sentido de las palabras del lenguaje corriente, o a añadir al término técnico un vocablo de argot. Será éste el aspecto que corresponde a la definición parcial de jerga que ilustra el *DRAE*<sup>22</sup> (2001: 892, s.v. *jerga*): “Lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios, como toreros, estudiantes, etc.”.

f. Voces de argot

Los límites que se dan en las diferencias diastráticas, “desde el argot pasando por lo vulgar, la lengua popular y familiar y la lengua usual general hasta la lengua culta y poética”, como indica Baldinger (1970: 125), son inciertos e imprecisos.

Es bien sabido que los vocabularios y léxicos jergales carecen de rigor científico y de una depurada técnica lingüística, al estar faltos sus creadores de los conocimientos lingüísticos necesarios para una creación de lexías más depurada. Supone esto ser cautos en cuanto a la fiabilidad de los datos que suministran. Significativo es el hecho probado de la escasez de trabajos científicos serios en cuanto a los particularismos geográficos y los trabajos dialectales en el ámbito de la interdicción lingüística<sup>210</sup>, entre los que cabe destacar el estudio de López Morales (2005)<sup>211</sup>.

Conviene tener en cuenta que la función del sustituto extranjero dista de ser idéntica a la del vocablo localista o dialectal. Para Casas Gómez (1986a: 201) el primero, al menos en principio, expresa amplias posibilidades eufemísticas; mientras que el localismo y el dialectalismo causan efectos de sentido opuesto, mostrando ser aptos para el disfemismo. Posiblemente uno de los factores que influya en este sentido sea la convicción social de que todo lo extranjero y, especialmente hoy lo anglosajón, tiene un halo de cultura y buena expresión de la que carece el término local, cuyo uso llega a considerarse, en ocasiones, como algo denigrante socialmente.

---

<sup>210</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 199) comenta a este respecto: “Los dialectólogos, pese a sus afanosos intentos, optan finalmente por desistir al sentirse impotentes ante los problemas de orden práctico que trae consigo un estudio de similares características”.

<sup>211</sup> LÓPEZ MORALES, H. (2005); *Sociolingüística del tabú*, Salamanca: [Universidad de Salamanca]; [Boadilla del Monte, Madrid]: [Grupo Santander]. Documento de Internet: “[http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/conferencia\\_humberto.pdf](http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/conferencia_humberto.pdf)”. (Fecha de acceso: 9-1-08).



## 3.6.3.4.2. Plano semántico

## a. Recursos empleados en la creación de eufemismos

Los recursos de base semántica permiten descubrir distintas relaciones de significado (similaridad, contigüidad, contraste, etc.) entre el término interdicto y su sustituto.

Como dice Casas Gómez (1986a: 208) “mediante la neutralización de rasgos sémicos, palabras con mayor o menor carga significativa y procedentes de campos léxicos próximos o lejanos al vocablo proscrito, se asocian con éste, adquiriendo parcialmente su valor semántico”. Estos recursos, figuras estilísticas al fin y al cabo, tienen como telón de fondo un proceso metafórico o, al menos, están emparentados estrechamente con la metáfora, la cual se constituye como el resorte que ha aportado mayor cuantía de sustitutos tanto eufemísticos como disfemísticos.

Para Del Teso Martín (1988: 194-195) es la impropiedad semántica<sup>212</sup> la que genera estos recursos, tanto en la emisión como en la recepción de los signos en todo acto de habla. En la emisión se produce por un desvío efectivo que tiene la señal transmitida con respecto a la señal a la que trata de *repetir*<sup>213</sup>; en la recepción sucede por la diferencia entre el sentido de la señal emitida y la interpretación que se hace de la misma. Al cambio semántico se llega, según este autor, por la acumulación de usos semánticamente impropios de los signos. Y dos son los tipos fundamentales de la asociación que constituyen la impropiedad: la asociación por identidad, la metáfora, y la asociación por contigüidad, la metonimia.

## a.1. Metonimia y sinécdoque

En ocasiones, atendiendo a las definiciones que nos ofrecen los tratados de retórica, resulta difícil establecer unos límites nítidos entre estos dos recursos, puesto

---

<sup>212</sup> DEL TESO MARTÍN, E. (1988: 197) entiende que la impropiedad en el uso de los signos lingüísticos “consiste en el sutil deslizamiento de la referencia habitual del signo hacia la designación de nuevas realidades semejantes o contiguas a las primeras”.

<sup>213</sup> Para este autor (1988: 195) una *repetición* se da en un acto de habla al pretender reproducir modelos anteriores.

que muchas veces se limitan a expresar una serie de relaciones, a menudo un tanto heterogéneas y de barreras difusas, que impiden una distinción clarificadora de estos dos conceptos.

Lázaro Carreter (1998<sup>3</sup>: 277, s.v. *metonimia*) ofrece una definición de metonimia que será adoptada por Montero (1981: 66), entendiéndola como un recurso que consiste en:

[...] designar una cosa con el nombre de otra, que está con ella en una de las relaciones siguientes: a) *causa a efecto*: vive de su *trabajo*; b) *continente a contenido*: tomaron unas *copas*; c) *lugar de procedencia a cosa que de allí procede*: el *jerez*; d) *materia a objeto*: una bella *porcelana*; e) *signo a cosa significada*: traicionó su *bandera*; f) *abstracto a concreto, genérico a específico*: burló la *vigilancia*, etc.

Fontanier (1977: 79) ofrece una definición de metonimia menos completa que puede inducir a confusiones:

Les Tropes par correspondance consistent dans la désignation d'un objet par le nom d'un autre objet qui fait comme lui un tout absolument à part, mais qui lui doit ou à qui il doit lui-même plus ou moins, ou pour son existence, ou pour sa manière d'être.

Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 668-669, s.v. *metonimia*) define este recurso como:

la sustitución de un término por otro, fundándose en relaciones de causalidad, procedencia o sucesión (relaciones de contigüidad las denomina R. Jakobson) existentes entre los significados de ambos términos. Según los diferentes modos de contigüidad, se producen diversos tipos de metonimia. Ésta aparece:

a) Cuando se designa una *causa* por medio de su *efecto*:

- "Ana fue la alegría de la fiesta").

b) Cuando se alude al *efecto* por medio de la *causa*:

- "Le hizo daño el sol" (le hizo daño el calor producido por el sol).

c) Cuando se denomina un *objeto* por medio del *lugar* donde se produce o de donde procede:

- "Un Rioja, un Jerez, un Ribeiro" (una botella de vino de Rioja, etc.).

d) Cuando se designa a un pintor, escritor, soldado, torero, etc., por medio del *instrumento* que maneja:

- "Es un gran pincel"; "tiene una pluma incisiva" (escritor agudo); "es el corneta del regimiento"; "es un buen espada" (torero).

e) Cuando se menciona una *obra* por el *autor* de la misma:

- "En el Museo del Prado hay varios Rubens" (varios cuadros de Rubens).

f) Cuando se designa una característica *moral* por medio de una realidad *física*:

- “No tiene corazón” (es una persona sin sentimientos).

g) Cuando se emplea el *signo* para designar la cosa *significada*:

- “La media luna dominó España” (los árabes)”.

El *Diccionario* de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 410, s.v. *metáfora*) incluye la definición de metonimia en la de metáfora, entendiendo por metonimia “la figura formada por la sustitución del nombre de una cosa por uno de los atributos o RASGOS SEMÁNTICOS [...] contenidos en su definición”.

Hoy existe una tendencia casi unánime en reducir la sinécdoque, al menos la sinécdoque de la parte por el todo o viceversa, a un tipo peculiar de metonimia.

Según Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 668-669, s.v. *metonimia*) tanto la metonimia como la metáfora, la alegoría y el símbolo, son tropos que tienen en común el basarse en la sustitución de términos que implican una traslación o desplazamiento de significado. No obstante, son relevantes los rasgos diferenciales que se dan entre la metáfora y la metonimia. Estos rasgos son los siguientes:

- a.- Para Jakobson y Halle (1973: 93-143) la relación de contigüidad (metonimia) es externa, referencial y contextual; mientras que la similaridad (metáfora) es interna y sémica. La metáfora produce una sustitución paradigmática mediante semas nucleares, denotativos, mientras que la metonimia la hace sintagmáticamente con semas contextuales, connotativos. Para que haya ‘metáfora’, como se recoge en Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 410), se necesita la percepción de similaridad, sin que se suprima el sentido de disparidad, ya que son percepciones que pertenecen a esferas diferentes del pensamiento<sup>214</sup>.

<sup>214</sup> Los ejemplos analizados parten de la transformación de la expresión “los buques cruzaron el mar” por “los buques surcaron el mar”, donde se daría una metáfora por similaridad; o “las quillas cruzaron la profundidad”, donde encontraríamos una sinécdoque en “quilla” (por “barco”, nombrándolo por una parte), y una metonimia en “profundidad” (por “mar”, refiriéndose a él por uno de sus atributos). En este último caso la relación es de contigüidad.

- b.- En la metonimia (y, en líneas generales, en casi todos los casos de inécdoque) hay un deslizamiento de la referencia y no una modificación de la organización sémica, la cual concierne únicamente a la metáfora<sup>215</sup>.
- c.- Para Eco (1977: 443), si la metáfora se basa en una intersección sémica, la base de la metonimia es una no-intersección, una “interdependencia sémica”.
- d.- Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 669) dirá que la diferencia fundamental se encuentra en que en la metonimia la traslación se produce dentro del mismo campo semántico, mientras que en la metáfora se produce entre términos cuyos conceptos pertenecen a campos distintos.

Lo que más nos interesa es que ambos mecanismos poseen aproximadamente la misma rentabilidad y cumplen la misma función; puesto que, como afirma Casas Gómez (1986a: 212), “tanto uno como otro pueden limar las asperezas de un término obsceno o, por el contrario, estimularlas”.

En cuanto a la sinécdoque, tal vez sea Du Marsais (1730: II, 4, *cit.* por Le Guern, 1980: 14) quien la haya descrito con más precisión, y, aunque considera a ésta un caso particular de metonimia, nos muestra algunas diferencias singulares:

La sinécdoque es, pues, una especie de metonimia, por medio de la cual se da un significado particular a una palabra que, en sentido propio, tiene un significado más general; o, al contrario, se da un significado general a una palabra que, en sentido propio, sólo tiene un significado particular. En una palabra: en la metonimia yo tomo un nombre por otro, mientras que en la sinécdoque tomo el *más* por el *menos* o el *menos* por el *más*.

Entendemos, con Casas Gómez (1986a: 214-215), que la sinécdoque tiene su fundamento lógico en una relación de inclusión o de pertenencia:

- a) La coexistencia entre el todo y sus partes: el esquema lógico *pars pro toto* o *totum pro parte*.

---

<sup>215</sup> LE GUERN, M. (1980: 18) lo expresa así: “Mientras que el mecanismo de la metonimia se explicaba por un deslizamiento de la referencia, el de la metáfora se explica a nivel de la comunicación lógica por la supresión, o, más exactamente, por la puesta entre paréntesis de una parte de los semas constitutivos del lexema empleado”.

- b) La asignación a una palabra de un contenido más amplio del que corrientemente tiene, con lo que el término aumenta en extensión, pero disminuye en comprensión.
- c) La sinécdoque de individuo o antonomasia por personificación.

Observa este autor que la primera de estas tres relaciones se enlaza estrechamente con la metonimia, pues en ella se da un trasvase del referente o, si se prefiere, una incidencia sobre la realidad extralingüística. La parte usurpa el lugar del todo y expresa semánticamente ese todo, o viceversa, el todo ocupa el lugar de la parte y manifiesta asimismo su significado. Estas transposiciones pueden disipar las connotaciones desagradables de un término.

En las restantes, no existe puramente una transferencia de la referencia, característica imprescindible de la metonimia, sino que en ellas se ve implicado más bien un proceso metafórico: la palabra específica y la figurada (genérica o personificada) están ensambladas por una relación de similitud, no de contigüidad. En el concepto de sinécdoque interviene un conjunto de fenómenos semánticos parcialmente distintos y heterogéneos. En las otras dos relaciones se tienen presentes elementos de significación que desencadenan una sustitución metafórica. La primera de ellas, que concede un sentido más general a una palabra de significado específico, se conecta íntimamente con la transposición del género con la especie, desplazamiento que ya fue considerado por Aristóteles como categoría de la metáfora<sup>216</sup>. La segunda es la denominada habitualmente antonomasia o sinécdoque de individuo, como la describe Le Guern (1980: 39-40) siguiendo a Fontanier (1977: 95-97): “la antonomasia no es sino una sinécdoque particular (“species pro individuo”) o, más exactamente, una metáfora que se lexicaliza con aparente facilidad. En realidad, para que un nombre propio, carente como sabemos de significado analizable y que funciona únicamente como término referencial, pueda servir de antonomasia, como indica Le Guern (1980: 40):

---

<sup>216</sup> ARISTÓTELES, *Poética*, ed. Trilingüe GARCÍA YEDRA, A. Madrid, Gredos, (1970: 204): “La metáfora es la transferencia a una cosa del nombre de otra, transferencia del género a la especie, o de la especie al género, o de una especie a otra, por vía de analogía”.

[...] es necesario que ya no sea enteramente un nombre propio y que puedan distinguirse ya algunos elementos de significación. La posibilidad de percibir una significación en un término que en un principio era un nombre propio permite, gracias a un proceso de lexicalización que desencadena el mecanismo metafórico, la transformación de un nombre propio en nombre común.

En Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 611-612, s.v. *sinécdoque*) se entiende, en clara coincidencia con Casas Gómez, este recurso como una “figura del lenguaje consistente en la representación de un término por otro, el cual se encuentra en relación de inclusión con el primero, [...]”. Estos autores diferencian entre sinécdoque y metonimia, apartándose de Jakobson, quien considera la primera como una variante de la segunda. Así, dirán que se puede establecer alguna diferencia entre ellas: “En el enunciado “La mano que mece la cuna...” tenemos una ‘sinécdoque’ (*mano*, que es una parte de *persona*, que es el todo) y una metonimia (*cuna*, en cuya definición encontramos el SEMA o rasgo semántico *niño*)”.

Del mismo modo, Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 996, s.v. *sinécdoque*) también diferencia esta figura de la metáfora y de la metonimia, si bien no deja de notar la relación que se da entre las tres. La entiende de la siguiente manera:

Recurso expresivo que implica una traslación de significado de un término a otro, en virtud de sus relaciones de contigüidad. Es, pues, un tropo de carácter semántico, lo mismo que la metáfora (que se basa en relaciones de semejanza) y que la metonimia, fundada, igualmente, en relaciones de contigüidad de tipo causal, espacial o de tiempo, mientras que la sinécdoque lo es de integración cuantitativa: relaciones de un conjunto con sus partes y viceversa.

No obstante, deja constancia de la dificultad que se encuentra en los actuales estudios de Retórica y Semántica para distinguir sinécdoque y metonimia “ya que ambos se fundan en el mismo procedimiento: la posibilidad de sustituir un término por otro, basándose en sus relaciones de contigüidad”.

Para Casas Gómez (1986a: 213) “la asociación de ideas es un proceso mental psicológico que acompaña a incontables cambios semánticos y, de forma especial, a aquéllos que tienen como base un eufemismo. Con esto se consigue que los objetos prohibidos se transfieran a cosas contiguas, es decir, se sustituyan por ideas accesorias o aspectos cercanos a ellos”. Para Grimes (1978: 20) “los eufemismos por metonimia se basan en la asociación por contigüidad de las realidades (y, en consecuencia, de los conceptos) reflejadas por la expresión tabú y la forma eufemística. Es decir, el vocablo

proscrito es sustituido por un término de connotaciones positivas o neutrales que designa una realidad concomitante del objeto o la acción tabú”.

Resultan estos recursos importantes en la generación de eufemismos puesto que, si adoptamos la perspectiva de la lingüística cognitiva, veremos cómo la metonimia y la metáfora se han erigido en conceptos centrales al entenderse como recursos básicos omnipresentes en la categorización de la realidad. Y es que no son simplemente recursos del lenguaje, sino que pertenecen a nuestro sistema conceptual, reflejado, a su vez, en el lenguaje empleado<sup>217</sup>.

#### a.2. Metáfora

Según Lewandowski (1982: 224, s.v. *metáfora*) la metáfora “es una transposición de significados / designaciones basadas en las similitudes de aspecto externo, función y uso, mediante la comparación implícita o interrelación de las connotaciones”. Para Mounin (1979: 120, s.v. *metáfora*) se trata de una sustitución analógica de término que “nace de la intersección de dos o varios significados que poseen semas en común dentro de un solo término o de una sola expresión”.

Para Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 661, s.v. *metáfora*), este recurso “consiste en designar una realidad con el nombre de otra con la que mantiene alguna relación de semejanza”. También se entiende como una comparación implícita, aunque esto no es nada nuevo, pues desde la retórica grecolatina (Aristóteles, Quintiliano) se viene considerando así la metáfora, fundada sobre el principio de la analogía entre dos realidades, diferentes en algunos aspectos y semejantes en otros. Se trata, pues, de una analogía entre la realidad significada y la realidad evocada. Ahora bien, últimamente la tendencia en la retórica contemporánea es considerar la metáfora no como un tropo literario en sus orígenes, sino como un fenómeno estrictamente lingüístico que, basándose en las relaciones de semejanza afecta a la vía de conocimiento y designación de las cosas. Según esto, como refleja Estébanez Calderón, la metáfora consistiría en un proceso de desplazamiento de significado de un término a otro por una relación de semejanza:

---

<sup>217</sup> Vid. el ya clásico estudio de LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986.

[la metáfora] consistiría, no en un proceso de comparación, sino de transposición, traslación o desplazamiento de significado de un término a otro por la *semejanza* existente entre las realidades designadas por ambos términos, de manera similar a como la metonimia se basaría en la traslación por *contigüidad*.

En clara continuidad con lo expuesto, se inserta la definición ofrecida por Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 410, s.v. *metáfora*), para los que una metáfora es “una transposición consciente e intencional de significados, basada en la similitud de aspectos, de usos o de funciones. [...] la metáfora se puede explicar como una comparación elíptica [...]”.

Su importancia es decisiva en el lenguaje, pues se trata de un fenómeno inherente e inseparable del habla humana. De todos los recursos de formación semántica, éste es, con mucho, el que mayores dimensiones funcionales alcanza.

Es el medio lingüístico más explotado en la regeneración del léxico o en la revitalización semántica de vocablos ya existentes (sentidos figurados). En consecuencia, desempeña un papel vital en la dinámica interna de reorganización y reestructuración del sistema léxico. En cierto modo, muchos de los recursos como la perífrasis, sinécdoque, antífrasis, lítotes, hipérbole o la antonomasia están íntimamente ligadas al proceso metafórico. La elipsis y la metonimia, como ya hemos visto, tienen mucho que ver con la metáfora, hasta tal punto de que algunos casos prácticos de sustitutos metonímicos pueden explicarse desde una vertiente metafórica..

Destaca Casas Gómez (1986a: 218-220) tres requisitos que debe abordar cualquier estudioso en un tratamiento de la metáfora desde una visión eufemística:

- A) Siempre que sea posible, hay que intentar desligar los sustitutos metafóricos disfemísticos de los eufemísticos o simplemente neutros.
- B) Conviene separar igualmente las metáforas de la lengua (significados traslaticios que están plenamente osificados y son de uso común entre los hablantes) de las metáforas de habla, cuyos usos esporádicos y contextuales merecen un especial interés en el terreno en que nos movemos.
- C) El hallazgo de las distintas bases sémicas que identifican el término metafórico con el metaforizado.

Una de las cuestiones discutidas es si la metáfora es un mecanismo con función encubridora o, inversamente, sirve para poner aún más de relieve las connotaciones negativas del término. Así, autores como Guirau, Lamíquiz y Montero defienden su falta de capacidad ocultadora, basándose en que, al resaltar las características análogas



entre el sustituyente y el sustituido, no rompe sus asociaciones, sino que las refuerza. En el lado opuesto, se colocan autores como Ullmann, Godin, Coseriu, Da Silva Correia o Grimes, quienes sostienen que es apropiada y apta para la sustitución atenuativa o eufemística.

A favor de su capacidad de empleo eufemístico se muestran los partidarios del origen mítico de la metáfora, de acuerdo con la concepción mágica del mundo<sup>218</sup>. Así lo entiende Ortega y Gasset (1966: 373), quien secunda este argumento tabuista:

Es verdaderamente extraña la existencia en el hombre de esta actividad mental que consiste en suplantar una cosa por otra, no tanto por afán de llegar a ésta como por el empeño de regir aquélla. La metáfora escamotea un objeto enmascarándolo con otro, y no tendría sentido si no viéramos bajo ella un instinto que induce al hombre a evitar realidades.

También avala su aptitud eufemística la explicación semántica de la metáfora desde un punto de vista estructural. El principio de neutralización, eje del fenómeno metafórico, posibilita, en un contexto dado, la renuncia de algunos semas distintivos al tiempo que destaca, como indica Rodríguez Adrados (1980: I, 538), “un rasgo común entre dos entidades, rasgo que normalmente quedaba obliterado por la atención prestada a otros”. De este modo, según sostiene Casas Gómez (1986a: 220), se obtienen sustitutos metafóricos con las ventajas de ser eufemísticos:

[...] se obtienen vocablos que, tomados de esferas próximas o alejadas al objeto interdicto, quedan emparentados entre sí por algún vínculo de similitud. El elemento metaforizado y el metafórico poseen características semejantes y diferenciales. Si efectivamente se excluyen las notas específicas (connotaciones negativas de la palabra proscrita) y se actualizan las comunes (cualidades más genéricas y asépticas) el sustituto metafórico tendrá todas las ventajas de ser eufemístico.

Cuanto más alejado del campo semántico del término metaforizado esté el sustituto metafórico, mayor eficacia eufemística tendrá. Ahora bien, no faltan los casos en los que se da una intensificación de los rasgos sémicos duros y desagradables, dando origen así a la creación de frecuentes sustitutos metafóricos de carácter disfemístico. No en vano la metáfora se presenta como el principal recurso generador de disfemismos, aunque esto no quiere decir que sólo dé lugar a expresiones de este valor y no pueda ser empleada en la creación de sustitutos eufemísticos. Y es que, no cabe duda de que la

---

<sup>218</sup> El principal defensor de esta teoría es el psicólogo H. WERNER (*cit.* por CASAS GÓMEZ. M. 1986a: 220), quien arguye que una de las raíces del proceso metafórico estriba en el espíritu del tabú.

metáfora se erige en uno de los resortes más sobresalientes en el enriquecimiento del léxico, como lo demuestra su ingente contribución en el ámbito eufemístico.

Por otra parte, no podemos dejar de comentar que, como el resto de recursos vistos, los eufemismos a los que da lugar la metáfora se desgastan con el tiempo, y las metáforas acaban lexicalizándose, pasando del uso individual a la lengua general<sup>219</sup>.

Finalmente, como indica Ullmann (1976: 240), habrá que buscar los fundamentos o “elementos comunes que subyacen bajo la transferencia”. De este modo, podremos saber qué rasgos semánticos se han velado y cuáles se han actualizado. Ésta es la única vía posible, semánticamente, para conocer el aprovechamiento eufemístico o disfemístico del elemento transferido. Como bien señala Casas Gómez (1986a: 222-223), “en última instancia, la solución al problema vendrá dada por la intención psicológica del hablante que sólo se manifiesta a través de un contexto pragmático en el que intervienen, a veces de forma contundente, elementos paralingüísticos como la entonación o el gesto”.

### a.3. Hipérbole

La hipérbole o *hipersemita* consiste según Dubois *et al.* (1979: 330, s.v. *hipérbole*) “en poner de relieve una idea, mediante el empleo de una expresión que sobrepasa la realidad”, por lo que se diferencia de la litotes en su relación cuantitativa. Mientras ésta procede por disminución, menguando las cosas desagradables a pequeñas proporciones, la hipérbole lo hace por exageración del pensamiento.

Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 507, s.v. *hipérbole*) define esta figura como “una visión desproporcionada de una realidad, amplificándola o disminuyéndola. La hipérbole se concreta en el uso de términos enfáticos y expresiones exageradas”.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 329, s.v. *hipérbole*) insisten en la misma noción de desmesura y desproporción: “es una FIGURA DEL LENGUAJE que consiste

---

<sup>219</sup> LÁZARO CARRETER, F. (1998<sup>3</sup>: 275, s. v. *metáfora*) distingue entre metáfora lingüística, léxica o fósil, esto es, “la palabra que originariamente fue metáfora, pero que ya ha dejado de serlo y se ha incorporado a la lengua” y metáfora literaria, “que pertenece al habla, como modalidad individual de un escritor o un hablante”. *Vid.* la obra de LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986).

en exagerar la importancia de los personajes, las circunstancias y los hechos relatados. [...] El EUFEMISMO con frecuencia recurre a la hipérbole”.

Por su parte, Casas Gómez (1986a: 232-233) considera que en la hipérbole está “latente un proceso metafórico”. Se trata de un recurso con amplia representación en el campo eufemístico. De hecho, podemos afirmar que un rasgo sintomático de la vida moderna es la tendencia al hiperbolismo. Así pues, se convierte en un recurso adecuado para la propaganda y el lenguaje publicitario, como indica Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 507, s.v. *hipérbole*): “En [la propaganda] se produce una comunicación encomiástica desmesurada con el fin de provocar en el oyente la adhesión a su mensaje, en el que todo se revela como “excepcional”, “extraordinario”, “colosal”, “fantástico”, etc.”. Por otra parte, una de las manifestaciones más significativas es la megalomanía, tan presente en la escala social, como puede apreciarse en la tendencia a dignificar el nombre de determinados oficios, falseando la realidad.

#### a.4. Antonomasia

La antonomasia, para Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 46, s.v. *antonomasia*) es una figura literaria que consiste en:

La sustitución del nombre propio de una personaje por un nombre común o una perífrasis que le caracteriza de manera inconfundible, [...] se habla también de antonomasia cuando se reemplaza un nombre común por el nombre propio de un personaje al que se considera como el arquetipo de la cualidad designada por ese nombre común [...].

El *DRAE*<sup>22</sup> recoge la siguiente definición: “[...] Sinécdoque que consiste en poner el nombre apelativo por el propio, o el propio por el apelativo”. Definición que será recogida, literalmente, por el *Diccionario* de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 65, s.v. *antonomasia*): “De acuerdo con el *DRAE*, la ‘antonomasia’ es una especie de SINÉCDOQUE que consiste en poner el nombre apelativo por el propio, o el propio por el apelativo, [...]”. Con anterioridad Casas Gómez (1986a: 234) advierte este mismo hecho, para él la antonomasia es una faceta de la metonimia o la sinécdoque. Sin embargo, para Martínez García (1975: 398), esta figura puede ser vista como “una metáfora que tiende fácilmente a la fijación y lexicalización”.

a.5. Antífrasis

Según Dubois *et al.* (1979: 47, s.v. *antífrasis*) “Se da el nombre de *antífrasis* al empleo de una palabra o grupo de palabras con un sentido contrario a su propia significación por motivos estilísticos, por ironía o para someterse a un tabú”. Este procedimiento semántico tiene mucho que ver con la lítotes y con la metáfora. Su base, en definitiva, no es más, como dice Coseriu (1977a: 81), que “una identificación entre contrarios, lógicamente “absurda”, pero de significado y efecto irónico evidentes, en situaciones determinadas”.

Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 40, s.v. *antífrasis*) recoge prácticamente la misma definición que la citada *supra*: “Figura retórica con la que se da a una persona o cosa un nombre que indica cualidades contrarias a las que tiene, o con la que, irónicamente, se pretende sugerir lo contrario de lo que aparentemente se dice”.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 63, s.v. *antífrasis*) insisten en la misma idea y añaden un matiz en la segunda acepción:

En LEXICOLOGÍA (Rodríguez González, 1989; Lillo Buades, 1995: 76-77, 117) es el procedimiento de FORMACIÓN DE PALABRAS característico del ARGOT, consistente en emplear una voz con un significado contrario al que tiene en el uso estándar (“hotel” por ‘cárcel’, o en inglés “bad” por ‘excelente’).

En efecto, estos autores recogen la antífrasis como el procedimiento principal en la regeneración léxica del argot.

Indica Casas Gómez (1986a: 237) el alto índice de frecuencia de este recurso en la vida diaria, fundamentalmente por su relación con la ironía, la burla y el humor. Del mismo modo, destaca la lengua hablada como el nivel preferente en el que se manifiestan estos usos exteriormente, eso sí, “con ayuda del contexto y de los auxiliares del lenguaje (entonaciones expresivas y gestos), que anulan el posible equívoco y descubren la voluntad del emisor”.

Hay eufemismos que conllevan en su creación una contradicción muy fuerte, hasta el punto de llegar a expresiones absolutamente absurdas que, no obstante, a fuerza del uso los hablantes acaban por interiorizar sin reflexionar en ningún momento en la suma de contrarios, como sucede en el ámbito económico con el caso de *crecimiento*

*negativo* para referirse a aquellas situaciones en que el Estado o cualquier empresa registran pérdidas.

Siendo, pues, un recurso esencialmente del habla y no de la escritura, no estará presente en nuestros textos, en los que además no aparece en modo alguno la ironía. No obstante, en textos referidos al sistema educativo fuera del marco legal, se dará profusamente. No será extraño encontrar expresiones como *ambientadora* para designar a la *orientadora* o incluso, empleando la derivación con prefijación negativa, *desorientadora*. Antífrasis con una alta dosis de crítica y de ironía. Si la función propia del departamento de orientación consiste en ofrecer asesoramiento a los alumnos para que puedan elegir de la forma más adecuada entre las distintas ofertas académicas, no deja de resultar significativo que se las denomine con un prefijo negativo que no sólo inhibe su actuación, sino que la contradice.

#### a.6. Lítotes

El *DRAE*<sup>22</sup> (2001: 161, s.v. *atenuación*) recoge la siguiente definición de este recurso: “Figura que consiste en no expresar lo que se quiere dar a entender, sin que por esto deje de ser bien comprendida la intención de quien habla. Se usa generalmente negando lo contrario de aquello que se quiere afirmar”. Eufemísticamente este empleo del término opuesto al que debía ser usado se traduce en fórmulas negativas que evitan lo que el término positivo tendría de malsonante.

Su función semántica se vincula con la hipérbole y, particularmente con la antífrasis. La relación que mantiene con la primera es antonímica y, como bien señala Mounin (1979: 115, s.v. *lítóte* o *lítótes*), “permite decir menos para dar a entender más”; con la segunda tiene en común el que ambas figuras se fundan en un contraste semántico, simple en la antífrasis y doble en el caso de la lítotes. Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 635, s.v. *lítóte*) recoge esta misma definición de Mounin y la amplía:

Término griego (*lítótes*: sencillez, de *litos*: pequeño) con el que se designa una figura retórica de atenuación, consistente en decir menos de lo que se piensa para dar a entender, por el tono el contexto, que se quiere expresar más de lo que se ha dicho. [...] Con razón, se ha relacionado esta figura con la hipérbole y con la ironía. En este aspecto se ha definido la lítote como “una ironía perifrástica por disimulación, en cuanto que un grado superlativo es transcrito por la negación de lo contrario: “no es pequeño” significa “muy grande” (H. Lausberg, 1975).

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 394, s.v. *lítóte, lítotes*) abundan en la misma idea entendiendo esta figura como un recurso de la oblicuidad, como una variante de la atenuación lingüística:

[...] consiste en expresar de forma negativa lo contrario de lo que se querría expresar de forma afirmativa. [...] una ‘lítotes’ es una aseveración de contenido afirmativo que se expresa negando lo opuesto, con lo que se consigue una forma atenuada. [...] El EUFEMISMO recurre con frecuencia a la ‘lítotes’.

La delicadeza, la prudencia o la megalomanía serán los motivos principales que lleven a la utilización de este recurso. Como ya indicara Lázaro Carreter (1998<sup>3</sup>: 267, s.v. *lítotes*) la lítotes es el “motor eje del eufemismo”. Posiblemente sea junto con la antífrasis el resorte lingüístico más apropiado para fines eufemísticos. En educación encontramos claros ejemplos: “no apto” por ‘suspense’; “no promocionar” por ‘repetir’.

#### a.7. Perífrasis

Como bien señala Casas Gómez (1986a: 240) la perífrasis responde perfectamente a la finalidad elusiva del eufemismo, y lo expresa de la siguiente manera:

[...] cuando queremos eludir una expresión directa, acudimos a uno de los resortes más cómodos de adaptación eufemística, consistente en un rodeo de palabras o locución más o menos estereotipada o compleja, que la define totalmente o parafrasea alguna de sus principales características.

Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 820, s.v. *perífrasis*) recoge esta definición del recurso: “Término griego (*peri-phrasis*: decir con un rodeo, circunlocución) con el cual se denomina una figura retórica o recurso expresivo consistente en aludir a una realidad no con el término preciso, sino sustituyéndolo con una frase [...]”.

Bajo el concepto de perífrasis, también llamada *perisemia*, engloba Casas Gómez (1986a: 240-241) “las locuciones que, de un modo explícito, describen semánticamente el término interdicto y no esas otras evocaciones, en cierta medida enigmáticas, que son descifrables gracias al contexto y situación. A éstas las denomino *circunlocuciones alusivas*”. Continúa con el análisis de la estructura, indicando que es a través de sintagmas binarios, compuestos de sustantivo + adjetivo o complemento preposicional, o estructuras sintagmáticas más complejas, como se logran habitualmente estos rodeos semánticos. Como era de esperar, los sintagmas binarios simples se prestan con

facilidad a una fijación léxica, a la que son inaccesibles, salvo raras excepciones, las restantes construcciones perifrásticas.

Entiende por perífrasis binarias las “formas más o menos estereotipadas con base en un proceso metafórico –que desemboca a veces en una hipérbole, metonímico o en una huida por generalización”. Del mismo modo indica que “más complicadas y de infinitas realizaciones son las locuciones constituidas por una oración de relativo; o por unidades sintagmáticas de estructura formal más amplia”.

Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 820) pone de manifiesto el frecuente uso de la perífrasis en la comunicación ordinaria y expone los diversos motivos y circunstancias por las que se produce. De este modo, se usará en estas circunstancias:

[...] cuando se trata de eludir situaciones problemáticas o desagradables desde el punto de vista personal o social (un fracaso de cualquier tipo, un escándalo político, una enfermedad grave, la muerte, etc.), para insinuar veladamente un determinado mensaje, para crear una ambigüedad intencionadamente buscada, o, por el contrario, para aclarar un concepto o un mensaje intrincado, etc.

Recoge este autor distintos tipos de perífrasis: definitoria, gramatical, eufemística y poética o literaria. De todas ellas, nos interesa especialmente la eufemística:

Se denomina perífrasis *eufemística* a la que ocurre cuando, por exigencias de ciertas normas de cortesía, pudor u otras formas de inhibición, así como por el deseo de no herir la sensibilidad del oyente, se evita una palabra considerada tabú y se usa una circunlocución; p.e., expresiones como “estado de embriaguez”, “la tercera edad”, “donde la espalda pierde su honesto nombre”, “mujer de vida airada”, “pasó a mejor vida”, etc., son perífrasis sustitutorias y atenuantes de una realidad que no se desea explicitar con su verdadero nombre: borrachera, vejez, trasero, prostituta y muerte, respectivamente.

Este recurso, como hemos visto, puede, a su vez, estar al servicio del decoro y embellecimiento. De esta forma, la perífrasis, como advierte Munteano (1953: 154), se confunde con el eufemismo, y la idea dura y obscena aparece tan envuelta retóricamente, que existe el peligro de que llegue a ser incomunicable.

Así pues, la perífrasis, que rehúye el término pero sugiere su contenido semántico, será uno de los medios más eficaces para salvaguardar una expresión no apta socialmente. Abundantes ejemplos nos ofrecen los textos objeto de nuestro estudio, como tendremos ocasión de comprobar en el estudio comentado del *corpus*. Y es que, como indica Seco (2002: 16), el lenguaje político y administrativo “gusta de una modalidad propia del eufemismo magnificador que es la *solemnidad*, y puede ejercerla

en forma de expresiones constituidas por varias palabras, [...]. Esta tendencia a la perífrasis es general en todos los aspectos del lenguaje administrativo”.

a.8. Circunlocuciones alusivas

Es experiencia común que hay temas o informaciones para los hablantes que son tabú y cuya emisión puede herir al interlocutor. Así, cuando existen razones para decir estas cosas y el hablante quiere rehusar su responsabilidad, llegan a ser necesarios sustitutos léxicos simples o locucionales, o rodeos de estructura sintáctica compleja o formas de expresión implícita que, como señala Ducrot (1982: 11), “permitan dar a entender algo sin incurrir en la responsabilidad de haberlo dicho”.

Casas Gómez (1986a: 242-243) considera conveniente establecer diferencias entre el significado literal o explícito y el significado implícito de una locución; o dicho de otro modo:

disgregar las perífrasis más o menos estereotipadas, formadas por sustantivo + adjetivo o complemento preposicional, o sustantivo + oración de relativo (de más difícil lexicalización, por su extensión y sus ocurrencias creativas) de estas otras fórmulas implícitas que traslucen el concepto proscrito a través de alusiones o sugerencias difuminadas en el ambiente y contexto pragmático, pues una construcción es comunicativa no sólo por sus relaciones internas, sino por una adecuación de estos elementos con la realidad que se está emitiendo. Para no molestar al interlocutor, se esconde, tras estos rodeos eufemísticos, un significado implícito que el oyente descubre indirectamente.

Ni qué decir tiene que la circunlocución tiene mucho que ver con la perífrasis, tanto que Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 160, s.v. *circunlocución*) no advierte diferencia entre un recurso y otro.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 121, s.v. *circunlocución*) recogen la entrada del *DRAE* para explicar este recurso: “En ESTILÍSTICA y, por supuesto, en RETÓRICA, es la figura que consiste en expresar por medio de un rodeo de palabras algo que hubiera podido decirse con menos o con una sola, pero no tan bella, enérgica o hábilmente”.

Diferencia Casas Gómez (1986a: 245) entre las perífrasis lexicalizadas, “menos comunicativas y deducibles de cualquier contexto”, y las circunlocuciones, que “sólo son deducibles de la disposición concreta de los interlocutores”, por lo que adquieren una mayor carga de información comunicativa.



Es en la lengua coloquial donde este resorte alcanza su máxima vitalidad con la participación de elementos paralingüísticos. No obstante, es algo típico del lenguaje administrativo y del legal dar rodeos abundantes que, con una clara intención mitigadora, convierten en farragosa y compleja la sintaxis, sirviendo a fines eufemísticos y de ocultación de la realidad.

#### a.9. Términos genéricos

En la lengua pueden operarse cambios por extensión. Este fenómeno se da cuando una palabra amplía sus redes significativas hasta convertirse en un término evasivo polisémico. El término que experimenta este cambio mantiene una relación de inclusión con los más diversos componentes del sistema léxico, asumiendo en cada caso, por mediación del contexto y situación, el valor semántico de cualquiera de ellos. Son, pues, unidades léxicas que sólo poseen sentido contextual, por lo que sólo pueden explicarse desde la perspectiva del dinamismo lineal de la comunicación, como bien indica Casas Gómez (1986a: 246-247). Estos términos genéricos<sup>220</sup> tendrán un amplio testimonio en la lengua coloquial con repercusiones en el plano eufemístico.

Estas palabras, más o menos vacías de contenido intenso o específico obedecen a distintas necesidades lingüísticas como, por ejemplo, una deficiencia léxica o *lapsus* mental del hablante. Con el empleo de estos términos imprecisos y ambiguos se solucionan aquellas situaciones en las que el vocablo propio “se resiste a acudir a la memoria del hablante o cuya designación exacta éste no sabe”, en palabras de Beinhauer (1965: 1).

A pesar de ser palabras óptimas en cuanto a sus posibilidades eufemísticas, prácticamente son inexistentes en los textos analizados en nuestro estudio. No puede ser de otro modo. Son textos concebidos para una determinada situación de recepción, en la que el receptor lee y debe entender lo que en la legislación se recoge, sin dejar lugar a ambigüedades que deban ser resueltas según la situación pragmática.

---

<sup>220</sup> Conocidos también como palabras o *verba ómnibus, factotum*, comodines, palabras vicarias, palabras-baúl, pansemias, generalidades evasivas, huidas por generalización o expresiones genéricas o de sentido general.

b. El eufemismo como recurso retórico

Hasta ahora hemos visto los diferentes procedimientos lingüísticos y literarios de los que el hablante se sirve para generar eufemismos o disfemismos, según su intención comunicativa. No obstante, hemos de considerar el proceso eufemístico y el disfemístico como recursos retóricos en sí mismos, utilizados en el discurso como estrategias de persuasión. Esto supone que pueden ser utilizados para manipular al receptor por medio del control ideológico, convencerlo de algo e incluso llegar al engaño si ésta es la intención del emisor.

Para Crespo Fernández (2007: 71) se trata de diferentes estrategias psicológicas del acto de persuasión que se manifiestan a través del eufemismo y el disfemismo, “recursos con los que se ocultan o se crean conflictos, se suavizan realidades molestas o se agudizan los aspectos más negativos, con el ánimo de manejar la opinión del interlocutor o enfrentarlo a un tercero”.

No cabe la menor duda de que el ámbito político es un verdadero campo de cultivo para la proliferación del eufemismo y el disfemismo como recurso de persuasión. Así lo refleja en su estudio Rodríguez González (1991: 41-100) quien ha analizado la manipulación del referente con fines deliberadamente manipuladores.

Según hemos visto a lo largo de este estudio, el eufemismo tiene una vertiente positiva, la de mantener unas relaciones sociales fluidas y contribuir al respeto y a la cortesía en los intercambios comunicativos. Del mismo modo cuenta igualmente con una vertiente negativa, la de enmascarar la realidad al velar los aspectos que no interesa descubrir en el ánimo de dirigir la voluntad del receptor. Se trata de eufemismos engañosos que intentan alejar la realidad que representan cuando ésta no es amable o llega a ser incluso trágica o dolorosa. Especialmente gráfica y oportuna nos parece la consideración de Rodríguez González (1991: 90) al expresar que el eufemismo se convierte en “maquillaje lingüístico como camino que conduce al engaño y al falseamiento de la realidad”. Es éste un eufemismo que si bien abunda en la esfera política, no es privativo de ésta, dándose prolijamente en publicidad, economía o sociología, entre otros ámbitos.

El rasgo que se pone de manifiesto con mayor fuerza en este tipo de eufemismo es, como bien indica Lutz (1990: 254-255), “la incongruencia entre lo que se dice o se omite y la realidad, es decir, entre la palabra y su referente”. Como señala Crespo Fernández (2007: 73-74), responde este eufemismo a una intención por parte del emisor deliberadamente engañosa y falaz, oscura, propia del doble lenguaje que se presente igualmente en términos o expresiones que se pueden considerar “como usos eufemísticos al servicio del engaño: las jergas especializadas y las siglas”.

Variados son los recursos de los que se dispone para oscurecer intencionadamente el mensaje, contraviniendo uno de los principios elementales de toda comunicación lingüística: la claridad. Así, encontraremos el uso no sólo de siglas o acrónimos, sino la omisión del agente, con la que queda oscurecida la responsabilidad directa de la acción, como en las construcciones pasivas, las generalizaciones o las nominalizaciones.

El carácter negativo puesto de manifiesto por este autor no viene tanto otorgado por la intención de suavizar o evitar una realidad incómoda o socialmente inapropiada, sino por el propósito de oscurecer y distorsionar la realidad, con la finalidad de persuadir y confundir al receptor para el provecho del emisor. Por esto, este autor entiende que es en este punto donde los sustitutos eufemísticos “se convierten en eufemismos del engaño, cuando la intención con la que se emiten es perniciosa. [...] Se intenta así disfrazar el concepto, edulcorando su carga negativa”<sup>221</sup>.

La creencia primitiva de que la palabra es capaz de producir aquello que designa sigue, en parte, viva, y resulta evidente que en la actualidad hay una tendencia a manipular la palabra, convencidos de que con esto manipularemos igualmente la realidad y la percepción que de ella tengan los receptores.

Como indica Bolinger (1990: 384) se trata de “euphemisms or dysphemisms in disguise: they beguile as well as inform” y constituyen una agresión a la honestidad y a la transparencia informativa, es más, es una manipulación más o menos encubierta del receptor.

---

<sup>221</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 75) considera de forma diferente al discurso médico, dado que los eufemismos utilizados en él no se utilizan con la intención de beneficiar al emisor, sino al receptor.

## 3.6.3.4.3. Denotación y connotación

Como hemos expresado en reiteradas ocasiones a lo largo del presente estudio, no podemos afirmar que un término sea intrínsecamente eufemístico o disfemístico. Resulta evidente la importancia tanto del contexto como del cotexto para poder determinar, entre otros factores, el valor eufemístico o disfemístico de un término o de un enunciado. Se impone, pues, una aclaración de estos dos conceptos. No resulta en modo alguno un término nuevo el de contexto, dado que es clásico en casi todas las corrientes de la historia de la lingüística, incluso en el paradigma generativista podemos encontrar investigadores del contexto, como sucede con G. Lakoff (1974), si bien es verdad que se tiene por uno de los conceptos básicos del paradigma de la pragmática. La configuración del contexto se ha realizado normalmente en torno a un conjunto de variables agrupables en tres bloques: la situación o dimensión espacio-temporal, el cotexto y la presuposición pragmática. También se dan otras agrupaciones que caracterizan el contexto a través de dos grandes variables: la lingüística y la extralingüística. Según Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 166-167, s.v. *contexto*) “el ‘contexto’ es la CATEGORÍA lingüística que cumple dos funciones básicas en la COMUNICACIÓN: (a) fijar el SIGNIFICADO de una UNIDAD LINGÜÍSTICA; y (b) convertir a una o más oraciones en un ENUNCIADO”. La situación o dimensión espacio-temporal se entiende como “el entorno físico inmediato” formado por una serie de índices descriptivos como el lugar, el tiempo, la identidad de los interlocutores y acompañantes así como todos los objetos relevantes que condicionan las primeras expectativas interpretativas. Por cotexto entenderemos “el marco textual en que está enclavada la oración u oraciones de un enunciado”. Finalmente, la presuposición pragmática comprende “las ideas, la IDEOLOGÍA, las escalas de valores, y los conocimientos culturales de todo tipo compartidos por los interlocutores”, también conocido como ‘universo discursivo’. De forma más sintética, podemos decir, siguiendo a Vigara Tauste (1992: 338), que el contexto viene a ser “esa “totalidad” que rodea al signo”, configurando unos parámetros de interpretación en el que tienen cabida aspectos extralingüísticos, como la realidad social o los condicionamientos psicológicos; mientras que el cotexto estaría formado por el conjunto de vocablos contiguo al sustituto en cuestión. Ambas perspectivas son necesarias en nuestro análisis, pues es la

única forma de averiguar el sentido<sup>222</sup> y el posible valor eufemístico de los términos estudiados.

Si seguimos la dicotomía lengua/habla formulada por Saussure, veremos que los fenómenos de manipulación del referente deben situarse en el plano del habla, de la lengua en uso, con su correspondiente diversidad social y cultural. Los fenómenos que nos ocupan se basan en el uso del sistema, en lo “extralingüístico”, en la pragmática y no en la gramática. Saussure, en su modelo del signo lingüístico, se centraba en la denotación frente a la connotación; y la connotación de las palabras introduce significados adicionales, positivos o negativos, que implican diferentes actitudes ante ciertas voces. Como indica Geeraerts (2007: 99) “dichas connotaciones otorgan un valor eufemístico o disfemístico a una determinada lexía”.

Ahora bien, las connotaciones de una palabra no escapan a la interpretación del receptor, a la cultura y al periodo histórico en el que se da el término con todas sus posibles asociaciones. Son fenómenos a los que se encuentran sujetas, de ahí también su relatividad. Por esto mismo, Crespo Fernández (2007: 50) se pregunta si no habría términos neutros, desprovistos de toda connotación. Autores como Bolinger (1980: 72) señalan que las palabras están “cargadas”. Allan y Burrige (1991) indican, asimismo, que la lengua no es neutral, que se utiliza como escudo o arma arrojadiza. La connotación desborda el significado literal de la palabra, aportando matices suavizadores o peyorativos sólo accesibles en el contexto de la comunicación. Desde nuestro punto de vista, la afirmación de que la lengua no es neutral nos parece inapropiada, dado que una cosa es la lengua y otra muy distinta el uso que el hablante, en función de su intención en una situación lingüística comunicativa dada, quiera hacer de ella.

Los fenómenos de manipulación del referente operan únicamente dentro de un determinado contexto y dependen de una serie de variables pragmáticas (época, origen social, expectativas de los hablantes, etc.) que serán las que les confieran un carácter

---

<sup>222</sup> Resulta pertinente recordar la triple distinción de COSERIU, E. (1999: 279) entre designación (“la referencia a la “realidad”, o sea, la relación en cada caso determinada entre una expresión lingüística y un “estado de cosas” “real”, entre signo y “cosa” denotada); significado (“el contenido de un signo o de una expresión en cuanto dado en una lengua determinada y exclusivamente por medio de la lengua misma) y sentido (“el contenido propio de un texto, es decir, lo que el texto expresa más allá [y a través] de la designación y del significado”).

relativo e inestable. Así pues, el conjunto de los elementos lingüísticos y extralingüísticos serán los que nos permitan, en cada caso, determinar el valor eufemístico o disfemístico de los términos o enunciados.

#### 3.6.3.4.4. La sinonimia

El fenómeno de la sinonimia nos permite, como hablantes, elegir entre varias posibilidades lingüísticas. No cabe duda de que la variación lingüística intenta explicar el uso de un determinado elemento como resultado de una elección realizada por el emisor, condicionada ésta por una serie de factores lingüísticos o sociales que la determinan. Según Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 680, s.v. *variable, variable lingüística*) se entiende por variable lingüística “las UNIDADES LINGÜÍSTICAS que varían de forma más sistemática respecto de las ‘variables’ de la investigación social (edad, sexo, clase socioeconómica, origen social, etc.)”. Para Crespo Fernández (2007: 51, n. 36): “Una variable lingüística es un elemento, rasgo o unidad que se puede manifestar de distintas formas, mientras que cada una de las manifestaciones de una variable se denomina variante lingüística”.

Coincidimos con este autor cuando afirma que son las variables sociales las que actúan más directamente en la elección de un término y no de otro de entre todos los que ofrece el repertorio lingüístico. Como apunta Moreno Fernández (1998: 31) el léxico es el nivel que más acusa los cambios históricos y en el que con más claridad se reflejan dichos cambios:

Las variables extralingüísticas, especialmente las sociales, actúan allí donde la lengua lo permite y no es casualidad que sea en el nivel léxico, el más periférico o superficial, el más sujeto a los vaivenes históricos, el de mayor carga simbólica, donde estas variaciones parecen revelarse como más determinantes.

Para Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 682 s.v. *variante*) el eufemismo y el disfemismo no son sino casos de dicha variación lingüística: “En LEXICOLOGÍA merecen destacarse la SINONIMIA y las variantes llamadas VULGARISMO, EUFEMISMOS, DISFEMISMOS”. Ya Senabre (1971: 181-182) había abierto esta línea al entender el eufemismo como un caso especial de sinonimia que, desde un punto

de vista lingüístico, constituye un sincretismo léxico que tiene lugar en el plano del contenido con una alternancia en el plano de los significantes<sup>223</sup>.

Centrándonos en el fenómeno de la sinonimia y antes de entrar en la controversia en torno a su existencia o no, aportamos una definición que nos parece acertada, la de Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 997, s.v. *sinonimia*), para quien la sinonimia es un “fenómeno lingüístico consistente en la posibilidad de sustitución de dos o más términos entre sí, en un determinado contexto, dada su semejanza o identidad de significado entre ellos”.

Como apuntábamos, una de las cuestiones discutidas es la existencia o no de la sinonimia<sup>224</sup>. Casas Gómez (1993: 210-212) señala que la lingüística moderna ha optado por negar la existencia de la sinonimia en el plano de la lengua, si bien algunos autores la admiten en el nivel discursivo. Por ello, se plantea sustituir este concepto por el de parasinonimia o hiponimia. En este aspecto coincide prácticamente con Cela (1969: 25-27), quien habla de sinónimos relativos o parasinónimos, atendiendo a la práctica imposibilidad de una sinonimia completa, dado que siempre pueden encontrarse diferencias que rompen esa supuesta equivalencia total de significado. Moreno Fernández (1998: 28-29) plantea esta misma dificultad atendiendo a los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación, entre los que cita la intención del hablante, la interpretación del oyente, cuestiones de estilo u otro tipo de factores “en cierto modo imprevisibles”, que hacen muy difícil establecer una equivalencia de significado entre las distintas unidades léxicas. De este modo sitúa el fenómeno sinonímico dentro del plano del habla y no del sistema. El mismo Casas Gómez (1993) indica que no todos los casos de sinonimia funcionan del mismo modo, y posteriormente (1999: 211) dirá que sólo se puede hablar de sinónimos cuando se da una estricta identidad entre los significados de dos signos a nivel paradigmático en su distribución en el plano sintagmático. El *Diccionario* de Estébanez Calderón (2006<sup>5</sup>: 997, s.v. *sinonimia*) se hace eco de este debate: “Ciertos lingüistas (Maculay, Bloomfield, Brial, etc.) dudan de la existencia de verdaderos sinónimos, o de una total identidad de significado entre términos sinónimos. Otros, por el contrario, apuntan la

---

<sup>223</sup> Vid. CASAS GÓMEZ, M. (1993) para una crítica de la postura de Senabre.

<sup>224</sup> Vid. CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 52) para una síntesis del estado de la cuestión a propósito de la existencia o no de la sinonimia.

existencia de una sinonimia completa en nomenclaturas técnicas [...] (S. Ullmann, 1972)”. Del mismo modo sucede en el de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 612, s.v. *sinonimia, sinonimia léxica*) quienes recogen también esta cuestión discutida: “Uno de los primeros problemas que surge en el análisis de la ‘sinonimia’ es si es posible la identidad total entre unidades léxicas”. Chamizo Domínguez (2004: 45) afirma, como consecuencia de la imposibilidad de una sinonimia absoluta, que un eufemismo no puede ser reemplazado por otra palabra y seguir presentando los mismos efectos cognitivos, sociales o estilísticos. Es ésta una postura con la que coincidimos; es más, consideramos que incluso en los ejemplos tradicionalmente citados de sinonimia absoluta, subyacen diferencias que determinan la elección de un término y no de otro, así sucede con el caso de “computadora / ordenador”, o “móvil / celular”, ejemplos en los que se da una elección del término marcada diatópicamente.

Según Crespo Fernández (2007: 53-54) lo más apropiado sería tratar el tema de la sinonimia como una cuestión de variación gradual y establecer no si determinados vocablos son o no sinónimos, sino en qué grado lo son según los sememas que compartan. En este sentido sigue la propuesta de Quine (1968), quien estima que ante la imposibilidad de una sinonimia total, el tratamiento más adecuado de la misma se presenta como una cuestión de grado, en cuyo caso es muy útil la aportación de las variantes estilísticas<sup>225</sup>. Para Crespo Fernández, los fenómenos eufemísticos y disfemísticos entrarían dentro de lo que Ducháoeck (1964: 35-40) denomina “sinónimos perfectos parciales” (unidades léxicas de varios sememas con uno en común) y “sinónimos aproximados” (dependientes de variantes estilísticas). Desde esta posición, denomina a los sinónimos eufemísticos y disfemísticos “sinónimos parciales estilísticos”, apoyándose en que comparten ciertos rasgos de contenido y constituyen, al mismo tiempo, una opción de estilo propia de un determinado registro.

---

<sup>225</sup> Conviene recordar las variantes que propone COSERIU, E. (1977) y a las que denomina “homosemia diasistemática”: (1) diatópica o variante geográfica; (2) diacrónica o variante en el tiempo; (3) diastrática o variante en el nivel social; (4) diafásica o variante en el nivel técnico.



### 3.6.3.5. Nivel pragmático

No cabe la menor duda de que la gran novedad aportada con respecto a los estudios anteriores sobre el eufemismo por Crespo Fernández (2007) es la perspectiva pragmática que adopta en su estudio sobre la interdicción lingüística. Desde esta óptica, el discurso se convierte en objeto de análisis. Entender la lengua como discurso implica analizar el marco social y cultural que rodea la comunicación: relaciones y conflictos sociales, identidades culturales, etc. Guillén Nieto (1994: 32-33) afirma que los rasgos que mejor definen la perspectiva pragmática son la interdisciplinariedad, el lenguaje como discurso y acción y la importancia del contexto. A éstos, Crespo Fernández (2007: 119) añade el proceso de interpretación del receptor.

En este marco entenderemos el eufemismo como enunciado que obedece a una determinada intención comunicativa en un contexto y situación pragmática dados y con un objetivo concreto. La dimensión sociocultural se impone como un factor fundamental, sin el cual es imposible entender el fenómeno del eufemismo en toda su extensión y complejidad.

#### 3.6.3.5.1. Relevancia del contexto discursivo en el eufemismo

No podemos dudar de la importancia que los factores contextuales tienen en el fenómeno de la interdicción lingüística. Así, encontramos su presencia en numerosas definiciones del eufemismo<sup>226</sup>. Como indica Crespo Fernández (2007: 119-120):

[...] la razón por la que un hablante recurre al eufemismo se debe a una serie de parámetros contextuales de tipo cognitivo y sociocultural que incluyen la situación, los participantes y el marco sociocultural del acto comunicativo. [...] el contexto resulta imprescindible para la comprensión de los enunciados y otorga a un acto de habla su significado y valor eufemístico.

No obstante, esta afirmación tan clara para este autor, no ha sido advertida por todos los estudiosos. Así, Ullmann (1980: 56-57) no consideraba que el contexto fuera imprescindible para la comprensión en todos los casos. Este autor proponía los títulos de

---

<sup>226</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 35-36); ALLAN, K. y BURRIDGE, K. (1991: 11); WARREN, B. (1992: 135); LECHADO GARCÍA, J.M. (2000: 14); CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 119).

obras como ejemplos de enunciados que podían alcanzar su plena significación prescindiendo del contexto. Crespo Fernández no considera adecuados los ejemplos aportados por Ullmann, ya que “indicar que estas palabras corresponden a títulos de novelas es dotar a dichos términos de un marco contextual, lo que facilita su comprensión”.

Autores como Casas Gómez (1986a: 39) ya han puesto de manifiesto esta dependencia del contexto, llegando a afirmar que las palabras no son en sí mismas eufemismos o disfemismos, sino que presentan, en determinados contextos, usos eufemísticos o disfemísticos. Crespo Fernández (2007: 120) se inscribe en la misma línea:

[...] no existen términos intrínsecamente eufemísticos, ni podemos afirmar que un enunciado actúa como eufemismo independientemente del contexto en el que aparezca, lo que explica el carácter relativo e inestable de los sustitutos eufemísticos, sujetos a variables contextuales que determinan su aparición y su vigencia.

Alcaraz Varó (1990: 152), que define el contexto como “marco coordinador de las dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas y psicolingüísticas de la comunicación”, destaca la capacidad que tiene el contexto para globalizar e integrar las distintas dimensiones que entran en juego en el acto comunicativo, sin las cuales no podríamos entender el fenómeno del eufemismo.

Casi todas las definiciones tipológicas de ‘contexto’<sup>227</sup> que se han propuesto coinciden en establecer las diferencias entre su plano extralingüístico y lingüístico. Crespo Fernández (2007: 120-121) sigue el modelo propuesto por Alcaraz Varó (1990: 152-153), que caracteriza el contexto en tres bloques: “Bloque I o situación, Bloque II o contexto lingüístico y Bloque III o presuposición pragmática”.

---

<sup>227</sup> Una buena recopilación de las diferentes tipologías puede encontrarse en CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 120, n. 72): “Bühler (*cit.* por Coseriu, 1973: 309-310) propone una triple división del contexto: el contexto sinfísico (entorno físico), el contexto simpráctico (contexto situacional) y el contexto sinsemántico (contexto verbal). Ullmann (1980: 57-58) distingue entre el contexto verbal (marco textual) y el contexto de situación o cultural. Para Coseriu (1973: 313-317), hay tres clases de contexto: el idiomático, el verbal y el extraverbal. Calsamiglia y Tusón (1999: 15) hacen referencia al contexto lingüístico, local, cognitivo y sociocultural. Por otra parte, Moreno Fernández (1998: 203) se centra en el plano extralingüístico, y distingue dos niveles de contexto en relación con el ámbito del tabú: el “macrocontexto” (herencia cultural, religión, política, valores, etc.) y el “microcontexto”, que engloba los participantes y su propósito, el tema tratado y la situación comunicativa”.

De este modo considera la dimensión espacio-temporal, que incluye el lugar, tiempo e identidad de los participantes (Bloque I), como una de las vertientes que determina el eufemismo. Pone el ejemplo del término *obrero* sustituido por *productor* en la España franquista, sustitución explicada en función de las connotaciones republicanas y libertarias de *obrero*. Del mismo modo ha sucedido con algunos eufemismos educativos, como la sustitución de *docente* por *profesor* y éste, a su vez, por *maestro*, en un intento de ennoblecer por la denominación la profesión de educar, tan negativamente considerada en el periodo histórico actual.

Por lo que respecta al Bloque III, esto es, escalas de valores, expectativas o conocimientos culturales de los hablantes, considera que constituyen parámetros determinantes en el uso eufemístico. El ejemplo elegido es ahora un grupo de mujeres maltratadas. Ante ellas el hablante tendrá especial cuidado en evitar toda referencia directa u ofensiva a los malos tratos o vejaciones sufridas. Esta circunstancia hará frecuente el uso de eufemismos en el discurso, de forma que a través de estrategias conversacionales indirectas, enunciados y términos se suavicen las realidades vividas. Son estos factores los que condicionarán igualmente que los textos legales educativos contengan un elevado número de eufemismos. Y es que el potencial lector de los mismos está en la mente del redactor, ante el cuál querrá aparecer como un emisor positivamente marcado y evitar cualquier tipo de ofensa en su discurso que pueda molestar al receptor.

No se dan estos bloques de forma separada necesariamente, sino que pueden solaparse, como indica Crespo Fernández (2007: 121), para, conjuntamente, imponer el uso eufemístico, si bien en cada caso puede prevalecer un bloque sobre los otros.

En la misma línea se sitúan Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito (2000: 43) quienes ponen de manifiesto la importancia decisiva que tiene el contexto para deshacer la ambigüedad inherente al eufemismo<sup>228</sup>:

---

<sup>228</sup> SECO, M. (2002: 9) insiste también en la ambigüedad inherente al sustituto eufemístico: “Se produce así la actitud doblemente paradójica de pretender *nombrar sin nombrar*, y de nombrar de forma *inequívoca* a través de un nombre *equivoco*. Porque es esencial, [...] no solo la sustitución del vocablo, sino la ambigüedad del suplente”.

El contexto aporta las claves interpretativas necesarias para disipar la ambigüedad en la que se apoya el eufemismo. [...] la indeterminación semántica que presenta [el eufemismo] sólo se evita gracias al conocimiento contextual del receptor, [...].

Si, como en efecto sucede, la ambigüedad es inexcusable en una expresión eufemística, la importancia del contexto queda más que patente como elemento indispensable en la correcta interpretación del eufemismo<sup>229</sup>. Según Chamizo Domínguez (2004: 2-3) ello implica lo siguiente:

- 1.- Un eufemismo no puede ser reemplazado por ninguna otra palabra y seguir surtiendo los mismos efectos cognitivos, estilísticos, sociales, etc., debido a la inexistencia de sinónimos estrictos en una lengua natural dada (Casas Gómez, 1999):
  - a.- Un eufemismo no puede ser reemplazado por un término tabú “equivalente” porque no surtiría los mismos efectos.
  - b.- Un eufemismo no puede ser sustituido por ningún otro eufemismo.
2. Los eufemismos sólo pueden ser detectados en el contexto de una preferencia y su comprensión depende de los conocimientos, gestos, usos sociales y/o creencias de los interlocutores en el intercambio lingüístico.
  - a.- Muchas veces una palabra no es tabú de ninguna manera, pero se puede convertir en inconveniente o problemática en un contexto dado. En estos casos el recurso al eufemismo lleva a cabo un proceso de “ingeniería semántica” que permite eludir los efectos indeseables de la palabra a la que sustituye.
  - b.- Muchas veces una palabra no es tabú de ninguna manera, pero se puede convertir en disfemística en un contexto dado y funcionar como un disfemismo en este contexto.
3. En función del contexto de la preferencia, las creencias o los conocimientos de los participantes en el intercambio lingüístico, los gestos, etc., una determinada preferencia puede ser entendida literal, metafórica, eufemística,

---

<sup>229</sup> Como ponen de manifiesto NERLICH, B. y CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P.J. (1999, 4: 77-96) y NERLICH, B. y CLARKE, D. (2001, 33: 1-20).

disfemística o irónicamente (Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito, 1994).

4. Cuando el oyente no es cooperativo (o no quiere serlo) desaparece el efecto eufemístico de las preferencias.

Crespo Fernández (2007: 122) llega a afirmar que el valor eufemístico de un término reside fundamentalmente en su significado contextual o pragmático:

[...] la fuerza eufemística de un término o enunciado se apoya, no en su significado proposicional, sino en su significado contextual o pragmático, que se entiende como un significado variable, sujeto a condicionamientos concretos, y, por tanto, sometido a un considerable grado de subjetividad.

En este sentido, coincide con Ullmann (1968: 30) cuando señala que “la plena significación de una palabra sólo puede captarse a la luz del contexto en que aparece, con referencia a la situación en que es pronunciada y, en definitiva, dentro del armazón de la cultura entera de la que forma parte”.

Podemos, pues, concluir afirmando la absoluta necesidad del contexto para poder desentrañar el verdadero significado de una palabra, sólo accesible dentro del contexto en el que ésta se encuentra.

#### 3.6.3.5.2. Teorías pragmáticas pertinentes en el análisis del eufemismo

Si el estudio de la interdicción lingüística debe ser abordado desde diferentes disciplinas, no es menos cierto que el estudio del eufemismo en el plano pragmático debe ser tratado desde la complejidad y variedad de teorías pragmáticas que conforman este nivel. Desde esta necesidad realizamos un breve análisis de las diferentes disciplinas implicadas en el estudio pragmático del fenómeno eufemístico.

##### a. La teoría de los actos de habla

La teoría de los actos de habla, formulada por el filósofo Austin en 1962 y desarrollada por Searle en 1969, se basa en la idea de que siempre que emitimos un enunciado estamos realizando acciones o cosas por medio de palabras. Surge esta teoría por la necesidad de lograr la precisión lingüística necesaria para evitar falsos problemas que se plantean en la reflexión filosófica por un uso inadecuado del lenguaje. Austin

formula lo que denomina la “falacia descriptiva” para demostrar que una oración declarativa no se usa siempre para describir un hecho o un estado de cosas, sino que las palabras pueden llegar a ser acciones. El que cualquier enunciado pueda ser interpretado como una invitación, una amenaza, una orden, un ruego, una intimidación, una acción, en suma, es básico para llegar a entender todo el significado de la comunicación.

Searle (1986 [1969]) clasifica los actos de habla en cinco grupos: (1) los representativos, empleados por el hablante para exponer que lo que dice es verdadero; (2) los directivos, utilizados con la intención de que el receptor haga algo; (3) los comisivos, empleados por el emisor para poner de manifiesto su compromiso en la realización de algo en el futuro; (4) los expresivos, que expresan el estado de ánimo, los sentimientos o pensamientos del hablante; (5) los declarativos, empleados en fórmulas civiles y religiosas para expresar una nueva condición de estado.

Así pues, cualquier enunciado sirve no sólo para describir la realidad, sino, principalmente, para cumplir determinadas funciones y poder interpretarlos como invitaciones, disculpas, órdenes, amenazas, advertencias, consejos, etc.

En todo acto de habla hay que distinguir entre el significado del enunciado (o acto locutivo) y la fuerza de la enunciación (acto ilocutivo). El eufemismo no es sino un acto de habla que tiene una determinada finalidad comunicativa, ya sea la de favorecer la integración social, mantener la armonía, marcar positivamente al emisor, no molestar al receptor, ocultar o velar ciertas realidades que pudieran ser desagradables, etc. Precisamente, en esa ilocución radica la fuerza eufemística.

#### b. El principio de cooperación

El principio de cooperación propuesto por Grice en 1975 (*Cooperative Principle*) se basa en la racionalidad que posee la conversación como actividad humana. Según este principio, los interlocutores son conscientes de los fines y de la dirección de la conversación, por lo que sus intervenciones en la misma irán dirigidas a conseguir los fines propuestos y asumidos por ambos. De este modo, se establece un acuerdo por el cual los interlocutores cooperan con el objetivo de llevar a cabo un intercambio comunicativo eficaz.

Este principio se basa en cuatro máximas a las que deben adherirse los participantes en un acto comunicativo para producir enunciados verdaderos (máxima de calidad), suficientemente extensos (máxima de cantidad), relevantes (máxima de relación) y claros (máxima de modalidad). A éstas deben adherirse los participantes en un acto comunicativo si quieren que éste concluya de forma conveniente y satisfactoria.

Los enunciados eufemísticos rompen con frecuencia alguna de estas máximas. Cuando esto sucede, el interlocutor busca sentido más allá de lo explícito, y recurre a lo implicado por el enunciado en el contexto comunicativo. Grice llamó a este significado adicional “implicatura conversacional”<sup>230</sup>, que se utiliza para evitar la posible indeterminación o ambigüedad creada por la ruptura de las máximas.

c. La teoría de la relevancia

Se basa esta teoría en una interpretación realizada por Sperber y Wilson (1986) de la máxima griceana de relación para la explicación cognitiva de la conducta comunicativa. Reúnen en un único principio de relevancia todas las máximas de Grice (1975) y afirman que la búsqueda de la relevancia subyace en la interacción comunicativa. El propósito inicial de explicar cómo los humanos se comunican unos con otros acaba recogido en cuatro premisas fundamentales formuladas por Wilson (1986): (1) cada enunciado posee una variedad de posibles interpretaciones; (2) el oyente no recibe todas estas interpretaciones posibles de la misma forma, sino que algunas requieren más esfuerzo de procesamiento que otras; (3) los oyentes están dotados de un único criterio general para evaluar las interpretaciones; y (4) este criterio es suficientemente poderoso como para excluir todas las interpretaciones excepto una, que es la que finalmente se acepta.

Así pues, la relevancia de un enunciado en un contexto comunicativo constituye el principio básico de la interacción y, por sí misma, es capaz de dar cuenta del proceso

---

<sup>230</sup> Según ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M<sup>a</sup> Á. (2004<sup>2</sup>: 341, s.v. *implicatura*), las implicaturas “son completamente inferenciales, y dependen del procesamiento del enunciado, pero sobre todo de la información accesible en el contexto, para su recuperación”. Así pues, “su significado está completamente ligado al contexto y a los conocimientos e información que el emisor del enunciado asume que posee el receptor del mismo, sin tener que guardar una relación léxico-semántica con la proposición o proposiciones de que consta el enunciado”.

comunicativo. Dicha teoría se basa en el hecho de que todo interlocutor recibe, a través de un mensaje y gracias a cierto esfuerzo interpretativo, una serie de efectos cognitivos que le posibilitan ampliar su conocimiento sobre el mundo.

El papel del receptor, pues, constituye en esta teoría un aspecto fundamental en la interpretación del enunciado. De entre las distintas interpretaciones posibles, el receptor habrá de optar por una en concreto, que vendrá a ser el significado discursivo del enunciado en su contexto. Así, el papel de la inferencia o significado extraído del contexto en el proceso interpretativo resulta fundamental, ya que una adecuada interpretación dotará al enunciado de su relevancia comunicativa.

Allan y Burridge (1991: 5) muestran su desacuerdo ante la consideración de dicha teoría sobre cualquiera de las máximas conversacionales. Como indica Crespo Fernández (2007: 126) esta “teoría de la relevancia no es sino una acertada interpretación de la máxima griceana de relación, más perfeccionada con la aportación del papel del receptor y con el concepto de inferencia, que coincide, para nuestros fines, con el de implicatura de Grice”.

#### d. La teoría de la imagen

En 1967 Goffman propone la teoría de la imagen (*Face Theory*), que será modificada por Brown y Levinson en 1987. Constituye un elemento clave en el análisis de la conversación. La noción de *imagen* alude a la impresión favorable que un hablante quiere causar en los demás, dentro de un determinado contexto comunicativo, a fin de obtener la aprobación de su interlocutor y mantener su prestigio social. Así, enunciados demasiado directos o incómodos pueden suponer una amenaza para la imagen pública del emisor o del receptor, por lo que cabe la posibilidad de que el objetivo de la comunicación no se lleve a cabo de manera satisfactoria. Para evitar dicha circunstancia, el hablante recurre a ciertas estrategias suavizadoras e indirectas que le permiten preservar su imagen social. Todos los interlocutores sienten la necesidad de preservar su prestigio, dignidad o buena reputación.

El modelo de Brown y Levinson (1987) reconoce la existencia de dos tipos de imagen, la positiva y la negativa. La primera hace referencia al deseo que todo hablante tiene de que se le reconozcan sus cualidades y sus puntos positivos, mientras que la



segunda alude a la necesidad que todos tenemos de que se respete nuestro terreno. Así, los actos que atentan contra la imagen de una persona se denominan ‘actos amenazadores de la imagen’. Garcés-Conejos y Sánchez Macarro (1998: 175) destacan dos tipos de actos amenazadores, por una parte están los que amenazan la imagen negativa del receptor de un mensaje (consejos, órdenes, amenazas, avisos, etc.); por otra, los que amenazan la imagen positiva del receptor de un mensaje (quejas, críticas, desacuerdos, temas escabrosos, etc.).

El fenómeno eufemístico responde a esta necesidad de suavizar positivamente conflictos de imagen, dentro del intercambio comunicativo, que puedan atentar contra el prestigio de los interlocutores<sup>231</sup>. Y es que el eufemismo cumple una función fundamentalmente social, la de ayudar a facilitar las relaciones sociales. El hablante recurre al eufemismo para minimizar la amenaza potencial que pueden implicar algunas actitudes, como puede ser la referencia a un concepto tabú, o el uso de determinadas formas lingüísticas consideradas como demasiado directas.

Cierto es que hay determinados tipos de discurso que cuidan especialmente este aspecto, no cabe la menor duda de que uno de ellos es el discurso político, en el que el hablante evita cualquier enunciado que pueda suponer un deterioro para su imagen pública. Por ello, recurre repetidamente al eufemismo para lograr la aprobación y admiración de su audiencia. En todo caso, como indica Crespo Fernández (2007: 128) “el uso concreto de un sustituto eufemístico deberá adecuarse al interlocutor y al grado de formalidad de la situación”.

El fenómeno eufemístico, por tanto, responde a una doble motivación de acuerdo con la teoría de la imagen. Por una parte tratará de preservar el prestigio del hablante y, por otra, evitará cualquier amenaza que un determinado enunciado pueda causar en el receptor (Allan y Burridge, 1991; McGlone y Batchelor, 2003).

---

<sup>231</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 127, n. 86): “En sociolingüística se consideran dos tipos de prestigio: el prestigio “abierto”, propio de los grupos de mayor estatus social, relacionado con la norma estándar de la comunidad, y el prestigio “encubierto”, asociado con las clases trabajadoras (Hudson, 1980: 201 y Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997: s.v. *prestigio*). El eufemismo pretende garantizar el prestigio de tipo abierto”.

e. El principio de cortesía

Será Leech quien en 1983 acuñe el principio de cortesía, dividiéndolo en seis máximas: de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de empatía. De todas ellas Leech (1983: 107) otorgará una mayor importancia a la de tacto, que consiste en atenuar la expresión de ideas que supongan una pérdida para el receptor, por lo que potenciará el uso de expresiones que indiquen beneficios para dicho interlocutor.

Se regula así, mediante estas máximas, un comportamiento comunicativo destinado a evitar el conflicto y minimizar cualquier amenaza contra la imagen social del receptor y su papel dentro de la comunicación. Este principio implica, como señalan Watts *et al.* (1992: 6), el estudio de la interacción social y lo adecuado de ciertos comportamientos según determinadas convenciones sociales. La cortesía moldea la comunicación lingüística, bien sea porque un enunciado se emita en relación con este principio para respetarlo, o para apartarse de él, ya sea de forma consciente o no, con un fin normalmente disfemístico.

Según Escandell Vidal (1995: 34 y ss.) la cortesía tradicionalmente se ha concebido como un conjunto de muestras de respeto o de deferencia que exige una organización social del lenguaje. En la actualidad se entiende como una estrategia lingüística usada para reducir o evitar el conflicto entre los interlocutores en el decurso de una conversación cuando los intereses de ambos no coinciden. Asimismo, está relacionada con el modo en que la distancia social existente entre los interlocutores se plasma en el lenguaje y en la forma en que éstos mantienen su prestigio.

De entre los diferentes modelos de cortesía propuestos por distintos autores consideramos especialmente relevante el propuesto por Brown y Levinson (1987), que aspira a ser un modelo universal, pese a las críticas que ha recibido en este sentido por parte de autores no occidentales (Mao, 1994, Yeung, 1997). Este modelo parte del concepto de “imagen” propuesto por Goffman para señalar que un comportamiento educado en comunicación ayuda a minimizar el riesgo de que el hablante pueda verse afectado en su imagen personal o atentar contra la de su interlocutor. Entendemos, por tanto, que la cortesía persigue evitar cualquier conflicto o tensión y reforzar las

relaciones sociales, preservando la imagen pública tanto del emisor como del receptor. Se apoya en otros dos conceptos: la cortesía positiva y negativa, y el grado de relación de los interlocutores de acuerdo con los parámetros del poder, la solidaridad y el grado impositivo del acto de habla.

Así pues, la cortesía y el eufemismo se influyen mutuamente, dado que la cortesía determina el uso eufemístico y el eufemismo contribuye a garantizar el tono educado y de respeto hacia el interlocutor. De este modo, la sustitución eufemística viene a ser una muestra de la más pura cortesía, al manifestar una preocupación por no desagradar al receptor y garantizar de este modo una buena relación comunicativa con su interlocutor.

f. La estética de la recepción

Es éste un término surgido en la llamada Escuela de Constanza y asumido por Jauss en 1976 para designar una corriente crítica de la que ha sido el principal promotor. Propone esta teoría volver la atención sobre los receptores que pueden influir sobre la creación de obras literarias y de los enunciados del emisor.

La interpretación de los enunciados constituye un aspecto central en la asignación del valor comunicativo a un acto de habla. La estética de la recepción considera el significado en su dimensión social y la multiplicidad de significados en relación con las variables pragmáticas que rodean la comunicación, ya sea interpersonal o literaria.

La consciencia de la recepción activa en el hablante una intención eufemística, con lo que el enunciado adquiere valor mitigador. Senabre (1971: 184) considera que “el eufemismo se produce al nivel del receptor”, no así Montero (1981: 25-26) ni Casas Gómez (1993: 81-84), quienes entienden que el eufemismo es un fenómeno que compete tanto al hablante como al receptor en el proceso de interpretación contextual del mensaje.

Por otra parte, Del Teso Martín (1988: 199) destaca de una forma muy relevante el papel del interlocutor en el juego eufemístico, al entender la indeterminación semántica como la materia prima del eufemismo, dado que esto supone una fuerte implicación del receptor. Los eufemismos son siempre signos más indeterminados que los signos tabú a los que sustituyen. Así, “la indeterminación semántica es el recurso por

el que el emisor designa la experiencia vitanda repartiendo su responsabilidad con el receptor y diluyendo su protagonismos en las circunstancias y el entorno”. En efecto, el emisor, al contar con la complicidad del receptor, reduce su responsabilidad sobre su propio acto de habla. De este modo, cobra especial relevancia la concepción que sobre el eufemismo tiene este autor (1988: 201), al definirlo como “una expresión semánticamente indeterminada con la que el hablante obliga a su interlocutor a ser él el que actualice una referencia tabú entresacándola de un conjunto amplio de referencias posibles entre las que la había camuflado el emisor”.

Coincidimos con la postura de estos tres autores, dado que para que un acto de habla eufemístico pueda cumplir su función atenuadora necesita que el receptor coopere con el emisor en la actualización del enunciado, que ha sido, a su vez, formulado por el emisor con una intención eufemística.

#### 3.6.3.5.3. El eufemismo y las variables pragmáticas

Según López Morales (2005: 3-4) “ciertos aspectos de la interacción verbal obligan al hablante a actuar lingüísticamente con mayor o menor grado de participación de su conciencia lingüística, es decir, prestando mayor atención a su discurso en el momento de producirlo”.

No cabe la menor duda de que el eufemismo está condicionado por unas variables pragmáticas que tienen su origen en el uso social del lenguaje. Hay autores como Montero (1979: 48), Casas Gómez (1986a: 41-46) o López García y Morant (1995: 116-118) que engloban bajo una misma relación todas las variables que influyen en el juego eufemístico; otros, como Crespo Fernández (2007: 132), las dividen en dos grupos: variables espacio-temporales y variables socioculturales que determinan en el contexto los tabúes y, por tanto, los eufemismos presentes en una determinada interacción. Será ésta la división que sigamos.

## a. Variables espacio-temporales

## a.1. El tiempo

La sustitución eufemística, lo mismo que la interdicción lingüística, está condicionada por la época en la que tiene lugar el acto comunicativo. Cada periodo histórico desarrolla y cultiva sus propios tabúes y eufemismos, que pueden considerarse como un indicativo de las costumbres, censuras o vicios de su sociedad. Ésta es una de las causas de la relatividad tanto del tabú como de los procesos eufemísticos y disfemísticos. Crespo Fernández (2007: 133) indica que las referencias a la raza (*blackie, grease* o *wog*) y a defectos físicos o psíquicos (*invalid* o *retarded*), en otro tiempo desprovistas de cualquier interdicción lingüística, están en la actualidad fuertemente tabuizadas y requieren otras opciones léxicas, fruto del mayor decoro social en nuestros días. De este modo, la peculiar visión política y social de cada época se dejará sentir en la existencia de unos determinados sustitutos eufemísticos que, a su vez, darán buena cuenta de la ideología propia de ese momento histórico.

Del mismo modo, aunque en menor grado, el momento concreto de la interacción verbal influye también en el eufemismo. Así, Benveniste (1966: 311) dirá que “los momentos menos propensos a un menor grado de eufemización son la sobremesa y el final de la jornada, producto del ambiente distendido que propician dichos momentos del día”.

## a.2. El espacio

La presión interdictiva sobre algunas realidades y, por tanto, la naturaleza del uso eufemístico, variará según el entorno en que se sitúe el acto comunicativo. El entorno urbano propiciará una mayor interdicción escatológica y social, dado que en él tienen más relevancia las relaciones interpersonales. El entorno rural será más proclive a la interdicción producida en el ámbito de la superstición y de las creencias mágico-religiosas.

Asimismo, es innegable que las realidades sometidas a interdicción varían no sólo de una lengua a otra, sino también según la región o los países que compartan la misma lengua, por lo que los factores diatópicos son importantes.

Finalmente, la situación de habla constituye la variable más específica que afecta a la dimensión espacial del contexto. Se trata de la situación física concreta en que, dentro de cada época, entorno y variedad diatópica, se desarrolla el acto comunicativo.

#### b. Variables socioculturales

##### b.1. Edad

Viene siendo una constante avalada por los distintos estudios realizados a este respecto un mayor uso del eufemismo en personas de edad avanzada, mientras que se detecta un menor uso en los jóvenes. El estudio realizado por López Morales (2005: 9-10) avala esta afirmación: “la generación joven va a la cabeza en el uso del tabú, seguida de la segunda y de lejos, por la tercera; el esquema es perfectamente estratificadorio”. Como indica Crespo Fernández (2007: 137): “El lenguaje cuidado y el eufemismo se consideran como formas de censura lingüística y, por tanto, reflejo del sistema autoritario”.

##### b.2. Sexo

En el estudio realizado por López Morales (2005: 5) se observa una mayor tendencia a la tabuización en los varones que en las mujeres:

[...] los hombres favorecen la tabuización en un 65,3 por ciento, mientras que las mujeres lo hacen solo en un 34,6. [...] aparte de este dato fundamental, el comportamiento de ambos sexos es sustancialmente idéntico en cuanto a la variación por estilos: tanto unos como otras hacen descender sus índices de empleo de los tabúes lingüísticos al pasar del estilo más espontáneo al neutral, y de este al más cuidadoso. Se advertirá, sin embargo, que en todos los casos las cifras femeninas son más bajas.

Curiosamente, en el campo objeto de nuestro estudio, los eufemismos utilizados se dan por igual entre un sexo y otro, sin que se aprecien diferencias. Esto se produce por la naturaleza misma de los textos analizados, textos legales en los que se cuida la vertiente políticamente correcta.

R. Lakoff (1975: 55) considera el eufemismo y lo que denomina “diplomacia lingüística” como una característica de la mujer y afirma con rotundidad: “[W]omen don’t use off-color or indelicate expressions; women are the experts at euphemism”.

Para Crespo Fernández (2007: 138) “[e]l papel que ha reservado tradicionalmente la sociedad a la mujer, dedicada a tareas domésticas y en una posición de subordinación con respecto al hombre, ha tenido su reflejo en el plano lingüístico”.

La mujer se muestra escrupulosa con su imagen social y tiende más que el hombre al eufemismo y menos a las voces interdictas o malsonantes. Ello es una prueba para García Mouton (1999: 62) de una “subordinación social” a través del lenguaje, según la cual es obligación de la mujer hablar bien y evitar dar órdenes o formular preguntas directas. Aunque, últimamente, no es extraño ver la tendencia contraria, posiblemente como un intento de reivindicación de esa pretendida igualdad.

### b.3. Clase social

Es éste otro de los factores determinantes en la variación léxica eufemística. No todos los estratos sociales hacen el mismo uso del eufemismo, ni las voces interdictas presentan siempre el mismo grado de interdicción en diferentes clases sociales. Así, la clase media y conservadora valora mucho una conducta reservada y recatada. A esto hay que añadir su deseo de utilizar formas lingüísticas revestidas de un supuesto prestigio social. Estos factores son los que han hecho que la clase media sea el estrato social que tradicionalmente se ha decantado por el uso del eufemismo. En esta misma dirección se inscriben las conclusiones de López Morales (2005: 10-11):

[...] en general, los eufemismos van disminuyendo su frecuencia a medida que se baja en el espectro social [...] al aumentar la frecuencia del tabú, decrece la del eufemismo [...], el nivel sociocultural medio es el más eufemístico de todos; en segundo lugar, a veces a muy corta distancia [...], está el medio alto.

Podríamos afirmar con Pyles y Algeo (1970: 39-42), quienes coinciden con Ross (1956: 11-36), que la elección léxica es un indicador de clase social y que los miembros de las clases altas utilizan, en general, formas y estrategias más directas que los de la clase media, más propensa al eufemismo y al subterfugio. Del mismo modo, la clase social más baja cuida mucho menos su expresión y resulta más directa y propensa al uso de expresiones disfemísticas.

b.4. Nivel cultural

El tipo de sustituto eufemístico viene determinado por el nivel cultural. Es un hecho que a mayor grado de cultura, mayor es el abanico de recursos estilísticos a disposición del hablante para realizar la sustitución léxica, como indica Montero (1981: 33). Según este autor, los hablantes más cultos tienden al tecnicismo, al cultismo y al extranjerismo, mientras que las clases menos instruidas utilizan la elipsis, los términos genéricos, la deformación o el diminutivo.

Esto es, sin duda, lo que pone de manifiesto el estudio realizado por López Morales (*cf.* 2005:11-12), quien constata los siguientes comportamientos: a) si el eufemismo es un tecnicismo, no se da en el nivel más bajo del espectro sociocultural; b) tampoco obtienen frecuencia alguna, o acaso muy baja, los llamados cultismos; c) si el sustituto es una palabra también tabuizada pero en menor medida, la tendencia es que los hablantes de nivel sociocultural bajo tiendan a eliminarla o a bajar ostensiblemente su frecuencia; si, por el contrario, se trata de un término muy eufemístico, este último nivel lo patrocina entusiastamente. Esta postura conservadora del nivel bajo es la misma que se observa en esta comunidad de habla con respecto al uso del tabú. En relación a los sociolectos intermedios dirá que son los más liberales y, al mismo tiempo, los mayores usuarios de tecnicismos y de eufemismos.

b.5. Relaciones de poder o solidaridad

Entre los interlocutores no siempre se da la misma relación, dependiendo ésta de la situación comunicativa o del grado de familiaridad o de desconocimiento que se dé entre ellos. La lengua nos proporciona distintas estrategias lingüísticas para mostrar la distancia o la cercanía entre los interlocutores, así como su nivel de conocimiento o desconocimiento. Uno de los mecanismos lingüísticos para mostrar el grado de distancia social es, sin duda alguna, el eufemismo. Como indica Crespo Fernández (2007: 142):

[...] el interlocutor que ostenta el poder social marcará el mayor o menor grado de distancia en la conversación por medio de enunciados eufemísticos de carácter indirecto. Ello obligará a su receptor a un determinado grado de eufemización, [...]. Dicho uso eufemístico se minimiza en las conversaciones solidarias, ya que la ausencia de distancia social entre los interlocutores propicia la presencia de un lenguaje directo, con mención expresa de términos tabú o expresiones vulgares.



De nuevo llegamos a una afirmación que mantenemos indiscutida desde el inicio de nuestro estudio: el eufemismo se reafirma como fenómeno social, recibiendo las influencias de la época y la sociedad en la que se da e influyendo en ellas al mismo tiempo.

#### 4. EL DISFEMISMO

Resulta evidente al ver los estudios precedentes sobre la interdicción lingüística la diferencia de tratamiento que se ha venido dando entre el eufemismo y el disfemismo al considerar a este último como subordinado al primero<sup>232</sup>. Si bien es cierto que los dos fenómenos responden a una misma función, esto es, evitar el uso de un término dado en un determinado contexto, Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito (2000: 26) consideran que ambas figuras aceptan prácticamente la misma teorización; aunque no es menos cierto, como apunta Crespo Fernández (2007: 156), que se trata de fenómenos pragmáticamente opuestos:

[...] mientras que el eufemismo suaviza el tabú, el disfemismo intensifica sus matices más ofensivos, grotescos o vejatorios. Por tanto, el disfemismo es un caso particular de variación estilística y, lejos de poder admitirse como modalidad del eufemismo, requiere un tratamiento independiente, pues su motivación y efecto en el receptor son radicalmente contrarios a los de su antónimo.

Efectivamente, entendemos que se trata de dos fenómenos diferentes aunque formen parte del mismo hecho lingüístico y pragmático, la interdicción lingüística. Por esto consideramos oportuno un tratamiento diferenciado del eufemismo y del disfemismo.

##### 4.1. TABÚ Y DISFEMISMO

No siempre han estado claros los límites entre tabú y disfemismo. Ahora bien, no distinguir entre estos dos fenómenos implica una dificultad derivada, la de intentar partir en todo momento, no tanto de una realidad interdicta, sino más bien de un término de base, cuando resulta que éste, a veces, no existe con claridad. Es necesario saber, para poder distinguir el tabú del disfemismo, qué elemento funciona en sincronía como tabú y qué elementos son disfemísticos. Para Casas Gómez (2005: 278-279) es fundamental la capacidad expresiva:

---

<sup>232</sup> Como muestra de esto, baste citar la ausencia de la entrada *disfemismo* en la 1ª edición del *OED*, del *Diccionario de Lingüística* de LEWANDOWSKI, T. (1982) o del *New Fowler's Modern English Usage*, editado por BURCHFIELD, R.W. (1996), o la inclusión de la voz *disfemismo* dentro de la entrada *eufemismo* en el *Diccionario de Lingüística Moderna* de ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M<sup>a</sup> Á. (2004<sup>2</sup>), como fenómeno subsidiario de su antónimo.

será la capacidad expresiva que interviene como función fundamental en el proceso interdictivo la que explique el hecho de que, en ocasiones, no dispongamos claramente de un término interdicto, ya que los respectivos usos eufemísticos o disfemísticos expresan realmente contenidos de los que no informaría el supuesto término de base.

Por otra parte, como hemos tenido ocasión de comprobar en el apartado dedicado al tabú, hemos visto cómo éste viene a ser el origen del disfemismo, o, como indica Crespo Fernández (2007: 158), su “materia prima”, del mismo modo que genera su opuesto, el eufemismo. Así, el disfemismo se apoya en distintos tabúes que se corresponden con determinadas áreas interdictivas, las mismas que generaban los procesos eufemísticos: lo sobrenatural, las diferencias personales (psíquicas, raciales, sexuales, etc.) o las funciones corporales. El disfemismo apoyado en estos tabúes viola la norma social o moral de la interdicción.

La interdicción propia del tabú nutre el lenguaje disfemístico en un doble sentido, esto es, en sus distintas manifestaciones (insultos, blasfemias, etc.), y en el uso mismo de términos tabú como contenido de dichas manifestaciones, en la creencia de que este uso causará un efecto negativo en el receptor y atentará contra determinadas convenciones sociales.

#### 4.2. CONCEPTO Y FUNCIÓN

Sin duda alguna, el disfemismo ha sido y es un fenómeno que ha recibido menos atención que el eufemismo; de hecho, la ausencia del término resulta evidente en numerosas obras de consulta. En no pocas ocasiones, las definiciones ofrecidas reflejan la tendencia a considerar el fenómeno como la versión negativa del eufemismo, enfatizando su vinculación con el lenguaje vulgar y aludiendo a su supuesto componente jocoso y humorístico. Así sucede con la definición ofrecida por Lázaro Carreter (1998<sup>3</sup>: 147, s.v. *disfemismo*), en la que se aúna esta doble consideración:

Término que se opone a *eufemismo* para designar la palabra que alude a un concepto con un matiz peyorativo o despectivo. “El disfemismo es un esfuerzo para liberarse de la actitud admirativa o respetuosa que gravita, en general, sobre la humanidad media. Consiste, sobre todo, en la sustitución de los términos nobles, o simplemente normales, por expresiones tomadas en dominios más vulgares, más familiares, más regocijantes” (Carnoy”).

O en la que aparece en el *Diccionario* de Etébanez Calderón (2006: s.v. *disfemismo*, 294):

Procedimiento consistente en utilizar, en tono humorístico o con sentido degradador, una palabra o expresión vulgares, en lugar de otra más culta o elevada, o bien de uso corriente. [...] Es un recurso frecuente en la literatura de humor y en la sátira y parodia burlesca. Se opone a \*eufemismo.

Esta tendencia a considerar el disfemismo como fenómeno contrario del eufemismo se recoge también en la definición ofrecida por Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004<sup>2</sup>: 254-255, s.v. *eufemismo*), donde no aparece la voz como una entrada diferenciada, sino dentro de la definición de eufemismo: “[...] Por el contrario (con respecto a lo dicho sobre el eufemismo), el disfemismo consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarla de categoría (DRAE)”. La diferencia que encontramos con respecto a las definiciones vistas es que no se indica que sea un fenómeno propio de una clase vulgar o poco formada, con lo cual, la degradación aquí se otorga al propio término empleado, que se proyecta sobre la realidad tabuizada, pero no sobre el emisor.

González de Gambier (2002: 118, s.v. *disfemismo*), por el contrario, entiende el disfemismo no en tono humorístico pero sí como un fenómeno correspondiente o específico del vocabulario de hablantes pertenecientes a un estrato social bajo; así, el disfemismo es el “empleo de palabras con matiz peyorativo, tomadas del vocabulario de gente de baja cultura”.

Otros autores, en cambio, igualan el disfemismo con los mecanismos lingüísticos que lo generan. Esto es lo que sucede en el caso de Mansur Guérios (1956: 24-25), quien indica únicamente que el término tabú puede ser sustituido por un disfemismo introduciendo este fenómeno entre los catorce recursos lingüísticos por él analizados para hacer frente a los vocablos interdictos. El fenómeno disfemístico lo entiende de la siguiente manera:

Disfemismo é uma expressao agravante. Se o emprêgo de expressao disfêmica revela clara manifestação de coragem, esta é, na verdade, imperfeita, porquanto o nao pronunciar diretamente a palavra tabu é indicio de fraqueza, segundo a nossa concepção de civilizado. Mas atenda-se para o complexo do fenómeno – a palavra tabu é que é para temer e nao outra, embora se agrave a expressao.

Desde una perspectiva lingüística, Casas Gómez<sup>233</sup> (1986a: 82) deja constancia del problema terminológico con el que nos encontramos al abordar el estudio del

---

<sup>233</sup> Problema que desarrollará más ampliamente en estudios posteriores, como en su artículo de 2005.

disfemismo. Autores como Hey (1900: 516), Ullmann (1976: 261) y Munteano (1953: 159) hablan respectivamente de “*unechtem*” *euphemismus*, *seudoeufemismo* y *euphémisme simulé*. Expresiones todas ellas rechazadas por Casas Gómez (cf. 1986a: 82-83): la primera objeción es realizada ya por Montero (1981: 85), quien expone que si el eufemismo es relativo “¿en virtud de qué criterios se puede calificar a unos como verdaderos y a otros como falsos?”; la segunda viene a poner de manifiesto el posible equívoco que puede generar la denominación de *falso eufemismo* al poder ser confundida con los “eufemismos artificiales que no tienen razón de ser”<sup>234</sup>, como sucede en el preciosismo francés; y finalmente, la tercera razón en contra se debe a que por *pseudoeufemismo* puede entenderse toda creación expresiva de tono humorístico (*putiplista*), así como las injurias atenuadoras (*hijo de la Gran Bretaña*), en el sentido de que éstas pueden convertirse en eufemismos.

Otros como Goldberger (1930: 8-65 y 20; 1931: 101-150, *cit.* en Montero Cartelle, 1973: 22) y Porzig (1974: 54), prefieren la denominación de *palabra fuerte* (*Kraftwort*) –más acertada para Casas Gómez–, mientras la mayoría utiliza la expresión más extendida de *disfemismo*. Da Silva Correia (1927: 757-778) utiliza también con bastante asiduidad otros sinónimos como *cacofemismo*, *contra-eufemismo* y *anti-eufemismo*.

El término *palabra fuerte*, definido por Porzig (1974: 54) como “expresión recia, exagerada, caprichosamente gráfica, procedente de la baja lengua popular, que precisamente está por ello en condiciones no sólo de nombrar una cosa, sino de descargar al mismo tiempo los sentimientos del hablante”, es considerado más apropiado por Casas Gómez, advirtiendo, como ya lo hiciera Montero Cartelle (1973: 21), de que está cargado “de las resonancias gramaticales que la oposición fuerte – débil posee”.

El término *disfemismo* –utilizado ya por Carnoy (1927: 351-356)– será el elegido por Casas Gómez (1986a: 83-84) “para designar con mayor precisión el fenómeno inverso al eufemismo, que no busca la ruptura de las asociaciones con el vocablo

<sup>234</sup> Eufemismos también llamados *hipócritas*, *afectados*, *eufuismos* o *innecesarios*. Según GRIMES, L.M. (1978: 99, n. 44), el *eufuismo* “es una expresión exageradamente laudatoria que sustituye a otra positiva, neutral o negativa (por ejemplo “sentir el éxtasis” referente a la cópula)”. La calificación de *innecesarios* es realizada por DA SILVA CORREIA, J. (1927: 667-679); BUENO, S. (1960: 238-240); NYROP, K. (1979<sup>4</sup>: 308-311).

interdicto, sino, contrariamente, motivarlas e intensificarlas”. Tanto Da Silva Correia (1927: 757) como Carnoy (1927: 351) hablan del eufemismo como un “sedante” y del disfemismo como un “estimulante”. De este modo lo entiende el primero de estos dos autores: “Enquanto aquele (el eufemismo) actua como um sedativo [...] êste [el disfemismo] opera como um estimulante”. Y de esta manera lo entiende Carnoy:

L’euphémisme agit comme un sédatif, évitant les réactions sentimentales que provoqueraient certains idées. Le dysphémisme est, au contraire, un stimulant. Il cherche à choquer, à remuer notre sensibilité en l’irritant par des évocations triviales ou vilaines. Il répond naturellement à un tout autre d’état d’esprit que l’euphémisme.

Como ya hemos podido comprobar, Lázaro Carreter, citando a Carnoy, (1998<sup>3</sup>: 147, s.v. *disfemismo*) adopta estas posturas en su definición de disfemismo.

Crespo Fernández (2007: 156) considera inadecuadas algunas de estas definiciones, como sucede con las consideraciones que vinculan el disfemismo con el lenguaje vulgar y con hablantes de bajo nivel cultural. Este autor piensa que “el disfemismo, como comportamiento lingüístico ofensivo o inadecuado, constituye una opción de estilo por la cual el hablante, independientemente de su formación o clase social, opta cuando persigue un objetivo vejatorio, degradante u ofensivo”. Del mismo modo ocurre con las definiciones que consideran al disfemismo “como recurso meramente humorístico, como manifestación de la dimensión lúdica del lenguaje”. Y es que no siempre el disfemismo adopta este tipo de manifestaciones; en ocasiones puede adoptar la forma del insulto o de las imprecaciones de las que está ausente cualquier tono humorístico o jocoso.

Munteano (1953: 159 y 165) recurre a planteamientos más lingüísticos y alude a sus medios y funciones:

Il s’agit cette fois d’un “euphémisme à rebours, qu’il apparaît cependant légitime de rattacher au précédent, sinon par ses fonctions, du moins par son mécanisme, lequel consiste toujours dans l’élimination du terme propre par des moyens et pour des fins que nous préciserons” [...] L’euphémisme simulé assume de nouvelles fonctions: au lieu d’atténuer, il renforce, amplifie, accuse les reliefs. De passif et conventionnel, il se fait actif et créateur”.

Grimes (1978: 16) distingue dentro del proceso de evocación lingüística del término interdicto tanto los disfemismos como las injurias, y analiza los valores de ambas categorías teniendo en cuenta las funciones del lenguaje de Bühler (1979) y algunos aspectos de la teoría semántica de Baldinger (1970). Son, como señala Crespo

Fernández (2007: 157), “definiciones de carácter lingüístico que se basan en el proceso de sustitución interdictiva por medio de términos o expresiones ofensivas o malsonantes que amplifican la carga negativa del tabú”<sup>235</sup>. De entre ellas, este autor destaca la de Hughes (2000: 45), que entiende el disfemismo en los siguientes términos: “[T]he startlingly direct, low register and shockingly violation of the taboo”.

Casas Gómez (1986a: 85) prefiere usar restringidamente el concepto *disfemismo* para indicar toda sustitución en la que subyace una represión interdictiva y no en el sentido amplio de sustitución de un vocablo por otro tomado de una esfera vulgar. Para estos casos prefiere usar el término *cacosemia* usado por Rabanales (1958: 279) para referirse a aquellas “denominaciones del habla familiar claramente peyorativas, que se emplean cuando se quiere menospreciar el valor de un objeto o de una persona”.

En cuanto a las causas que pueden motivarlo, este autor (1986a: 85-86) dirá que el fenómeno de acentuación del concepto proscrito lingüísticamente está motivado por diversas causas como:

[...] el deseo de romper con el convencionalismo social del que es buena prueba el eufemismo, así como el afán de ser enérgico, brutal, agresivo, irónico, burlesco, humorístico, etc... en momentos de cólera, trivialidad, excitación o de máxima jocosidad.

Para este estudioso (2005: 281) el disfemismo es la contrapartida lingüística del eufemismo. Ambos fenómenos, el disfemismo y el eufemismo, se basan igualmente en un principio de sustitución. La diferencia estriba en la distinta motivación y finalidad de cada uno de estos fenómenos dado que, usando los mismos recursos lingüísticos, el disfemismo no pretende mitigar, sino reforzar el signo interdicto. Ello es que el disfemismo no busca la ruptura de las asociaciones con el vocablo o realidad interdicta, sino, inversamente a su antónimo, pretende su intensificación, busca el efecto

<sup>235</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 157, n. 9): “A este tipo de definiciones se adscribe Baldinger (*cit.* por Casas Gómez, 1986a: 85), para quien “los disfemismos representan la expresión popular recta, aunque dura y malsonante, de los conceptos tabú”. Sagarin (*cit.* por Alonso Moya, 1998: 372) ofrece la siguiente definición: “Words and phrases which express a thought in a manner that increases the hostility or harshness”. En esta línea se incluye la definición del *OED*<sup>2</sup>: “The substitution of an unpleasant or derogatory word or expression for a pleasant or inoffensive one”. Martínez Valdueza (1995: 34) basa igualmente su definición en la evocación del tabú, si bien hace referencia tanto al contenido conceptual como al emotivo: “[T]oda producción verbal que, bien por su contenido, bien por su uso apelativo o por su valor sintomático, contenga todos o algunos de los rasgos que la hacen rechazable en una comunidad de habla”.

contravalente del eufemismo, la motivación o reforzamiento del signo o del concepto interdicto.

Consideramos que la definición ofrecida por Casas Gómez (1986a: 85-86) es una de las definiciones más acertadas; también nos parece muy apropiada la de Allan y Burrige (1991: 26) porque tienen en cuenta el contexto discursivo y el efecto que el disfemismo provoca en el receptor, con lo que señalan el carácter pragmático del fenómeno:

A dysphemism is an expression with connotations that are offensive either about the *denotatum* or to the audience, or both, and it is substituted for a neutral or euphemistic expression for just that reason.

Son estas definiciones las que nos parecen más adecuadas puesto que entienden que, efectivamente, el disfemismo se basa en la sustitución del tabú, pero no lo vinculan ni al lenguaje exclusivamente malsonante, ni jocoso, ni vulgar.

Del mismo modo, Crespo Fernández (2007: 157-158) considera que el disfemismo ha de definirse como fenómeno discursivo, al igual que sucedía con el eufemismo, dado que “[...] su significado se actualiza dentro de un contexto y está sujeto a las distintas variables pragmáticas que afectan al discurso comunicativo”. Teniendo esto en cuenta ofrece la siguiente definición:

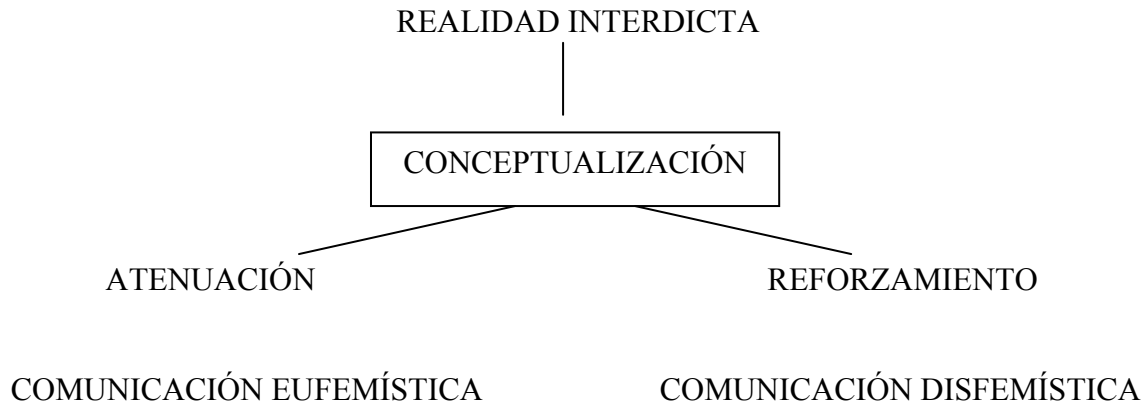
El disfemismo [es] el proceso que, en un determinado contexto discursivo, refuerza los matices más ofensivos o inaceptables que se establecen entre el tabú y su manifestación lingüística por medio de un acto de habla que, como sustituto disfemístico, actualiza la intención del emisor de ofender o incomodar al receptor.

Desde una perspectiva psicológica, Casas Gómez (2005: 284) considera que ambos fenómenos, el eufemístico y el disfemístico, constituyen un proceso cognitivo de conceptualización de una realidad interdicta que, manifestado discursivamente a través de la actualización de un conjunto de mecanismos lingüísticos<sup>236</sup> permite al hablante, “en un cierto “contexto” y en una concreta situación pragmática, atenuar o, por el contrario, reforzar comunicativamente un determinado concepto o realidad interdicta”. Esta nueva perspectiva cognitiva y de presupuestos pragmáticos adoptada por este autor (2005: 285) queda reflejada en este esquema:

---

<sup>236</sup> Sustitución léxica, alteración fonética, modificación, composición o inversión morfológica, agrupación o combinatoria sintagmática, modulación verbal o paralingüística o descripción textual.





Por nuestra parte compartimos la necesidad de definir el disfemismo como un proceso entendido como fenómeno discursivo. A esto queremos añadir una última consideración, y es que, como ya hemos manifestado, al menos en determinados contextos, cansados ya algunos hablantes de la corrección política, reinventan el uso del disfemismo no tanto para abundar en los matices negativos del término interdicto, sino para recuperar un cierto principio de realidad en el referente que queda desdibujado por el uso eufemístico. Se pretende pues, de esta manera, neutralizar el abuso del lenguaje políticamente correcto.

#### 4.3. MANIFESTACIONES DEL DISFEMISMO

Antes de tratar las diferentes manifestaciones del disfemismo hemos de tener en cuenta la dimensión social del fenómeno y la menor relatividad del mismo con respecto al eufemismo. En líneas generales, el disfemismo tiende a una mayor estabilidad hasta llegar incluso a constituir un estereotipo. Así, según Lara (1997:18) se puede decir que “un significado se vuelve estereotípico cuando ha quedado más fijo en la memoria social y se muestra como base generadora de las acepciones subsecuentes”. Asimismo, hemos de tener en cuenta el fenómeno de la marca –la relación entre la forma y el significado, la oposición semántica de tipo positivo/negativo– planteada inicialmente como un fenómeno psicosocial por Leech (1981) de la siguiente manera:

La propiedad de estar marcado se puede definir superficialmente como una relación entre la forma y el significado: si hay dos formas (v. gr., las palabras) que se contraponen en una dimensión única del significado, la que no está marcada es también la única que se puede aplicar neutralmente a toda la dimensión. Parece ser que este fenómeno se debe a una

alternativa positivo/negativo inherente a la propia oposición semántica [...] Así pues, una explicación más profunda del fenómeno de la marca postularía motivaciones psicológicas o producto de la experiencia para tal desequilibrio. Por ejemplo, los psicolingüistas han propuesto la denominada “hipótesis Pollyanna”, según la cual la gente tiende a considerar el lado positivo de la vida, lo cual explicaría la tendencia a que las palabras que representan “buenas” valoraciones no estén marcadas, y que en cambio las “malas” lo estén.

Para Colín Rodea (2005: 18) el fenómeno de la marca nos habla de la existencia de una base psicológica real que se muestra en el nivel semántico, de manera que “las palabras que representan conceptos negativos reciben marcas también negativas”.

Así pues, atendiendo a las diferentes manifestaciones del disfemismo, resulta evidente que no es éste un fenómeno que tenga una única forma de aparecer. Si entendemos con Crespo Fernández (2007: 159-160) que bajo el disfemismo se encuentra “toda aquella manifestación lingüística que provoca ofensa, desagrado o tensión en el receptor”, y creemos que es el contexto el que otorga el valor disfemístico a un determinado término o expresión, entonces, hablaremos de disfemismo si el acto de habla del que se trate consigue molestar u ofender al receptor o si adopta un tono peyorativo con respecto al concepto que designa. De esta manera, considera esta estudiosa que deben distinguirse dos tipos de disfemismo: los de referencia personal y los de referencia conceptual y establece una taxonomía de las distintas manifestaciones verbales que puede adoptar el disfemismo<sup>237</sup> diferenciando los siguientes tipos: insultos, disfemismos interjectivos, formas directas, designaciones jocosas y, finalmente, disfemismos metalingüísticos. Esbozamos aquí unas pinceladas de aquellas manifestaciones que pueden resultar más pertinentes para nuestro estudio.

#### **4.3.1. EL INSULTO**

La forma más evidente que puede adoptar el disfemismo es, sin duda alguna, el insulto. Se basa en la asociación, en la adjudicación de los rasgos denigratorios de ciertos conceptos a la persona objeto del insulto.

Según Colín Rodea (2005: 16) el insulto constituye un fenómeno comunicativo y lingüístico que puede ser considerado desde la perspectiva de la cognición individual y

---

<sup>237</sup> Vid. CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 160-166) para un desarrollo más detallado de esta clasificación.

colectiva, en actos de habla orales y escritos desde el punto de vista de la producción y de la recepción<sup>238</sup>. Realiza esta autora una doble distinción en el insulto, distinguiendo un primer grupo<sup>239</sup>, que denomina de “fronteras difusas” y que se sitúa en el plano de la interlocución y de la representación; y un segundo grupo<sup>240</sup>, el de los “elementos esenciales”, que enfoca el papel de unidades léxicas como elementos centrales de la noción de insulto. Efectivamente, los insultos pueden manifestarse como comportamientos, acciones o gestos, pero, esencialmente, son palabras ofensivas. La presencia de la idea de ofensa grave y deliberada que encierra la acción del insulto se expresa principalmente en un tipo de unidad léxica.

---

<sup>238</sup> Como indica COLÍN RODEA, M. (2005: 15): “Tradicionalmente el insulto [...] se ha estudiado desde los puntos de vista de la interdicción lingüística (Casas, 1986a; Cela, 1998), de la sociolingüística (Labov, 1972), del discurso (Guimaraes, 2003), y recientemente de la lexicografía basada en corpus (*DEUEM, Diccionario del español Usual en México, DEA, Diccionario del Español Actual*). [...] desde el punto de vista del sentido común, tendremos que plantear, en consecuencia, las dos líneas desde donde se debe observar el tema: el grupo de las *ideas difusas* y el de los *elementos esenciales*, que expresamos de la siguiente manera:

Todo puede ser un insulto. [...] el insulto puede ser definido desde su exterioridad, es decir, desde lo que circunda a lo lingüístico (v.gr. elementos suprasegmentales; o bien, procesos inferenciales). [...]

Existe un concepto, que muy probablemente se materializa en las palabras, esto es, en las unidades: una acción verbal sancionada socialmente y conocida por los hablantes”.

<sup>239</sup> Según COLÍN RODEA, M. (2005: 16) la idea central del primer grupo sobre la exterioridad lingüística está planteada en los estudios clásicos de la pragmática (Grice, 1976; Austin, 1962; Searle, 1972); ahí se explica que los actos de habla *comportativos* (o expresivos en la tipología de Searle) –a diferencia de los actos *realizativos*– “sirven para dar rienda suelta a las emociones”, motivo por el cual quedan fuera del estudio de esta disciplina, con excepción –curiosamente– del perdón. Austin (1962: 429) anota a este respecto que si no existen verbos realizativos explícitos del tipo “Te insulto” se debe a los hábitos sociales que aprueban acciones como censurar o reprobar y desaprobaban otros como insultar; y dice: “dado que al parecer no aprobamos el insultar no hemos desarrollado una fórmula simple del tipo “Te insulto”, cosa que pudiéramos haber hecho exactamente igual.

<sup>240</sup> Para esta autora (2005: 17), el segundo conjunto, el grupo de ideas de *constituyentes esenciales*, se apoya en el papel de elementos centrales, lingüísticamente materiales, como es el caso de las unidades léxicas marcadas como “ofensivas y groseras”. Estas unidades pueden ser semánticamente ambiguas, funcionar como metáforas, o bien ser sustituidas por eufemismos o disfemismos. Autores como Guiraud (1991: 25), en su obra *Les Gros Mots “paroles offensantes”*, conceden un lugar central a las *palabras ofensivas*: Éste considera que en el insulto, como en el fenómeno de la injuria en general, está presente la idea de ofensa grave y deliberada: “Injure vient du latin injuria qui désigne “une injustice, un tort [...] D’où l’idée d’offenses graves et délibérées”, telles que affronts, insultes, outrages, etc., qui peuvent consister en comportements, actions, gestes, mais qui sont, essentiellement, des “paroles offensantes”. Dans ce dernier sens, qui est celui qui nous intéresse ici, l’injure est un “acte” de parole, un “coup” qu’un sujet porte a un objet –le latin ofendere signifie, primitivement, “heurter, porter un coup”.

Consideramos apropiada la definición de insulto que ofrece esta estudiosa (2005: 32):

el insulto es una acción verbal y/o no verbal, sancionada como ofensiva, cuyas unidades léxicas pueden o no representar en sí mismas una carga insultante al evocar conceptos socialmente convenidos para ello; entendido así: todo lo que tenga un efecto cognoscitivo o contextual que pueda parafrasearse y/o reconocerse como descalificante es un insulto.

No cabe duda de que el insulto constituye un acto de violencia que implica daño psicológico. Para Kolakowski (1999: 65, 67) la violencia “es un elemento inherente a la cultura, se trata por tanto de un elemento humano”. Concluye este autor que “los límites de la violencia, sus motivaciones y sus contextos de uso, responden a una serie de valores, de normas sociales y de necesidades”. Al mismo tiempo, es una agresión que ha sido estudiada a través de los actos de habla que refieren una reacción, considerados por Searle (1972) como actos de habla expresivos que transmiten el estado psicológico del hablante.

Crespo Fernández (2007: 161-162) entiende que “la capacidad ofensiva del insulto depende del tabú contra el que se atente”. De hecho, como ya hemos mencionado a lo largo de este trabajo con respecto al eufemismo, en función de los tabúes vigentes en una época determinada se considerarán distintas esferas de interdicción. Esto mismo nos lleva a afirmar con este autor que, en nuestros días, “la discriminación por raza, nacionalidad, sexo o deficiencias físicas o psíquicas, presenta un alto grado de interdicción y se manifiesta mediante numerosas formas disfemísticas en la referencia al individuo considerado, por una u otra razón, “distinto””. Así, Allen (1983: 3) señala que “[...] el disfemismo racial o xenófobo [...] constituye un símbolo del prejuicio que pretende justificar la discriminación contra las minorías”<sup>241</sup>. Asimismo, “el insulto también supone un abuso verbal contra miembros de colectivos “diferentes” o considerados inferiores”<sup>242</sup>. Goffman (*cit.* en Henderson, 2003: 64) considera que los grupos sobre los que recaen estos insultos que enfatizan las

---

<sup>241</sup> Vid. los trabajos de ALLEN, I.L. (1983), RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (2003) y HENDERSON, A. (2003) para los insultos de contenido racial y xenófobo, sin olvidar el estudio contrastivo de LUQUE, J. de D. *et al.* (1997) que dedica a este tema un capítulo titulado, no sin cierta dosis de ironía, “La amistad de los pueblos”.

<sup>242</sup> Cita estos casos: individuos de poca inteligencia; personas con desorden emocional; personas de origen rural; homosexuales; mujeres.

diferencias personales sufren un estigma, y, así, se consideran, por definición, “no realmente humanos”.

#### **4.3.2. LAS FORMAS DIRECTAS**

Existen determinadas formas en la lengua que, por el simple hecho de no ser sustituidas por un término eufemístico, producen un efecto disfemístico. Así sucede con ciertos términos o enunciados de forma directa, las formas imperativas, las preguntas directas o la referencia explícita a realidades que puedan resultar incómodas. Si el hablante opta por cualquiera de estas formas, obviando la presencia de términos o fórmulas atenuadoras, corre el riesgo de ofender al receptor o romper el equilibrio que puede darse en una comunicación, introduciendo un elemento de tensión. De hecho, consideramos que existen expresiones neutras, que en sí mismas no son ni disfemísticas ni eufemísticas, que llegan a cargarse de valores disfemísticos y han de ser reemplazadas por expresiones atenuadoras admisibles en la conversación.

#### **4.3.3. LAS DESIGNACIONES JOCOSAS**

No cabe duda de que el recurso al humor es una de las estrategias que puede utilizarse a la hora de amplificar el tabú, pretensión indiscutible del disfemismo. Puede apreciarse esta manifestación humorística con efecto disfemístico tanto en designaciones jocosas como en chistes. No obstante, en ocasiones, este tono humorístico puede adoptar otras connotaciones más ofensivas e hirientes. Así lo advierte Crespo Fernández (2007: 164) al indicar cómo

[...] el tono burlesco puede adoptar tintes agresivos y convertirse en un arma de ataque contra las minorías, contra aquellos individuos que, por una u otra razón, se “desvían” de la norma, en una ruptura evidente del lenguaje políticamente correcto. El humor, en estos casos, rompe el tabú social y se convierte en una forma de ofensa verbal contra homosexuales, prostitutas, vírgenes y, especialmente, contra las minorías étnicas [...].

Es fácil entender que sea ésta una de las manifestaciones que, caso de darse, afecten directamente al tema objeto de nuestro estudio. Si bien es cierto que en raras ocasiones se encuentran disfemismos en textos legales referidos a la educación, no es

menos cierto que son expresiones de uso común en la jerga docente y en documentos que no son emitidos por la Administración.

El humor viene a ser una buena caja de resonancia social en la que se reflejan los prejuicios o ideas aceptadas comúnmente por un determinado grupo de la sociedad. Estos usos eufemísticos, como indica Nash (1985: 1) “coadyuvan en el ataque verbal, en la crítica, en la protesta y, en definitiva, en todo aquello que escapa a nuestro control”.

No obstante, es cierto que no todos los sustitutos jocosos del tabú despliegan la misma carga ofensiva, y algunos de ellos presentan tonos mitigadores. Para Crespo Fernández (2007: 165) este tono jocosos es el que convierte al sustituto en disfemismo:

[...] el tono jocosos del sustituto del tabú tiende a convertirlo en disfemismo o, en el mejor de los casos, cuasidisfemismos, pues se corre el riesgo de que el juego de palabras o la asociación de ideas de carácter jocosos, por inocente que pueda parecerle al emisor, ofenda al receptor.

Anteriormente, ya Casas Gómez (1986a: 92) había expresado esta tendencia de las manifestaciones humorísticas: “las expresiones irónico-humorísticas, al subrayar las asociaciones del término interdicto en vez de neutralizarlas, se convierten en manifestaciones plenamente disfemísticas”. A pesar de que esto es así, no consideramos oportuna, por desmesurada, la postura de autores como Beinhauer (*cit.* por Montero, 1981: 84) quien llega afirmar que “no sólo hay muchos eufemismos humorísticos, sino que casi todos lo son”.

#### 4.3.4. LOS DISFEMISMOS METALINGÜÍSTICOS

De todos es sabido que determinados comportamientos conversacionales como el silencio o la interrupción quebrantan la cortesía metalingüística<sup>243</sup> (*cf.* Leech, 1983: 139-141), ya que alteran la estructura de la conversación más que su contenido y, con ello, rompen el equilibrio social en la misma. En nuestro caso consideramos que el silenciar determinadas realidades en los textos que estudiamos obedece a una intención

---

<sup>243</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 166, n. 36): “Esta cortesía metalingüística presenta, según Guillén Nieto (1994: 164), dos fines principales: crear y mantener una relación social adecuada entre los participantes en el acto comunicativo y hacer cumplir las normas conversacionales tanto intralingüísticas (“No interrumpir”) como extralingüísticas (“No elevar la voz”)”.

clara de dulcificar la percepción que los receptores tengan de la realidad. El silencio obedece a un afán más eufemístico que disfemístico pero que, al resultar tan obvio en algunos casos, bien pudiera devenir disfemístico<sup>244</sup>. Evidentemente no hablamos del mismo tipo de silencio que puede darse en una conversación que queda interrumpida cuando uno de los interlocutores decide no hacer uso de la palabra o prolongar espacios sin discurso excesivamente largos, sino de las omisiones deliberadas, sobreentendiendo la máxima de que aquello que no se dice, no existe.

#### 4.4. LAS VARIANTES DEL DISFEMISMO

Encuentra Crespo Fernández (2007: 178-179) tres variantes de materialización lingüística del fenómeno: el término disfemístico, la locución disfemística y el enunciado disfemístico.

Por lo que respecta al término disfemístico, se trata de una única palabra con la fuerza suficiente como para poder generar una tensión en el acto comunicativo que lo dificulte, o bien ofender al receptor. Morfológicamente, estos vocablos son sustantivos, verbos o adjetivos, con lo que podemos hablar de términos disfemísticos nominales, verbales o adjetivales. En el caso de recurrir a un número indeterminado de palabras equivalentes a estas categorías morfológicas, estaríamos ante una locución disfemística.

La ofensa que pretende causarse o la tensión que se quiere introducir en el discurso se puede lograr mediante distintos tipos de enunciados, Crespo Fernández (*cf.* 2007: 178-179) recoge los siguientes:

- Enunciados que intensifican las connotaciones más negativas de un determinado tabú a fin de causar ofensa, burla o crear tensión en la comunicación<sup>245</sup>.

---

<sup>244</sup> Curiosamente la realidad que más se silencia en los textos legales educativos obedece o bien a cuestiones disciplinares o bien a cuestiones académicas. De la disciplina ni se habla, con lo que este término neutro deviene disfemístico más que por su significado por las connotaciones que lleva aparejadas. En lo académico se insiste continuamente en alumnos con dificultades de aprendizaje, pero prácticamente quedan relegados al olvido (y nos atreveríamos a afirmar que a la falta de atención) los alumnos que presentan una sobredotación.

<sup>245</sup> Uno de los ejemplos ofrecido por este autor es: *have someone up one's arse* 'perform oral sex' ("estar encima del culo de alguien", sexo oral).

- Enunciados que, por su rotundidad, atentan contra la cortesía propia de las relaciones sociales y el respeto a la imagen del interlocutor<sup>246</sup>.
- Enunciados de referencia explícita a alguna realidad incómoda, socialmente estigmatizada o que pueda provocar tensión en el acto comunicativo<sup>247</sup>.
- Enunciados de tono hiperbólico en los que se maximiza una cualidad negativa por medio de un superlativo o una comparación<sup>248</sup>.

## 4.5. CARACTERÍSTICAS DEL DISFEMISMO

### 4.5.1. MAYOR ESTABILIDAD

Es indudable que la relatividad del lenguaje es consecuencia de su carácter social. El uso del lenguaje es uno de los medios de integración a la vida social. En esta línea, Slobin (*cit.* por Colín Rodea, 2005: 21) concibe “el lenguaje como una orientación subjetiva hacia el mundo de la experiencia humana”.

La socialización conlleva el aprendizaje de elementos de producción e interpretación de significados socialmente convenidos como negativos y que son comunes a los hablantes de una comunidad. Según Colín Rodea (2005: 21-22) la socialización nos hace tener en cuenta otros elementos que intervienen en la caracterización del insulto, así:

La socialización nos alerta sobre la ilusión que se puede crear al pensar en la fuerza ilocucionaria, en la palabra o en la intención del locutor, o en los supuestos de la

---

<sup>246</sup> En este caso recoge la siguiente expresión: “*make the bloody tea*” (“haz el puto té”).

<sup>247</sup> En el caso de tensión en el acto comunicativo cita en su estudio: “*I’m not going top ut up with it*” (“no voy a aguantarte esto”, con una fuerte sensación de hartura).

<sup>248</sup> Finalmente, recoge este caso para el tono hiperbólico por medio de la superlación: “*I was one of the most miserable litle wretches ever seen*” (“Yo era uno de los pequeños desdichados más denigrados”, equivale a “estar hecho una mierda”). Para la hipérbole a través de la comparación: “*The theatre smelt like a brothel*” (“El teatro olía como un burdel”).



comprensión del destinatario, exclusivamente como lo que define al insulto, pues nos hace perder de vista otros elementos que también participan en su caracterización<sup>249</sup>.

Si, como hemos tenido ocasión de comprobar, la relatividad era una de las características del eufemismo; en el caso del disfemismo, Casas Gómez (1986a: 91) indica cómo, contrariamente, éste “va a ser susceptible [...] de una mayor estabilidad”. Un disfemismo, para que sea entendido como tal, debe trasladarse del nivel individual al colectivo, dependiendo su eficacia de un periodo de consenso social relativamente extenso, en el que sea aprendido por cada generación de hablantes y pueda reforzarse la asociación entre el concepto prohibido y la forma lingüística específica. En el momento en que el término empleado para reforzar las connotaciones negativas queda ya como una forma injuriosa residual o incluso se pierde, ya sólo se conserva el valor afectivo que proviene del concepto prohibido, como indica Grimes (1978: 19). Entendemos, entonces, que quedaría sometido al mismo proceso de creación continua de sustitutos disfemísticos que cumplieran con la finalidad propia de este fenómeno, del mismo modo que sucede con el eufemismo, si bien en este caso, la renovación de los términos es menos fugaz que en el caso del eufemismo.

#### **4.5.2. USO LIMITADO DE LAS FORMAS DISFEMÍTICAS**

Afirma Casas Gómez (1986a: 91), en la misma línea de Grimes (1978), que las formas disfemísticas tienen un uso limitado, dado que se restringen a contextos y entornos sociales muy concretos. Su empleo dependerá, entre otros factores, de la clase social, igualdad de sexo, la interlocución o conocimiento mutuo entre personas, estilo de lenguaje y de la “rivalidad masculina en el nivel de comportamiento verbal”; siguiendo a Grimes (1978: 16), se trataría de aquellas situaciones y ambientes en las que reina el denominado “machismo” y donde el deseo de comprobar y lucir cualidades y virtudes masculinas se hace más patente.

Por lo que respecta a los textos analizados en nuestro estudio resulta evidente que no suponen un contexto apropiado para la aparición de este fenómeno, dado que la

---

<sup>249</sup> COLÍN RODEA, M. (2005: 22, n. 6): “Un ejemplo de esto es la crítica que Bourdieu realizó a Austin, respecto a que la fuerza ilocucionaria no se puede buscar en las palabras por sí mismas”.

finalidad de estos escritos se encuentra en el polo opuesto de la perseguida por el disfemismo.

#### **4.5.3. EL DISFEMISMO COMO GENERADOR DE CAMBIOS SEMÁNTICOS**

El disfemismo, al igual que el fenómeno eufemístico, también será generador de cambios semánticos. Casas Gómez (1986a: 92) ya pone esta cuestión de manifiesto al afirmar que por un uso constante y frecuente “un término disfemístico llega a debilitarse o ablandarse semánticamente, perdiendo sus valores negativos e incorporándose, en buena lógica, al léxico común”. Por otra parte, es claro que si un término resulta marcado negativamente y por tanto se prohíbe su uso “por provocar matices desagradables, procaces o indecorosos, desde el instante en que éste se generalice, deja de ser descifrado maliciosamente”<sup>250</sup>.

#### **4.6. EL DISFEMISMO COMO FENÓMENO LINGÜÍSTICO**

##### **4.6.1. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS**

Desde el punto de vista lingüístico, el disfemismo presenta la misma función básica que el eufemismo, la de ofrecer a los hablantes un mayor número de posibilidades con las que poder referirse a determinadas realidades tabuizadas.

Algunos autores destacan la ausencia de recursos propiamente disfemísticos, dado que un mecanismo puede conducir tanto a la formación de eufemismos como a la de disfemismos. En general, ésta es la postura mantenida por los diferentes estudiosos del fenómeno. Como ya tuvimos ocasión de comprobar en el apartado correspondiente al eufemismo, entendemos que no existen recursos propiamente eufemísticos o disfemísticos, si bien es cierto que determinados recursos son especialmente propiciatorios de uno u otro fenómeno. Así lo sostiene Montero (1981: 87) al defender

---

<sup>250</sup> Indicado con anterioridad a CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 92) por CARNOY, A. (1927: 355) y DA SILVA CORREIA, J. (1927: 778).

la inexistencia de recursos propiamente eufemísticos o disfemísticos: “Todos los recursos que se utilizan en la creación del disfemismo, aparecieron anteriormente al hablar del eufemismo”. O Casas Gómez (1986a: 89), quien mantiene la misma afirmación, al sostener que no hay recursos privativos del disfemismo ni del eufemismo:

[...] [los recursos de formación] no son exclusivos del disfemismo, sino que pueden llegar también a la formación de eufemismos. No hay, por tanto, recursos eufemísticos o disfemísticos, aunque algunos sean propiciatorios de una u otra actitud.

No sin razón se interroga este estudioso sobre la posibilidad o no de descubrir el funcionamiento de un vocablo de una manera eufemística o disfemística, dado que no hay mecanismos propios que identifiquen a un término como eufemístico o disfemístico. Entiende que el funcionamiento de las distintas palabras como eufemísticas o disfemísticas vendrá dado “por sus rasgos sémicos dominantes” primeramente y, posteriormente, “por su realización en el discurso”.

Lo que resulta evidente a estas alturas del estudio es la imposibilidad de prescindir de la situación pragmática en la que se inserte el disfemismo en cuestión a la hora de valorar su importancia y su efecto enfatizador de la realidad vitanda. Ya Casas Gómez (1986a: 90) destaca la importancia del contexto, que jugará un papel decisivo en la interpretación de cada palabra como eufemística o disfemística: “Es justamente aquí donde se vislumbra la intención o actitud mental que ha llevado al hablante al uso o creación de ésa y no de otra forma léxica”. No obstante, este autor concluirá diciendo que, en definitiva, vendrá a ser la subjetividad la que decida en cada caso qué es un uso eufemístico y qué un uso disfemístico, dado que “muchas veces los límites o fronteras entre el eufemismo y el disfemismo son imprecisos y borrosos, y la subjetividad tomará carta de naturaleza en el asunto”.

Por su parte, Crespo Fernández (2007: 180) considera inadecuada la afirmación de Casas Gómez (1986a: 89) a propósito de la inexistencia de recursos propiamente disfemísticos, a pesar de considerar que se recurre indistintamente a unos recursos u otros tanto para la creación de eufemismos como de disfemismos:

[...] muchos de los recursos que se emplean en la formación del eufemismo se pueden utilizar indistintamente para el disfemismo, dependiendo de las variables contextuales y la intención del emisor de suavizar o de intensificar las connotaciones peyorativas del tabú.

Este autor (2007: 180) discrepa de la postura anteriormente mencionada al afirmar que no hay mecanismos de formación exclusivamente disfemística, dado que algunos recursos no son compartidos por ambos procesos. De esta manera afirma que hay determinados recursos, tales como la omisión, la metátesis, la descripción de la palabra, los atenuadores o los enunciados eufemísticos que generan exclusivamente eufemismos, de modo que, de ser esto cierto, no tendrían cabida en una clasificación lingüística del disfemismo. Del mismo modo elimina recursos como el cultismo, el tecnicismo, la litotes y la antífrasis argumentando que, pese a que su ilocución suele ser irónico-disfemística, su locución es eufemística, y su mecanismo lingüístico generativo responde a esa locución eufemística. Finalmente, destaca algunos recursos de formación exclusivamente disfemística, como son la adjetivación disfemística, los enunciados disfemísticos, las voces argóticas, los intensificadores, los disfemismos denotativos y los disfemismos connotativos.

Para este autor, la ausencia “casi absoluta” de clasificaciones dedicadas en exclusividad a los mecanismos lingüísticos de generación disfemística no es otra cosa que una prueba del poco rigor con el que tradicionalmente se ha tratado el fenómeno del disfemismo. En consecuencia, Crespo Fernández (2007: 181) ofrece su propia clasificación de los recursos generadores de disfemismos atendiendo al nivel formal y al de significado:

NIVEL FORMAL:

FONÉTICO:

- Modificación
- Elisión
- Reduplicación
- Rima subyacente

MORFOLÓGICO:

- Derivación
- Composición
- Formaciones sigladas

SINTÁCTICO:

Intensificadores  
Adjetivación disfemística  
Enunciados disfemísticos  
Agrupaciones sintagmáticas

NIVEL DE SIGNIFICADO:

LÉXICO:

Disfemismos denotativos  
Disfemismos connotativos  
Vocativos  
Nombres propios  
Préstamos  
Designaciones afectivas  
Voces argóticas

SEMÁNTICO:

Figuras de contigüidad  
Metáfora  
Hipérbole  
Perífrasis  
Voces genéricas

Esta estudiosa justifica lo específico de su clasificación<sup>251</sup>, aunque desde nuestro punto de vista no consideramos necesaria tanta insistencia en destacar unos recursos

---

<sup>251</sup> Cf. CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 181-183): “Esta clasificación presenta unas notas definitorias con respecto al modelo propuesto para la generación eufemística que justifican su inclusión en la presente obra. Dichas características en el nivel formal son las siguientes:

En el plano fonológico destaca la mayor relevancia de la rima en la formación disfemística, ya que su valor expresivo en la creación de efectos humorísticos o peyorativos es evidente.

En el plano morfológico, las formaciones sigladas tienen menor presencia en la formación disfemística.

El plano sintáctico es el que ha experimentado mayores cambios, pues estaba compuesto principalmente por recursos de generación únicamente eufemística como la omisión, los

como específicos del proceso disfemístico. Creemos más bien con Casas Gómez (1986a) que dependiendo de múltiples factores como los contextuales, los intencionales y los pragmáticos, entre otros, el hablante empleará un mismo recurso con una distinta finalidad. Es esa finalidad la que consideramos que culmina en la creación de un disfemismo o de un eufemismo.

#### 4.6.2. RECURSOS DE FORMACIÓN DEL DISFEMISMO

Como ya hemos visto, independientemente de que sean privativos o no de un determinado fenómeno, disponemos de una serie de recursos que nos permiten la creación de disfemismos.

Algunos autores afirman que la metáfora “rara vez” o “nunca” se empleará con fines eufemísticos, ya que “no haría más que reforzar la motivación”<sup>252</sup>, potenciando, en consecuencia, su efecto contrario, el disfemismo. Montero Cartelle (1973: 280 y 282) resalta la metáfora y, en menor grado, la perífrasis como recursos habituales disfemísticos. Para este estudioso, la metáfora es el mecanismo fundamental del disfemismo al poner de relieve de forma tajante las notas distintivas del elemento comparado, prescindiendo del resto. Es decir, en un determinado contexto, uno de los rasgos de la palabra destaca neutralizando el resto de rasgos. Entiende Montero este tropo como el verdadero motor del término disfemístico.

En segundo lugar, destaca la perífrasis como un recurso efectivo, si bien, de menor “garra e impulso”. La perífrasis, por su valor encubridor y atenuador de expresiones fuertes, siempre ha sido considerada como un medio de lograr lo apto socialmente. No obstante, Montero destaca un hecho importante, y es que, la perífrasis “evita el nombre propio, pero lo evoca semánticamente. Luego el valor eufemístico o disfemístico de una perífrasis radica en el valor de evocación”. De hecho, algunas

---

atenuadores o los enunciados eufemísticos, que hemos sustituido por los intensificadores y los enunciados disfemísticos”.

<sup>252</sup> Cf. GUIRAUD, P. (1960: 57): “rara vez se emplea la metáfora”; LAMÍQUIZ, V. (1975: 415): “nunca, naturalmente, en metáfora la cual reforzaría el real valor semántico”; MONTERO CARTELLE, E. (1973: 238): “el eufemismo necesita para lograr su objetivo neutralizar las asociaciones y evocaciones inconvenientes de un determinado vocablo. Por ello rara vez usará la metáfora, que no haría más que reforzar la motivación y asociación, como se ha visto en el disfemismo”.

perífrasis dan a entender más incluso que el nombre propio que se elude, aunque sean más escasas que las encubridoras. De este modo destaca la función encubridora y evocadora al mismo tiempo de este recurso generador de disfemismos. Queda claro, pues, que el carácter de las perífrasis dependerá de cada expresión y del contexto en que se encuentre. Ya este autor pone de manifiesto que, a pesar de que estos dos elementos se han venido ignorando en diferentes estudios, son muy importantes a la hora de definir el valor real de una expresión disfemística<sup>253</sup>.

Carnoy (1927: 352-355) y Bueno (1960: 242-246) aluden a recursos como las metáforas animales (“zoosemia” en la terminología del lingüista belga), sufijos depreciativos, ciertos femeninos y determinadas disfemias fonéticas. Grimes (1978: 23-24) registra únicamente procedimientos que parten del significado o de la relación entre significados, tales como las formas etimológicas, la metáfora y, en menor medida, la metonimia. Da Silva Correia (1927: 764-771) enumera los medios disfemísticos principales. Sobre la lista ofrecida por Da Silva Correia realiza Casas Gómez (1986a: 87-88) las siguientes observaciones:

[...] la ausencia de perífrasis entre los medios disfemísticos y, en segundo lugar, su coincidencia con los recursos vistos en el eufemismo, lo que nos conducirá a no admitir la existencia de recursos disfemísticos, y a la posibilidad de dividir aquéllos, como éstos, en dos grandes grupos: formales y semánticos.

En cuanto a los recursos formales destaca este estudioso (1986a: 88-90) la inversión de género; la rima interrumpida (usada con frecuencia en cancioncillas populares) que puede tener fines disfemísticos o eufemísticos, ya que sugiere una palabra escribiendo normalmente otra<sup>254</sup>; la abreviación (de hecho son frecuentes las formas regresivas con finalidad humorística)<sup>255</sup>, así como algunas composiciones y modificaciones fonéticas<sup>256</sup>. En el bloque de los recursos semánticos destaca básicamente dos mecanismos (ya mencionados por Montero): la metáfora y la perífrasis.

<sup>253</sup> Vid. CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 86, n. 15): síntesis de la utilización de estos dos recursos por diferentes autores.

<sup>254</sup> CASAS GÓMEZ, M. (1986a: 88, n. 17) propone este ejemplo: “Los hermanos Pinzones / eran unos mari...neros”.

<sup>255</sup> *Ibidem*, p. 88, n. 18: “[...] *diputada* se apocopa en *diputa* para buscar su asociación semántica con la palabra que sugiere fonéticamente”.

<sup>256</sup> *Ibidem*, p. 88, n. 19. Recoge algunos ejemplos del *Diccionario* de Coll (1975: 49, 102) referidos al término *puta*: *cataputa*, *imputencia*...

Por su parte, Crespo Fernández (2007: 173-174) habla de la relación de parasinonimia que presentan los términos disfemísticos con respecto al tabú al que sustituyen, del mismo modo que los eufemísticos<sup>257</sup>:

Concretamente, la variación lingüística del disfemismo da lugar a sinónimos parciales estilísticos que actualizan aquellos rasgos de contenido más ofensivos o grotescos de los que forman parte de la referencia del término interdicto.

En este mismo sentido se había expresado con anterioridad Del Teso Martín (1988: 193) al afirmar que:

[...] los rasgos que pueden cobrar más o menos relevancia en el uso que los hablantes hacen de los signos [...] tienen, según lo que estamos viendo, una innegable deuda con lo que la cosa designada representa para el sujeto hablante.

Para Crespo Fernández, el uso del disfemismo supone, en definitiva, una determinada opción de estilo.

Como hemos venido viendo, es en el lenguaje figurado donde se apoya el sustituto disfemístico, de manera análoga al caso del eufemismo, para actualizar aquellos semas más ofensivos del signo tabú. Casas Gómez (1986a: 221) considera que la metáfora es el mecanismo que más y mejor se adapta a la expresión del disfemismo, ya que el proceso metafórico suele intensificar el vocablo vitando, de esta manera, el disfemismo supone

[...] una translación semántica por la cual el término interdicto se sustituye por otro que mantiene con aquél una relación de semejanza en aquellos aspectos más despectivos del concepto tabú. [...] [L]a capacidad de ofensa del disfemismo metafórico depende, más que de la identificación del sustituto con el concepto tabú, de la acentuación de sus rasgos sémicos menos presentables.

De este modo, mientras Montero Cartelle (1973: 280-282) y Casas Gómez (1986a: 221) destacan la metáfora como el recurso más prolífico de creación disfemística, Allan y Burridge (1991: 27) consideran la sinécdoque de la parte por el todo y la hipérbole como los mecanismos más propicios para la generación disfemística, si bien entienden que también constituyen recursos eufemísticos.

---

<sup>257</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 173, n. 49): “Allan y Burridge (1991: 29-30) consideran que los términos neutros o eufemísticos y sus correspondientes disfemismos (como *feces* y *shit*) son casos de *cross varietal synonymy*, pues se trata de sinónimos de variedades distintas que presentan la misma denotación si bien difieren en cuanto a sus connotaciones”.



Insiste Crespo Fernández (2007: 176) en señalar la especificidad del proceso disfemístico con respecto al eufemístico, sin obviar lo que tienen en común:

[...] el disfemismo comparte las características lingüísticas con su antónimo: cumplen la misma función sustitutiva, constituyen casos de parasinonimia y se suelen apoyar en el lenguaje figurado. Sin embargo, el disfemismo presenta notas definitorias que lo caracterizan, semánticamente, con respecto al eufemismo [...].

A grandes rasgos, las notas propias del disfemismo vienen a ser: menos inestabilidad en el disfemismo; cambio semántico contrario al provocado por el eufemismo; menor indeterminación semántica que en el eufemismo<sup>258</sup>. Consideramos que, en efecto, hay rasgos específicos que nos hacen hablar de dos procesos distintos, pero no creemos que esto determine un uso de recursos propios para cada uno de ellos, como hemos dicho anteriormente; más bien creemos que será el propio hablante dentro de una circunstancia comunicativa concreta el que elija el procedimiento de creación disfemística más acorde con el efecto perlocutivo que quiere causar.

#### 4.7. LOS FINES DEL DISFEMISMO

La prohibición que impone un tabú presenta una disyuntiva al ser humano; esto es, el emisor puede o bien respetar la prohibición impuesta, o bien transgredirla. Freud (1982 [1912]: 47) señala que en el proceso psíquico se da al mismo tiempo el miedo a quebrantar el tabú y el deseo de transgredir dicha prohibición. Ahora bien, en el plano de la lengua, esta ambivalencia se hace más evidente en lo que Jespersen (1955: 255-256) denomina “*disguised oaths*”, al reflejar la antagónica inclinación a respetar y a violar el tabú.

<sup>258</sup> Cf. *ibidem*, pp. 176-177:

Frente al carácter inestable del eufemismo, generador de una multiplicidad de sustitutos para un determinado tabú, el disfemismo presenta, en general, una naturaleza menos fugaz.

El cambio semántico que provoca el disfemismo es de carácter contrario al del eufemismo. Mientras éste degradaba el sentido de las palabras, el disfemismo, paradójicamente, tiende a ennoblecerlas, pues el uso de un término ofensivo desgasta, por un proceso de debilitamiento semántico, sus connotaciones peyorativas y lo incorpora al léxico de la lengua. Se trata de lo que Ullmann (1980: 263-265) denomina “desarrollos ameliorativos” [...], por los que los términos pierden el estigma que tenían en principio”.

Frente a la indeterminación semántica en la que se apoya el eufemismo, el disfemismo es, por lo general, más explícito.

Considera Crespo Fernández (*cf.* 2007: 167-169) que “el uso disfemístico responde a una serie de finalidades que responden tanto a los principios psíquicos o internos como a los sociales o externos que dan lugar al fenómeno”. De este modo establece los objetivos que persigue el disfemismo: ataque verbal, rebeldía social, liberación de tensiones, finalidad persuasiva y finalidad de poder social:

- a) Ataque verbal. Se utiliza el disfemismo como arma verbal, como sustituto de la violencia física y como recurso lingüístico de provocación interpersonal, normalmente a través del insulto o la imprecación. Puede el disfemismo perseguir la degradación y el menosprecio del destinatario del mensaje.
- b) Rebeldía social. Resulta ésta una faceta especialmente relevante para nuestro estudio, puesto que el disfemismo se utiliza como un instrumento de rebeldía frente a las normas y convenciones sociales, como antítesis de lo considerado “políticamente correcto”. Se trata de una reacción ante la censura lingüística propia del eufemismo y una afirmación de libertad individual.
- c) Liberación de tensiones. Puede usarse como válvula de escape ante la tensión que provocan ciertas situaciones.
- d) Finalidad persuasiva. Se presenta el disfemismo como un medio de ejercer control ideológico y manipular al receptor al hacer explícitos aquellos aspectos más ofensivos o hirientes de aquello que se pretende menoscabar. Como señala Martínez Hernando (2001)<sup>259</sup>, “no hace falta ser un lince para darse cuenta de hasta qué punto puede haber una utilización interesada, política, dominadora o indecente de los recursos de habla”.
- e) Finalidad de poder social. El uso del disfemismo contribuye a marcar el rango social del emisor y su poder sobre el interlocutor. En la medida en que el hablante tenga un mayor poder o dominio sobre el

---

<sup>259</sup> MARTÍNEZ HERNANDO, B. (2001): *Eufemismos y disfemismos en los periódicos españoles*. Documento de Internet: “<http://cvc.cervanters.es/obref/congresos/Valladolid/ponencias>”. (Fecha de acceso: 15-5-07).

receptor, más se permitirá el insulto, la imprecación, las preguntas directas o las órdenes, estrategias comunes de carácter disfemístico en conversaciones asimétricas.

#### **4.8. EL DISFEMISMO COMO FENÓMENO PRAGMÁTICO**

El disfemismo, de modo análogo al fenómeno del eufemismo, es y constituye un hecho de carácter fundamentalmente social y dependiente de los factores extralingüísticos que enmarcan el acto comunicativo. Se hace de nuevo imprescindible la perspectiva pragmática para analizar los comportamientos lingüísticos ofensivos. Y es que, como indica Crespo Fernández (2007: 185), la pragmática “considera el lenguaje como actuación lingüística, producto de una determinada intención y dentro de un contexto comunicativo, determinados por distintas variables socioculturales y situacionales”.

##### **4.8.1. EL CARÁCTER CONTEXTUAL DEL DISFEMISMO**

El disfemismo es un fenómeno complejo que tiene diferentes formas de manifestarse. La más evidente, como hemos visto, es el insulto como acción verbal concreta. Bühler (1979:34), al referirse al fenómeno verbal concreto, describe la relación del dato empírico con la teoría lingüística, citando la *Crítica de la razón* de Kant, de la siguiente manera:

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos?... Queremos llamar a lo que hiera los sentidos del lingüista, lo que es capaz de herirlos, el fenómeno verbal concreto. Es, como todo rayo y trueno, y el paso del Rubicón por César, algo que sucede una vez, un acontecimiento *hic et nunc*, que tiene su puesto determinado en el espacio geográfico y en el calendario gregoriano. El lingüista hace sus observaciones fundamentales a propósito de fenómenos verbales concretos, y fija sus resultados en principios de la ciencia.

El insulto, según Colín Rodea (2005: 19), se convierte en una acción verbal/no verbal que puede ser estudiada como un fenómeno comunicativo y como un fenómeno lingüístico, desde el punto de vista de la cognición colectiva e individual.

El disfemismo es, por tanto, un fenómeno que tiene sentido en el proceso de la socialización y de integración en una comunidad dada. Usar el lenguaje es, como hemos visto, integrarse a la vida social, y participar es integrar procesos de adjudicación de sentido a construcciones lingüísticas. Si esto es así, el contexto se convierte en algo absolutamente imprescindible para desentrañar el valor disfemístico de una determinada expresión. Sin llegar a la afirmación que realiza Rawson (1991: 5), que llega a sostener “la ausencia de significado de las palabras fuera de su contexto”, consideramos que el contexto, determinado por el conjunto de variables que afectan al acto comunicativo, es fundamental para determinar la fuerza ofensiva de un término o enunciado, dado que ésta se apoya más en él que en el significado literal del término o enunciado que se utilice.

Así pues, coincidimos con Crespo Fernández (2007: 186) cuando afirma que el contexto discursivo y la situación son los elementos que determinan que se actualice un valor ofensivo de una determinada palabra:

[...] las palabras no son, en sí mismas, ofensivas, sino que actualizan un valor ofensivo y, por tanto, disfemístico, dentro de un determinado contexto discursivo. [...] los significados y los efectos de los términos cambian considerablemente según los interlocutores y las circunstancias de la enunciación.

Un caso claro en el que esto sucede es en el intercambio comunicativo entre amigos varones. No es infrecuente que en este acto comunicativo se utilicen términos o enunciados que en sí mismos podrían resultar ofensivos, como los insultos; sin embargo, por la familiaridad y el conocimiento mutuos pueden emplearse como vocativos de matiz afectivo entre amigos o miembros de un mismo grupo. Se favorece en este tipo de contexto el uso de insultos y otras variantes de agravio verbal como signo de camaradería y compañerismo. Éstos son denominados por Crespo Fernández (2007: 218-219) como *cuasieufemismos*: “En efecto, el cuasieufemismo es un tipo de comportamiento verbal que se sitúa dentro de lo que Kienpointher (1997: 257) denomina “descortesía cooperativa”, para lo que Leech (1983: 144-145) acuña el *Banter Principle*”. Ambos autores aluden a estrategias conversacionales que fomentan un ambiente relajado y amistoso, paradójicamente, a través de formas de abuso verbal que, como indica este autor, “gracias a una especie de acuerdo tácito entre los participantes en la comunicación, dejan en suspenso su poder ofensivo y se admiten como falsas”.

En este mismo sentido podemos considerar, ya en el siglo XIV, los versos del Arcipreste de Hita en su *Libro de Buen Amor*, cuaderna 64, al expresar cómo interviene del mismo modo la capacidad y la voluntad de interpretación del receptor:

Por esto diz' la pastraña de la vieja ardida

“Non ha mala palabra si non es a mal tenida”;

Verás que bien es dicha si bien es entendida:

Entiende bien mi libro e avrás dueña garrida.

Así pues, dependiendo tanto de la intención del emisor como de la capacidad de interpretación del receptor tendremos expresiones que se considerarán disfemísticas o no; igualmente, será determinante el contexto comunicativo en que se desarrolle una situación lingüística determinada. De este modo, se aproxima el disfemismo, en cuanto fenómeno subjetivo que es, al eufemismo.

Resulta entonces evidente que la información que aporta el contexto es imprescindible para determinar el valor ofensivo de un término, expresión o enunciado. Es cierto que el disfemismo se debe a una determinada elección léxica que realiza el hablante, pero no es solamente esto, dado que hay que considerar todas las circunstancias que rodean este fenómeno. Entran en juego, como acertadamente señalan Allan y Burridge (1991: 4), “no sólo el mundo del que se habla, sino el mundo en que se habla”.

No obstante Crespo Fernández (*cf.* 2007: 186) señala que el significante de los signos no es totalmente ajeno a la función ofensiva que pueden tener. Indica de este modo que algunos términos son en sí mismos denigratorios. Según Rawson (1991: 3), existe una minoría de voces en las que la forma contribuye a su naturaleza peyorativa, como determinadas combinaciones de fonemas que generan rasgos semánticos que confieren un tono obsceno u ofensivo a la palabra<sup>260</sup>; igualmente el tono jocoso puede conllevar connotaciones ofensivas independientemente del contexto.

---

<sup>260</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 186) pone el ejemplo de la oclusiva velar /k/ en inglés.

## **4.8.2. LAS TEORÍAS PRAGMÁTICAS DEL DISFEMISMO**

De modo similar a lo realizado en el capítulo del eufemismo, nos detendremos en las distintas teorías pragmáticas que son pertinentes en el análisis y la comprensión del fenómeno disfemístico.

### **4.8.2.1. La teoría de los actos de habla**

En el proceso disfemístico, algunos actos de habla pueden tener una intención comunicativa ofensiva. La fuerza ilocutiva, como indica Crespo Fernández (2007: 188-189), “coincide con la locución en la agresión verbal que supone el fenómeno”. Según Leech (1983: 104-105) se dan dos tipos de variedades ilocutivas propias del disfemismo: las competitivas y las conflictivas. La finalidad comunicativa de las primeras está en oposición con la finalidad social (como ordenar o pedir); en las conflictivas, el propósito del emisor está en evidente conflicto con el fin social (amenazar, acusar, blasfemar, insultar, etc.).

Atendiendo a la clasificación de los actos de habla propuesta por Searle en 1976, el disfemismo se manifiesta en los actos de habla representativos, directivos y expresivos. Curiosamente, como indica Crespo Fernández (2007: 189), son los mismos tipos de actos de habla más proclives a la aparición del eufemismo, “lo que prueba que ambos fenómenos se diferencian, más que por su funcionamiento en sí, por el contexto de aparición y por la intención del hablante ante el tema tratado y ante el interlocutor”.

Recoge este mismo autor (*cf.* 2007: 189) distintas manifestaciones disfemísticas según hablemos de actos de habla representativos, directivos o expresivos. Así, dentro de los primeros afirma que podemos encontrarnos con los enunciados que intensifican determinados aspectos inadecuados, los enunciados hiperbólicos, los enunciados argóticos o jergales, los enunciados de carácter jocoso o burlesco y el insulto. Los actos de habla directivos son especialmente proclives al disfemismo a través de enunciados disfemísticos como las preguntas directas o los imperativos, al igual que mediante los insultos o las imprecaciones el emisor pretende dominar, provocar y, en definitiva,

influir sobre la conducta del receptor. Por último, los sentimientos del hablante aparecen en actos de habla expresivos en los que se recurre al taco y al lenguaje blasfemo.

#### **4.8.2.2. El principio de cooperación y la teoría de la relevancia**

Dentro de las máximas de conversación<sup>261</sup> propuestas por Grice, dos de ellas resultan violentadas especialmente por comportamientos verbales ofensivos en el intercambio comunicativo, concretamente la de calidad (no hablar de lo que se cree que es falso o de aquello de lo que no se tenga pruebas) y la de modalidad (ser claro, sin ambigüedades, breve y ordenado).

Por su parte, Allan y Burridge (1991: 5) consideran, de manera más general, que “todo comportamiento verbal que no contribuya a lograr un intercambio comunicativo satisfactorio se puede considerar disfemístico”. Afirmación de la que discrepa Crespo Fernández (2007: 190)<sup>262</sup> al considerar que “la violación de las máximas griceanas no implica la aparición del disfemismo”.

En cuanto a la teoría de la relevancia formulada por Sperber y Wilson, Crespo Fernández (2007: 190) dirá:

el emisor reduce la indeterminación semántica del enunciado, en su interés por transmitir sin ambigüedad la fuerza ofensiva del acto de habla, con lo cual el significado discursivo del disfemismo que transmite el emisor suele ser fácilmente interpretable, lo que redundará en un alto grado de relevancia contextual.

#### **4.8.2.3. La teoría de la imagen**

El disfemismo es un fenómeno que busca atentar contra la imagen y el prestigio del receptor por medio de formas de abuso verbal. Así pues, desde la teoría de la imagen, cualquier comportamiento verbal amenazante para la imagen del receptor, como el insulto, la violencia verbal, la alusión a realidades políticamente incorrectas, la

---

<sup>261</sup> El principio de cooperación ha sido pormenorizado con cuatro grandes máximas, llamadas “máximas conversacionales”: máxima de cantidad, máxima de calidad, máxima de modalidad y máxima de relación o de relevancia.

<sup>262</sup> *Vid.* CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007: 190) para una exposición más detallada de los motivos de disensión respecto de la postura de estos autores.

falta de decoro o, simplemente, un tratamiento personal inadecuado, supone una muestra de uso disfemístico.

#### 4.8.2.4. El principio de cortesía

Señala Kasper (1990: 193) que una de las metas de la socialización es aprender cómo comportarse de manera cortés. Para Haverkate (1988: 394) los actos de habla no corteses deben ser definidos en términos negativos por el hecho de que su fuerza ilocucionaria no es en sí misma en beneficio del oyente. Kasper propone la siguiente división a partir de los tipos de cortesía propuestos por R. Lakoff (1989: 103-129):

- 1.- El comportamiento cortés.
- 2.- El comportamiento no cortés.
- 3.- El comportamiento grosero<sup>263</sup>.

De este modo, Kasper (1990: 208) propone una distinción en el tercer tipo: el comportamiento grosero motivado<sup>264</sup>, en el que el hablante intenta ser grosero,

---

<sup>263</sup> Mientras en el primer tipo de comportamiento los interlocutores se adhieren a las reglas de cortesía, en el segundo no se obedecen ni existe una expectativa de obediencia; finalmente, en el tercero no se actúa como exigen las normas de cortesía, aun cuando existiera la expectativa de que así se hiciera. Interpreta este autor que para LAKOFF, R. (1989), los dos primeros tipos están de acuerdo con las normas de cortesía, pero no así el tercero. Es sabido que el comportamiento cortés garantiza el funcionamiento explícito de la armonía social al mismo tiempo que procura evitar cualquier conflicto potencial. Por el contrario, el comportamiento grosero se desvía de cualquier medida cortés en un contexto determinado y constituye una ruptura directa del equilibrio social.

<sup>264</sup> En este caso, KASPER, G. (1990: 208) propone una subclasificación basada en el tipo de intenciones comunicativas del locutor:

1.- El comportamiento grosero debido a la falta de control afectivo. Se vincula a la muestra de las emociones fuera de lo permitido públicamente. Provocan conductas de autorregulación que, actualmente, se expresan en sociedades como la estadounidense en que se deben evitar conductas, conversaciones y otras cosas que “puedan provocar a otros más allá del nivel que sus defensas puedan manejar confortablemente”. Diferente consideración merece el comportamiento grosero dependiendo de que sea el emisor quien lo inicie, en cuyo caso es censurado y sancionado, o de que se trate de una respuesta a una conducta previa grosera que vendría a legitimar la reacción (cf. KOCHMAN T. (1984): *The politics of politeness. Social warrants in mainstream American publique etiquette*, en SCFHIFFRIN, D. [ed.], Georgetown University Round Table on Lenguaje and Linguistics, pp. 200-209).

2.- El comportamiento grosero estratégico. Persigue explícitamente propósitos definidos en virtud de los cuales se procede con este comportamiento.

3.- El comportamiento grosero irónico. Tiene como objetivo usar veladamente formas descorteses, evitando la confrontación.



*motivated rudeness*; y el comportamiento grosero no motivado, *unmotivated rudeness*, referido al incumplimiento de normas por no conocerlas.

Atendiendo a la clasificación de Kasper, Colín Rodea (2005: 32) nos ofrece un esquema para los distintos tipos de insulto<sup>265</sup>, manifestación evidente del disfemismo.

Como hemos visto, el disfemismo persigue romper la imagen y el prestigio del interlocutor y supone una ruptura deliberada del principio de cortesía lingüística. Se convierte en una estrategia que atenta contra los derechos de los interlocutores en los procesos de comunicación como actividad social dificultando la consecución de un intercambio comunicativo satisfactorio.

Si el eufemismo se considera como una estrategia verbal de cortesía, podríamos considerar a su antónimo como una estrategia verbal descortés que constituye un caso característico de interacción verbal no cooperativa. El hablante que utiliza una expresión disfemística pretende intencionadamente entorpecer de alguna manera el intercambio comunicativo, llegando incluso a la capacidad de finalizar tal intercambio.

Nota Crespo Fernández (2007: 191-192) que la actitud antisocial del emisor lleva a la descortesía lingüística:

[...] la descortesía lingüística constituye un caso de egocentrismo verbal, pues el emisor que recurre al uso disfemístico no se siente mediatizado por la presencia de un receptor y da muestras, en este sentido, de una actitud, podríamos decir, antisocial.

---

<sup>265</sup> El esquema propuesto por Colín Rodea es el siguiente:

1. El comportamiento cortés.
2. El comportamiento no cortés.
3. El comportamiento grosero:

Motivado

No motivado: el comportamiento grosero debido a la falta de control afectivo:

Insulto directo:

codificado:

Insulto con léxico lingüísticamente marcado.

Insulto con léxico no marcado.

No codificado

Insulto indirecto

Por nuestra parte, consideramos que, si bien es cierta esta afirmación, el emisor puede no tener la intención de atentar contra los preceptos sociales impuestos, sino simplemente sentirse liberado de ellos. Se daría entonces una ruptura social más por parte del receptor, que se siente amenazado por este tipo de expresiones disfemísticas, que por parte del emisor, quien simplemente no se siente cohibido por determinadas esferas de interdicción en un determinado momento histórico.

#### **4.8.2.5. La estética de la recepción**

Como acabamos de indicar, el disfemismo está ligado no sólo a la intención del emisor, sino también a la respuesta del receptor. De este modo, la fuerza ilocutiva del disfemismo reside tanto en el emisor como el receptor, puesto que se encuentra conjuntamente en el propósito del hablante y en el modo en que el receptor acusa la ofensa verbal. La emisión de un enunciado disfemístico tiene como finalidad ofender, de una u otra manera, al receptor, y cuando un enunciado logra su propósito ofensivo, adquiere su valor como disfemismo. El receptor cobra así una especial relevancia. Volvemos de nuevo a la afirmación de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita: “*Non ha mala palabra si non es a mal tenida*”<sup>266</sup>.

Para Crespo Fernández (2007: 192) el papel del receptor en el disfemismo es menos relevante que en el eufemismo, al ser el disfemismo más explícito y presentar un menor grado de ambigüedad: “El receptor resulta menos activo, ya que éste, como señala Del Teso Martín (1988, 198), tiene menos que “decidir” [...]”.

Por nuestra parte, consideramos que el disfemismo tiene otra función en nuestro estudio: llamar la atención sobre el abuso del lenguaje políticamente correcto. No pretende tanto ofender como intentar que el receptor recupere la objetividad en la percepción del referente, la realidad extralingüística hacia la que apunta el disfemismo. Es una especie de revulsivo social a través de esta estrategia lingüística que es el disfemismo.

---

<sup>266</sup> RUIZ, J.: *Libro de Buen Amor*, cuaderna 64b.

### **4.8.3. VARIABLES DISCURSIVAS EN EL DISFEMISMO**

Los disfemismos, en una situación pragmática concreta, están determinados por las distintas variables que afectan al contexto discursivo de la enunciación, y condicionan, como indica Crespo Fernández (2007: 193), “[...] no sólo la opción disfemística del hablante, sino también la materialización léxica concreta del abuso verbal, así como el grado de ofensa que provoca la variante en cuestión”. De entre todas las posibles variantes, destaca este autor las variables espacio-temporales y las variables socioculturales.

#### **4.8.3.1. Variables espacio-temporales**

##### 4.8.3.1.1. Localización temporal

No cabe duda de la importancia que tiene el momento histórico a la hora de determinar la capacidad ofensiva de un acto de habla, puesto que ésta está ligada a la carga interdictiva que los diferentes tabúes presentan en cada momento. En efecto, las esferas de interdicción varían según el momento histórico y lo que en una determinada sincronía es una realidad tabuizada que da lugar a diferentes expresiones eufemísticas o disfemísticas según sea la intención comunicativa del emisor y la situación contextual y pragmática que se dé, en otra sincronía bien puede dejar de serlo. La cosmovisión de una sociedad en un determinado momento histórico constituye una diferente experiencia de la realidad que se expresa lingüísticamente. Así lo constata Wachal (2002: 195-206), quien observa que en las últimas décadas el tabú sexual ha dado paso al racial.

Actualmente, los disfemismos que atentan contra las minorías son considerados más ofensivos, ya que quebrantan uno de los principios básicos de las sociedades democráticas, el de la igualdad de los ciudadanos. Especial relevancia cobran estos disfemismos en nuestro estudio, puesto que esta esfera de interdicción lingüística es una de las más productivas tanto en expresiones eufemísticas como disfemísticas.

#### 4.8.3.1.2. Localización espacial: diferencias diatópicas

El espacio es otro factor que, sin duda alguna, viene a condicionar las diferentes expresiones lingüísticas, puesto que las formas de abuso verbal no son universalmente reconocidas como tales, sino que pueden variar según la zona geográfica.

#### 4.8.3.1.3. El entorno y la situación

Si la época lleva aparejados consigo determinados ámbitos de interdicción, no es menos cierto que el entorno en que tiene lugar el acto comunicativo influye en la naturaleza y presencia de las voces disfemísticas de acuerdo con los tabúes imperantes en cada tipo de sociedad. Así, no es lo mismo una sociedad urbana que una sociedad rural, pues cada una de ellas es portadora de determinadas realidades sobre las que pesa una fuerte interdicción lingüística. En el ámbito urbano, en el que se tienen más en cuenta las relaciones interpersonales y una determinada conciencia social de lo políticamente correcto, se tenderá a mostrar un mayor cuidado en la elección que se haga a la hora de referirse a determinados grupos sociales; por tanto, éstos serán también los ámbitos en los que una expresión disfemística resulte más ofensiva o transgresora de las convenciones sociales impuestas según el tipo de sociedad en la que se produzca el intercambio comunicativo.

Asimismo el uso del disfemismo se ve afectado por la situación física concreta del acto comunicativo que determina, en gran medida, el ambiente del intercambio, el grado de formalidad, de restricciones o de libertad para usar formas de abuso verbal.

Nota ya Casas Gómez (1986a: 91-92) que “[...] el grado de conocimiento íntimo entre individuos va a propiciar un porcentaje elevado de voces obscenas, que somos incapaces de pronunciar en presencia de personas extrañas o menos conocidas”. Es cierto que el grado de camaradería que se dé entre los interlocutores va a permitir que, si éste es muy elevado, se rebaje la atención en cuanto a las expresiones utilizadas sabiendo que el receptor no va a sentirse ofendido por ellas; es más, en ocasiones, servirá el disfemismo para afianzar la camaradería entre los interlocutores.

Como indica Crespo Fernández (2007: 197) “[...] el marco situacional impone una serie de comportamientos verbales relacionados con el principio de cortesía e influye en el ánimo del hablante a la hora de optar por el disfemismo”. De sobra es conocido que un ambiente distendido y familiar, propio de situaciones informales, es proclive al uso del disfemismo, frente al uso eufemístico más acorde con un lenguaje cuidado en situaciones de carácter público u oficial, por lo que abundarán en él expresiones eufemísticas, mientras que estarán ausentes, en mayor medida, expresiones disfemísticas.

#### **4.8.3.2. Variables socioculturales: diferencias diastráticas**

##### 4.8.3.2.1. Edad

Los diferentes estudios realizados en sociolingüística reflejan una mayor tendencia al uso del disfemismo entre las personas de menor edad. Es, por tanto, la edad, una de las variables más decisivas en el uso de disfemismos. Esta tendencia de los jóvenes es considerada por Rodríguez González (1989: 141) como una expresión de una ideología contracultural. López Morales (2005: 6) también deja constancia en su estudio de esta tendencia, al afirmar que “a medida que se sube en el espectro generacional disminuye el uso del tabú”.

Así lo refleja Crespo Fernández (2007: 199):

[...] en el habla juvenil, lejos del lenguaje evasivo del eufemismo, se busca deliberadamente el lenguaje abusivo y la provocación del disfemismo. Aunque el fenómeno tiende a devaluar los usos lingüísticos y a alterar las relaciones sociales, la expresividad disfemística del habla juvenil constituye una respuesta ante la doblez expresiva propia del lenguaje político.

Como indica Casado Velarde (1989: 178): “El eufemismo de alta cosmética [...] encuentra en la jerga joven una respuesta carente de humanidad, si se quiere, pero también carente de hipocresía”.

##### 4.8.3.2.2. Sexo

Según indica Casas Gómez (1986a: 91) el sexo es otro factor importante:

También el sexo constituirá un rasgo a tener en cuenta [*sic*]. El uso de disfemismos se incrementará sustancialmente en grupos de personas del mismo sexo, especialmente entre hombres, pues la mujer es, por lo habitual más conservadora y con más remilgos de pudibundez que el hombre.

Ésta ha sido una tendencia tradicional, no obstante, desde la afirmación de Casas Gómez hasta el momento actual se han sucedido cambios que hacen que, cuando menos, sea inadecuado mantener esta afirmación de forma tan tajante.

Crespo Fernández (2007: 199) señala el mismo fenómeno pero desde otra perspectiva: “La restricción en el uso femenino del disfemismo se engloba dentro de un fenómeno más general que ha limitado el acceso de la mujer a un lenguaje asertivo, directo y expresivo, en un reflejo verbal del dominio masculino”. En la misma línea, García Mouton (1999: 63) considera que mientras se aplaude el uso de este lenguaje a los varones, se prohíbe a las mujeres: “el empleo de un lenguaje grosero está prohibido a la mujer, mientras que, en determinados ambientes, al hombre se le permite e incluso se le celebra el uso de expresiones que se considerarían intolerables en boca de una mujer”. Aunque bien es cierto que, en los últimos tiempos, este lenguaje malsonante ha dejado de ser exclusivo del hombre.

#### 4.8.3.2.3. Nivel sociocultural

Coincidimos con Crespo Fernández (2007: 200) al considerar que es la clase media la que soporta una mayor presión de las normas sociales, por ser éste el estrato social más conservador y preocupado por su imagen. Es una clase que suele ser propensa a la sustitución eufemística y a las estrategias atenuadoras. Éste es un aspecto puesto ya de manifiesto por Casas Gómez (1986a: 91):

Frente al uso, abusivo a veces, de eufemismos en las capas sociales económicamente altas, a medida que se desciende en la escala social, disminuyen tales sustituciones, habiendo cierta preferencia por los términos más directos, vulgares o crudos. De ahí que, como dice S. Bueno ((1960), p. 239), para combatir estos eufemismos frecuentemente falsos e hipócritas, nada como un grueso disfemismo del pueblo llano.

Esta misma idea es recogida y avalada por Hughes (1991: 251) a propósito de la sociedad británica. Por tanto, seguimos manteniendo que frente a la mentalidad conservadora burguesa, tanto las clases altas como los estratos sociales más bajos son más proclives al uso de un lenguaje directo y malsonante.

El nivel cultural está íntimamente relacionado con la clase social. Señala Crespo Fernández (2007: 201), y estamos de acuerdo con ella, que el uso del disfemismo, en contra de lo que tradicionalmente se ha venido manifestando, no es privativo de hablantes con un nivel cultural bajo, sino que está al alcance de cualquier emisor cuya intención sea ofender:

[...] existe la creencia, no del todo cierta, de que el disfemismo es un recurso de hablantes con poca cultura, [...]. Dicha postura, que se confirma, en líneas generales, con los resultados ofrecidos por Xiao (2003: 9-10), no es aplicable al disfemismo en sentido amplio, [...]. De hecho, las clases altas y con formación cultural recurren a formas sutiles de abuso verbal que, sin ser estrictamente voces vulgares, cumplen un propósito ofensivo.

Entendemos que el recurso al disfemismo no es específico de clases sociales bajas, si bien es cierto que entre estos hablantes puede darse una mayor frecuencia de uso. Un hablante con un alto nivel social y una sólida formación intelectual puede utilizar expresiones disfemísticas dependiendo de la situación comunicativa, del tipo de receptor, del tema que se trate y de todas las variables pragmáticas que se dan en un intercambio comunicativo. Igualmente, el uso del disfemismo puede ser indicio de solidaridad grupal, si el individuo en cuestión pretende ser acogido en un grupo social de estratos culturales o sociales más bajos que el suyo.

#### 4.8.3.2.4. El poder y la influencia social

Otra característica influyente en el disfemismo es la vertiente diafásica del lenguaje. Casas Gómez (1986a: 91-92) se refiere a los distintos estilos lingüísticos de los que se valen los hablantes, según unos condicionamientos pragmáticos. “Lógicamente, en un registro *formal* prevalecen los eufemismos más convencionales, en tanto que en un registro *semi-informal* y, sobre todo, *informal* brotan abundantes voces duras, “gruesas” y, por supuesto, irónicas y festivas”.

Además, como indica Crespo Fernández (2007: 201), “la presencia del disfemismo constituye una marca lingüística del poder que ejerce un hablante ante su interlocutor en la comunicación interpersonal. El hablante de mayor estatus social no se preocupará en exceso por la imagen pública del receptor”.

De este modo, encontramos todo un conjunto de variables que afectan a la producción o no de expresiones disfemísticas en el intercambio comunicativo.





**IV. EL EUFEMISMO EN TEXTOS LEGALES  
EDUCATIVOS (1986-2006)**



## **1. EL EUFEMISMO EN TEXTOS LEGALES SOBRE EDUCACIÓN (1986-2006)**

En este capítulo analizamos las diferentes esferas en las que se pueden agrupar los distintos sustitutos eufemísticos utilizados en los textos legales sobre educación que estudiamos en la presente tesis. Contribuyen, sin duda alguna, a la creación de un peculiar tipo de discurso político dentro del marco legal que pretende transmitir a los destinatarios una determinada idea a propósito de la situación actual en educación. De este modo, se legisla con la clara intención no sólo de llevar a la práctica las directrices expresadas en la ley, finalidad primera y básica de estos escritos, sino de transmitir una visión concreta sobre la educación, finalidad más propia de un discurso político que de un texto legal, ya que la que se ofrece es una visión parcial y sesgada.

Los campos propuestos para el análisis son los que siguen:

1. Sistema educativo.
2. Cuestiones académicas.
3. Educación Especial.
4. Compensación educativa y realidad social, económica y cultural.
5. Palabras “mágicas” en educación.

Todos estos apartados contribuyen a la creación y configuración de un discurso político unitario expresado en diferentes vertientes. Hemos realizado esta agrupación atendiendo a los campos en los que aparecen con más frecuencia los sustitutos eufemísticos. De una parte, la insoslayable cuestión de las diferentes reformas educativas, cada una de ellas portadora de una determinada concepción de la educación; de otra, la realidad social, económica y cultural que influye en la construcción de este discurso y que, simultáneamente, se ve afectada por él, no tanto por los cambios que en ella se producen como en la percepción que de ella se transmite.

Así, se tratan cuestiones académicas, el currículo, la metodología, la evaluación, la atención a la diversidad, etc. Del mismo modo se refleja una concepción de la realidad en su peculiar manera de nombrarla, especialmente en lo referente a todo tipo de carencias, ya sean culturales, sociales o económicas. Y, finalmente, se dedica un

apartado a los aparentes logros que se han ido consiguiendo en educación, así como a las palabras que han contribuido a crear la sensación de avance y desarrollo educativos cuando la realidad en las aulas dista mucho de alcanzar las metas propuestas en el discurso legal. La finalidad de este análisis no es otra que la de llegar a desvelar y desentrañar los diferentes procedimientos lingüísticos empleados en la creación de estos sustitutos eufemísticos para transmitir una determinada percepción de la realidad, así como destacar las esferas de la realidad que se muestran más propicias a ser nombradas a través de sustitutos eufemísticos. Fundamentalmente, como podemos ver, se dan dos campos especialmente productivos en la generación de sustitutos eufemísticos, aquellos sobre los que pesa una mayor interdicción lingüística: de una parte, la atención a la diversidad; de otra, las carencias sociales, económicas y culturales. En los otros campos de estudio se produce un discurso ampuloso y grandilocuente que trata de mejorar la percepción de la realidad, en el intento de confundirla con la realidad misma.

Los representantes políticos, en la pretensión de ser políticamente correctos, ofrecen una visión edulcorada de la educación a los ciudadanos, manteniendo la idea de que existe lo que se dice tal como se dice y no tal como es. Se genera así una sensación de avance, se transmite confianza y se disminuye el desasosiego al intentar enmascarar las carencias educativas bien a través del silencio, bien “maquillándolas” con un uso eufemístico del lenguaje. Percepciones, aspiraciones y choque con la realidad, esto es lo que analizaremos a través del uso del lenguaje que se hace en estos escritos.

## 2. EDUCACIÓN

### 2.1. SISTEMA EDUCATIVO

Antes de iniciar el análisis objeto de nuestro estudio, conviene que nos detengamos en el término “educación”, voz que aglutina y da cohesión a todas las otras expresiones y usos eufemísticos que estudiaremos en la presente tesis. Ciertamente es éste un campo semántico en el que predomina un discurso “maquillado”, ennoblecido y decididamente positivo, utilizando una retórica en la que abundan los complementos del nombre y la construcción sintáctica ampulosa, abstrusa en ocasiones, como si una mayor complejidad fuera garante de una visión más profunda del sistema educativo.

Si atendemos a la definición de “educación” ofrecida por el DRAE en su vigesimosegunda edición, encontraremos que la tercera de las acepciones es la más adecuada si circunscribimos el término al ámbito del sistema educativo:

**educación.** (Del lat. *educatĭo, -ōnis*). 1. f. Acción y efecto de educar. 2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. f. Instrucción por medio de la acción docente. 4. f. Cortesía, urbanidad.

No obstante, este vocablo que se refiere fundamentalmente a la instrucción a través de la práctica docente, está experimentando una ampliación semántica al atribuirle elementos que no le son propios o, cuando menos, privativos, y que exceden, con mucho, el ámbito académico. En efecto, socialmente se han generado unas expectativas respecto a la labor educativa que suponen la ampliación hacia aspectos que serían más propios del ámbito familiar, como recogen la acepción segunda y cuarta.

En la legislación desde 1990 se entiende la educación como un “derecho de carácter social”, como queda recogido en la LOGSE:

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama, por tanto, de los poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa<sup>267</sup>.

<sup>267</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

En primer lugar, llama la atención el uso de la locución prepositiva *de carácter*, fácilmente suprimible, pues podría decirse simplemente derecho *social*, como se expresa en otros documentos legales posteriores derivados de la Ley Orgánica de 1990 en los que vuelve a recogerse prácticamente la misma expresión:

Siendo, pues, la educación un derecho social básico, compete a los poderes públicos el desarrollo de las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute<sup>268</sup>.

Este uso se debe a la intención de alargar el discurso aunque sea a costa de emplear términos eufónicos que no aportan ningún significado ni modifican el ya existente. Es una práctica habitual en este tipo de escritos, como tendremos ocasión de comprobar en otros ejemplos.

Del mismo modo se recoge un uso eufemístico del adjetivo *positivas* referido al sustantivo *acciones*, de manera que éste queda doblemente adjetivado: *acciones positivas necesarias*, como se ve en los dos ejemplos citados; además de la aparición de la proposición final propia de los textos legales: *para su efectivo disfrute*. Como puede observarse, el adjetivo es absolutamente prescindible, del mismo modo que sucede con la locución prepositiva. En este párrafo la educación se entiende como un derecho que debe desarrollarse hasta alcanzar al mayor número posible de ciudadanos y abarcar más etapas educativas: *mayor extensión formativa*. No es que constituya una expresión eufemística en sí misma, pero presenta una visión parcial de la educación, al no manifestar en los textos legales estudiados que la educación constituye un *deber* para todos aquellos que la *disfrutan* como *derecho*.

En la LOE (2006), continuadora y amplificadora de la LOGSE (1990), se ofrecen las siguientes consideraciones a propósito de lo que deba entenderse por *educación*:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social<sup>269</sup>.

Se ofrece una visión dinámica del concepto, con capacidad para renovar aquello mismo que transmite y para fomentar y desarrollar los valores de una sociedad

---

<sup>268</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>269</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

democrática. Su objetivo ya no es solamente académico, sino que está orientado a *lograr la necesaria cohesión social*. Sin duda alguna, desde este presupuesto se entiende el resto de expresiones que analizaremos, presentes en unas leyes educativas más preocupadas por evitar la discriminación y promover valores ciudadanos que por asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en las mejores condiciones de posibilidad.

Atendiendo a la sintaxis de este párrafo se aprecia una característica que destacaremos en todos estos textos legales: la reiteración en fórmulas triples con la misma función sintáctica, como sucede en este caso con el CN que aparece dentro del Atributo, esquema sintáctico que se repite en la utilización de proposiciones subordinadas sustantivas en función de CN no flexionadas (preposición + infinitivo + CD).

En la misma línea se inscriben estas otras definiciones recogidas en la misma ley, y en las que aparecen también construcciones bimembres, trimembres y tetramembres en la adjetivación:

Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos<sup>270</sup>.

La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad<sup>271</sup>.

La educación se entiende como un agente social propiciador de cambios sociales y constructor de un tipo concreto de sociedad *avanzada, dinámica y justa*. La adjetivación no deja lugar a dudas, se genera una retórica que suena bien y nos transfiere una idea de progreso, avance y justicia. Es un discurso embellecido que no siempre refleja la realidad del sistema educativo español.

La LOE, última ley orgánica sobre educación, parece desdibujar finalmente el panorama académico sustituyéndolo por una construcción social a través del sistema educativo basado en la formación de ciudadanos, a los que se les garantiza la igualdad por encima de todo; se insiste en la idea de la educación como derecho que no

---

<sup>270</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>271</sup> *Ibidem*, preámbulo.

discrimina a nadie y como servicio que presta el poder público. Parece primar la homogeneización sobre la diversidad, si bien la *atención a la diversidad* será uno de los sintagmas que con más frecuencia aparezca en nuestra legislación educativa:

El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza<sup>272</sup>.

Como vemos, se aprecia una clara continuidad y progresión entre la LOGSE y la LOE. Sin embargo, la LOCE (2002), ley que se aplicó parcialmente, entiende que el objetivo y la finalidad de la educación son otros:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral<sup>273</sup>.

Basta echar una mirada para ver que, sin duda, es una concepción más acorde con lo que, independientemente de ideologías políticas, se entiende por *educación*. En esta redacción se aprecia la ausencia de la triple y hasta cuádruple adjetivación que observábamos en las leyes anteriores, si bien siguen presentes las bimembraciones.

No obstante, cuando la LOGSE recoge las finalidades propias de las distintas etapas educativas, se centra en lo académico y formativo:

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato<sup>274</sup>.

El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios<sup>275</sup>.

La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles

---

<sup>272</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>273</sup> *Ibidem*, art. 22.1.

<sup>274</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 18.

<sup>275</sup> *Ibidem*, art. 25.3.



una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior<sup>276</sup>.

Por otra parte, como venimos considerando el significado de *educación* dentro del *sistema educativo*, se impone una aclaración de este sintagma. De este modo define el *DRAE*<sup>22</sup> el sustantivo *sistema*:

**sistema.** (Del lat. *systema*, y este del gr. σύστημα). 1. m. Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí. 2. m. Conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto.

Así pues, el sistema educativo puede entenderse como el conjunto de preceptos y principios sobre materia educativa que contribuyen a la organización y puesta en práctica del conjunto de la enseñanza reglada. En sí mismo no constituye ninguna expresión eufemística, pero consideramos imprescindible su aclaración por ser el punto de partida y el objeto en torno al cual se genera y gira nuestro análisis lingüístico. En las diferentes leyes que analizamos aparece con frecuencia, como no puede ser de otro modo, este sintagma, tanto en singular como en plural: *sistema educativo*<sup>277</sup>; *sistemas educativos*<sup>278</sup>.

<sup>276</sup> *Ibidem*, art. 30.2.

<sup>277</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 1.2, art. 2.1, art. 2.2, art. 3.1.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción (7 veces), art. 1, art. 3.a, art. 3.b, art. 3.c, art. 6.1, art. 8.1; L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (23 veces), art. 1, art. 1.k, art. 2.2.f, art. 7.1, art. 7.6, art. 8.1, art. 8.3, art. 40.1, art. 42, art. 42.1, art. 42.4, art. 42.5, art. 43.3, art. 44.2, art. 52.2.a, art. 74, art. 75.5, título VI, art. 96.1, art. 97.1, art. 97.2, art. 100, título VII, art. 102, art. 102.1, art. 102.2 (2 veces), art. 104.1.c, art. 105.1.c, art. 105.1.d.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (34 veces), art. 1, art. 1.ñ, art. 2.1, art. 3.1, art. 3.2, art. 3.8, art. 5.1, art. 5.2, art. 5.4, art. 5.5, art. 6.6, art. 7, art. 10.2, art. 30.3.b, art. 39.1, art. 39.2, art. 39.3, art. 40, art. 59.1, art. 66.3.a, art. 71.2, art. 74.1, art. 77, art. 78.1 (2 veces), art. 78.2, art. 78.3 (82 veces), art. 80.2, art. 95.2, art. 96.3, art. 96.4, art. 97.2, art. 98.2, art. 100.1 (2 veces), art. 105.2.d, art. 116.2, título VI (título), art. 140.1, art. 140.1.c, art. 140.2, art. 142.1 (2 veces), art. 143 (título), art. 143.1, art. 143.3, art. 144.1, art. 147.1 (2 veces), título VII (título), art. 148 (título), art. 148.1, art. 148.3 (2 veces), art. 150.1.a, art. 151.c, art. 151.d, art. 155.1, disposición adicional vigesimotercera 4, disposición final primera 3.h.

<sup>278</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (4 veces), art. 6.6, art. 38.5 (2 veces).

## 2.2. REFORMAS EDUCATIVAS

El sistema educativo español se ha visto sometido en las dos últimas décadas a grandes cambios legislativos. Nada menos que tres leyes orgánicas recogen las diferentes propuestas de reformas en el intento de imponer un sistema educativo acorde con los particulares intereses de los distintos gobiernos. La simple mención de “reforma educativa” levanta suspicacias y crea desasosiego entre los docentes y los profesionales que a diario se ven en la necesidad de acomodar programaciones, estilos educativos, metodologías y, en definitiva, concepciones diferentes de la educación, a las distintas exigencias de una legislación tan cambiante.

Ya la LOGSE, en alguna que otra ocasión, evita la mención del sintagma y habla de *procesos de renovación educativa*<sup>279</sup>. Se produce un alargamiento y se seleccionan términos cargados positivamente. El mismo sustantivo *proceso* se refiere a una realidad dinámica, que avanza, con lo cual el cambio de las distintas leyes educativas estaría más que justificado, porque en sí mismas suponen un progreso. Bien es cierto que en 1990 no se sabía que todavía habrían de salir a la luz dos leyes orgánicas más, la de 2002 y la de 2006. El CN *de renovación educativa* restringe el concepto de *proceso* circunscribiéndolo al ámbito educativo en el que se van a introducir modificaciones, como se recoge en el sustantivo *renovación*. La visión que ofrece la LOCE es también una visión amable del cambio, justificándolo en el mismo cambio social. Si la sociedad cambia, cambia la ley educativa, aunque lo que en realidad cambia es el Partido en el Gobierno. Habla de *reforma educativa* y, cómo no, de *proceso*:

Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquéllos<sup>280</sup>.

---

<sup>279</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 61.2.a.

<sup>280</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

Como se puede apreciar en el ejemplo extraído, esta ley afirma que *las reformas educativas*, en plural, han de ser continuas y no algo *excepcional*, de manera que han venido a ser *procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora*. Para empezar, el adverbio *relativamente* tiene una función puramente atenuadora, de hecho, la sociedad y los distintos miembros de la comunidad educativa tienen la sensación de que los cambios legales producidos en educación son excesivos y que ni siquiera algunos de ellos se implantan totalmente cuando ya acontece otra reforma y, por lo tanto, no podemos saber si son adecuados o no o si existe la necesidad real de renovar las leyes. Esta afirmación viene unida a la idea de que todo lo que sea nuevo, reciente o cambiante es bueno en sí mismo, afirmación absolutamente falaz, dado que la bondad o la conveniencia no tienen por qué ser características inherentes a la novedad o a la renovación<sup>281</sup>. Por otra parte, se sigue haciendo uso de la fórmula triple: *revisión, ajuste y mejora*. En ningún momento se habla de la posibilidad de que el cambio venga motivado porque una determinada ley haya sido un fracaso, como bien pudiera haber sucedido con la LOGSE, sino por el *mayor dinamismo y complejidad de la realidad social*. En definitiva, el cambio vendría motivado por los cambios sociales y no por el fracaso de la ley anterior o por la necesidad de mejora de la misma. No obstante, esto va en contra de un mínimo marco legal que garantice, no la *rigidez* como cita la LOCE, sino la necesaria estabilidad del sistema educativo que no acaba de asentarse cuando ya se está modificando, eso sí, motivado por el empuje de una realidad que cambia más deprisa que las leyes.

La LOE, por su parte, valora negativamente los vaivenes sufridos en educación. No olvidemos que viene a ser una continuación de la LOGSE, y la LOCE no fue otra cosa que una corrección de esta ley. Así pues, aducirá que las diferentes leyes, lejos de ser un avance en educación y un intento de adecuación a los cambios de la sociedad, contribuyen a crear una mayor confusión y, para paliar estos defectos, se vuelve a promulgar una nueva ley, rompiendo así la lógica de su propio discurso e invalidando su propia crítica:

A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las

---

<sup>281</sup> Vid. REBOLLO TORÍO, M.Á. (2002: 29) a propósito del uso de los términos *renovación* y *nuevo* (–a) en el lenguaje político, de los que comenta que están cargados con un significado muy difuso.

anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla<sup>282</sup>.

Evidentemente, hay una necesidad de justificar la ley nueva, y esta justificación ya no puede ser el cambio de la sociedad y la realidad, puesto que de 2002 a 2006 sólo han transcurrido 4 años y la antigua ley no se ha podido implantar en su totalidad. Así pues, la nueva ley se asienta sobre un carácter dinámico de renovación que ha de ser *continuo y paulatino*, como si las reformas educativas fueran algo habitual, es más, necesariamente habitual:

[...] la Ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos<sup>283</sup>.

### 2.3. CENTROS

Atendiendo a la definición de *centro* que aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>, un centro es un lugar en el que la dedicación fundamental consiste en el fomento del estudio y de la investigación, como se recoge en la acepción sexta:

**centro.** (Del lat. *centrum*, y este del gr. κέντρον, aguijón, punta del compás en la que se apoya el trazado de la circunferencia). 6. m. Instituto dedicado a cultivar o a fomentar determinados estudios e investigaciones.

Del mismo modo en el *DUE*<sup>2</sup> se recogen las siguientes acepciones:

**centro.** 5. Organización con fines culturales o benéficos: "Un centro docente. Un centro de investigación. Un centro benéfico". Establecimiento, institución, \*organismo. Se aplica como nombre particular, alternando con los de "ateneo, casino, círculo, club", etc., a una asociación de personas, sostenida con cuotas que éstas aportan, que se reúnen en un local para conversar, jugar, celebrar actos culturales, etc. Local en donde se celebran esas reuniones. 6. Establecimiento en que se desarrolla una actividad de enseñanza, sanitaria, comercial, etc.: "Centro de salud. Centro cultural".

En las leyes educativas estudiadas así se entiende. Pero no todos los centros son iguales; de manera que, en función de la financiación, del currículo que allí se imparta o

---

<sup>282</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>283</sup> *Ibidem*.

del tipo de alumnado que asista, se ofrecen diferentes denominaciones para los centros docentes.

No obstante, también aparecen en estas leyes distintas denominaciones para referirse al mismo tipo de centro. En principio son todas expresiones neutras sin ninguna intención eufemística, pero llama la atención la diferente adjetivación que acompaña al sustantivo: *centro escolar*<sup>284</sup>, *centro educativo*<sup>285</sup>; *centro docente*<sup>286</sup>.

La primera de las denominaciones es *centro escolar*, aparecida primeramente en la LOCE y posteriormente en la LOE (*centros escolares de nueva creación*; *centros escolares*<sup>287</sup>) donde se usa con mayor profusión. Se trata de una expresión neutra, sin ningún tinte eufemístico, dado que según la definición del *DRAE*<sup>22</sup>, lo escolar no es otra cosa que lo perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. Solamente adquiere el tinte eufemístico cuando viene adjetivado también como *ordinario*, adjetivación que comentamos más adelante:

<sup>284</sup> *Ibidem*, preámbulo (3 veces), art. 81.2, art. 84.1, art. 89, art. 90.

<sup>285</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 58.1, art. 60.1.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 2.4.c, art. 3.1.e, art. 64.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (2 veces), art. 1.i, art. 14.2, art. 22.6, art. 24.8, art. 30.5, art. 36.2, art. 39.5, art. 67.1, art. 72.5, art. 82.6, art. 104.3, art. 107.5, art. 110.1, art. 118.3, art. 125, art. 145.1, art. 145.2, art. 146, art. 151.a, art. 151.d, disposición adicional decimoquinta 1, disposición adicional vigésima, disposición adicional vigesimoprimera, disposición adicional vigesimosexta (2 veces), disposición transitoria decimoséptima, disposición final primera 1, disposición final primera 3, disposición final primera 5 (2 veces).

<sup>286</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 58.1, art. 58.3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 5, art. 7.7, título V, art. 63, art. 64.1, art. 65.1, art. 66.1, art. 66.3, art. 67.1, art. 67.2, art. 68.2, art. 68.3, art. 68.4, art. 68.6, art. 80.5, art. 91.2, art. 95.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (13 veces), art. 1.j, art. 6.4, art. 10.1, art. 70, art. 107.1, art. 107.4, art. 108.1, art. 108.5, art. 108.6, art. 120.2, art. 122.3, art. 124.1, art. 131.5, art. 141, art. 142.3, disposición adicional quinta 3, disposición adicional decimocuarta, disposición adicional decimoquinta 4, disposición adicional decimoquinta 6, disposición adicional decimoquinta 7, disposición adicional vigesimotercera 1, disposición adicional vigesimotercera 2, disposición adicional trigésima, disposición transitoria primera 2, disposición transitoria segunda 1.a, disposición transitoria segunda 1.c, disposición transitoria quinta 1, disposición transitoria sexta 3, disposición transitoria séptima (2 veces), disposición transitoria decimocuarta, disposición final primera 1, disposición final cuarta (2 veces).

<sup>287</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 1.1, art. 47.3, art. 80.4, art. 91.2.

[...] en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad, y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario<sup>288</sup>.

Por lo que respecta a las otras dos expresiones, es claro que no es lo mismo *centro educativo* que *centro docente*. Aparentemente son expresiones intercambiables, pero ya sabemos que no hay una sinonimia absoluta y que la lengua no emplea dos términos con un significado equivalente. Mientras que el adjetivo *educativo* extiende su significación hacia ámbitos que no son puramente académicos, el adjetivo *docente* se centra en la tarea y labor de enseñar. Como veremos en el apartado de los disfemismos, hay una discusión terminológica sobre la denominación de los profesionales que se dedican a la enseñanza; así, mientras unos se consideran *educadores*, otros se denominan *enseñantes* o *docentes*. Esta polémica afecta también a la denominación de los centros y a la concepción de la tarea que deba desempeñarse en ellos.

Otra diferencia viene marcada por el tipo de financiación de los centros. De esta manera hablaremos bien de *centros docentes públicos*<sup>289</sup>; *centros docentes sostenidos con fondos públicos*<sup>290</sup> o de *centros docentes privados*<sup>291</sup>. El primer sintagma se refiere a los centros que dependen económicamente del Estado. Los segundos se supone que, igualmente que los primeros, son *sostenidos con fondos públicos*, pero hay una gran diferencia, los fondos públicos destinados a su mantenimiento no cubren todos los gastos que una institución escolar acarrea, por lo tanto, sólo son sostenidos parcialmente. La LOCE, por su parte, habla explícitamente de la denominación que deben recibir estos centros, *centros concertados*:

Los centros privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de centros concertados<sup>292</sup>.

<sup>288</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 19.1.

<sup>289</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 70.1, art. 70.2, cap. V, art. 77.1, art. 78.1, cap. VI, disposición transitoria tercera 1, disposición transitoria tercera 2, disposición transitoria tercera 3, disposición final séptima (2 veces).

<sup>290</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción. L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 59.4, art. 66.5, art. 101.1, disposición transitoria primera 3.

<sup>291</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición adicional sexta, disposición adicional séptima.

<sup>292</sup> *Ibidem*, art. 64.3.

Esta denominación se refiere al concierto que se suscribe entre la Administración y las titularidades de cada centro que se renueva periódicamente. Es un término neutro, más adecuado a nuestro parecer, para denominar este tipo de instituciones.

La tercera denominación es la reservada para aquellos centros que están gestionados y sostenidos económicamente por la entidad privada que ostenta su titularidad, en la que no aparece ningún matiz eufemístico.

Tal vez el valor eufemístico más claro sea el que aparece en la denominación *centro ordinario*<sup>293</sup> no tanto por el sintagma en sí, sino porque la existencia de un centro de este tipo hace suponer la existencia de *\*centros extraordinarios*, y esta denominación no existe. La oposición real que se da y que comporta un valor eufemístico es *centros de educación especial y centros ordinarios*<sup>294</sup> (*centros de educación especial*<sup>295</sup> y *centros públicos de educación especial*<sup>296</sup>); o la variante *centros docentes ordinarios o específicos*<sup>297</sup>. Así, se entiende el *centro ordinario* como aquel en el que se imparte una enseñanza reglada normal a alumnos sin dificultades de aprendizaje o sin algún tipo de minusvalía física o mental, al menos en un número elevado. De hecho, responde a lo que se entiende por *ordinario*, que según el *DRAE*<sup>22</sup> es:

**ordinario, ria.** (Del lat. *ordinarius*). 1. adj. Común, regular y que sucede habitualmente.

<sup>293</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 6.2, art. 23.1, art. 34.4.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 13, art. 15.1, art. 19.2, art. 24.1, art. 24.3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 45.1, art. 54.2.

<sup>294</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], art. 24.3.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 24.

<sup>295</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], art. 3.2, art. 4.1, art. 8.4, art. 19.1, art. 19.3, art. 20.1, art. 20.2, art. 20.3, art. 21.1, art. 23, art. 24, art. 24.1, art. 24.2, art. 24.3.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 37.3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 45.1, art. 46.1, art. 81.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 74.1, art. 111.4, art. 126.7, art. 126.8, disposición adicional decimoquinta 2, disposición adicional decimoquinta 3, disposición derogatoria única 8.

<sup>296</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], art. 23.1, art. 23.2, disposición adicional segunda.

<sup>297</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 70, *cf.* art. 74.1, *cf.* art. 111.4.

De este modo, los otros centros son los que ofrecen una educación específica para aquellos alumnos que se ven afectados por alguna anomalía mental o física o que presentan necesidades educativas especiales en un grado severo. Incluso llegamos a encontrar una denominación que abunda en la adjetivación de estos centros: [...] *centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan aulas especializadas*, [...] <sup>298</sup>. Si lo *específico* es lo propio y característico de algo que lo diferencia y hace distinto de otras realidades, en este sintagma el adjetivo simplemente sobra, es redundante, porque la especificidad de este tipo de centros viene claramente marcada por el CN *de educación especial*.

En la misma línea se inscribe la siguiente oposición: [...] *bien en unidades de educación especial en Centros ordinarios, bien en Centros ordinarios de integración* [...] <sup>299</sup>. Curiosamente, siempre se habla de integración cuando hablamos de alumnos con carencias o dificultades por motivos de distinta índole (social, económica, cultural, racial...), pero nunca llega a expresarse la necesidad de la integración de alumnos que presentan un rendimiento por encima de la media o que muestran unas aptitudes o cualidades en algún ámbito, área o materia por encima de los resultados normales.

Por lo que hemos podido ver en los ejemplos estudiados, el término *especial* deviene eufemístico en el momento en que se opone a *ordinario*, porque fundamentalmente se considera lo *especial* como aquello que está por debajo de la media, sólo en contadas ocasiones, como comprobaremos en nuestro estudio, este término engloba también a aquellos alumnos que puedan destacar por su alto rendimiento, por encontrarse por encima del nivel normal, necesitados sin duda de una *educación especial*. La única ley que recoge una denominación para centros que destaquen por impartir ampliaciones del *currículum* en una determinada área o especialidad es la LOCE. La expresión empleada para su denominación es *centros de especialización curricular* <sup>300</sup>. La misma ley en su artículo 66.1 recoge lo que debe entenderse por este sintagma:

---

<sup>298</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 81.2, *cf.* disposición final primera 4, disposición final primera 8.

<sup>299</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 4.

<sup>300</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 66, art. 68.3, disposición adicional quinta 4.



Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente Ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Como esta ley no llegó a implantarse fue una creación más teórica y lingüística que real. Se crea así una realidad sobre el papel que carece de referente extralingüístico.

Finalmente, cabe realizar un pequeño apunte sobre el derecho que avala a los padres o tutores legales sobre la libertad de elección de centro. En principio, no hay nada que objetar a este sintagma, pero la expresión de este derecho ofrece una pequeña variante en la LOE que creemos interesante por el matiz atenuador que comporta:

Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento y las condiciones para la adscripción de centros públicos a la que se refiere el apartado anterior, respetando la posibilidad de libre elección de centro<sup>301</sup>.

Como bien puede apreciarse, se habla de *posibilidad de libre elección de centro*, y no de *derecho*, aunque en la misma ley aparezca recogido también con esta denominación<sup>302</sup>. El *derecho* supone el uso de las facultades que la norma le otorga al ciudadano, la *posibilidad* viene a atenuar la afirmación sin paliativos del derecho.

Por lo que hemos visto, no cabe duda de que el ámbito de la llamada *educación especial* es uno de los más productivos en la creación de sustitutos eufemísticos, por este motivo se le dedicará un capítulo en el presente trabajo.

## 2.4. PERSONAL DOCENTE E INSPECCIÓN EDUCATIVA

En este apartado tratamos las diferentes denominaciones que se utilizan en los textos legales estudiados para referirse a las personas que ejercen la profesión de enseñar, los profesores; así como aquellas que tienen encomendada la tarea de velar por el buen funcionamiento del sistema educativo, la inspección. No encontramos usos eufemísticos referidos ni a unos ni a otros, pero no dejan de aparecer continuamente referencias, sobre todo en las leyes más recientes, a la dignificación de la labor del

---

<sup>301</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 84.6.

<sup>302</sup> *Ibidem*, art. 108.6.

profesorado. Aparece la utilización del colectivo *profesorado*, alternando con el masculino genérico *profesores* y con el desdoblamiento *profesores* y *profesoras*, pero este aspecto lo trataremos en el capítulo dedicado a la igualdad, en el que consideraremos el uso del género gramatical con detenimiento.

Por el momento baste señalar las diferentes denominaciones que encontramos: *personal docente*<sup>303</sup>; *personal de cuerpos docentes*<sup>304</sup>; *personal laboral fijo que realice funciones docentes en dichos centros*<sup>305</sup>. Se aprecia en estos tres casos una gradación en cuanto a la circunlocución empleada, son tres expresiones prácticamente equivalentes, la única diferencia entre la primera y las otras dos es que en la primera el personal docente puede ser fijo o interino. Se produce un alargamiento del sintagma con una clara finalidad eufónica, si bien es cierto que el más empleado es el más breve.

En otras ocasiones encontramos el empleo del sustantivo colectivo *profesorado*, preferido por las últimas leyes educativas, aunque encontramos ya un tímido uso del mismo en una Orden de 1986. Puede aparecer bien solo, bien como CN: *profesorado*<sup>306</sup>;

---

<sup>303</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], disposición transitoria sexta 1, disposición transitoria sexta 2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 76.3.a, art. 76.3.c (2 veces), art. 76.4, art. 76.5, disposición final primera 3.2.b.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, art. 117.3.a, art. 117.3.c (2 veces), art. 117.4, art. 117.5.

<sup>304</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición transitoria segunda 5.

<sup>305</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición transitoria séptima 1 (2 veces).

<sup>306</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], segundo.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (2 veces), art. 33.3, art. 34.4, art. 39.2, art. 41.1, art. 55, art. 56.1, art. 56.2 (3 veces), art. 56.3 (2 veces), art. 56.4 (3 veces), art. 62.1, disposición adicional tercera 3.d, disposición adicional decimosegunda 3, disposición transitoria octava, disposición final cuarta 1.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo c, séptimo d.

ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], undécimo 2, duodécimo (Este documento sólo emplea *profesorado*).

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], introducción, primero, quinto 1 (2 veces).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 5.2, art. 5.3 (2 veces).

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 35.c.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], cuarto 2.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], séptimo 2.c.

*equipos de profesorado*<sup>307</sup>; *conjunto del profesorado del centro*<sup>308</sup>; *la plantilla de profesorado*<sup>309</sup>. Asimismo se encuentra el uso del genérico masculino *profesores*<sup>310</sup>,

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción, art. 6.3.b, art. 6.3.c, art. 8.3, art. 9.1, art. 9.2 (2 veces).

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción, cuarto 3.h, Anexo 3, Anexo 7.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (6 veces), art. 2.3.b, art. 18, art. 19, art. 30, art. 32, art. 36, art. 41.1, art. 43.5, art. 49.3, art. 50.2, art. 55, art. 56, cap. I (título), art. 57.2, art. 59.1 (2 veces), art. 59.2, art. 59.4, art. 60.1, art. 60.2 (2 veces), art. 61.1, art. 62, art. 62.1.c, art. 62.1.d, art. 62.2, art. 76.3.c (2 veces), art. 76.4, art. 76.5, art. 76.6, art. 84.d, art. 95, art. 107.2, disposición derogatoria única 2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (12 veces), art. 1.m, art. 2.2, art. 48.2, art. 0.4, art. 61.2 (2 veces), art. 72.1, art. 72.4, capítulo I (título), art. 91 (título), art. 91.1, art. 96.2, capítulo III (título), art. 100.1, art. 100.4, art. 102.1, art. 102.3, art. 103 (título), art. 103.1 (2 veces), capítulo IV (título), art. 104 (título), art. 104.2, art. 104.3 (3 veces), art. 105 (título), art. 105.1, art. 105.2, art. 105.2.b, art. 106.1, art. 106.2, art. 106.3, art. 116.3, art. 117.3.c (2 veces), art. 117.4, art. 117.5, art. 117.6, art. 118.3, art. 118.4, art. 121.3, art. 129.d, art. 132.h, art. 135.3, art. 141, art. 142.3, art. 157 (título), art. 157.1.g, disposición adicional tercera 2, disposición adicional octava 1.d, disposición adicional undécima (título), disposición adicional vigesimotercera 3, disposición adicional vigesimoséptima 1, disposición transitoria decimocuarta, disposición final primera 2, disposición final primera 4 (2 veces), disposición final primera 6, disposición final primera 10 (2 veces).

<sup>307</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.3.a.

<sup>308</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 15.6.

<sup>309</sup> *Ibidem*, disposición adicional segunda.

<sup>310</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 1, primero 2 (5 veces), primero 3 (3 veces).

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 34.4, art. 37.1, art. 37.4, art. 54.2 (2 veces), disposición adicional tercera 3.b, disposición adicional tercera 3.d, disposición adicional décima 8 (2 veces), disposición adicional decimocuarta 4 (2 veces), disposición transitoria cuarta 1.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], segundo 3.d, sexto a (2 veces), sexto b, noveno 1, decimocuarto g, decimoquinto;

RESOLUCION 2-9-1993, BOMECA 4-10-1993, núm. 40, segundo.

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], tercero.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 6.2.

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 49.1.a, art. 49.1.c, art. 54.1.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción (2 veces), segundo 2, segundo 3, tercero 2, tercero 3, tercero 4, cuarto 1 (2 veces), quinto, sexto 1, octavo, décimo.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], tercero 1, cuarto 2, duodécimo 1.b, decimoquinto 2.

RESOLUCION 25-4-1996; BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], cuarto 5, sexto 2, Anexo 5, Anexo 6.

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], cuarto 1.b. (NO APARECE PROFESORAS NI PROFESORADO).

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (5 veces), art. 3.2.c, art. 5, art. 17.2, art. 28.2, art. 32.3 (3 veces), art. 45.2, art. 49.3 (2 veces), art. 55.1, art. 55.2, art. 56 (2 veces), art. 57.1, art. 57.3, art. 60.1, art. 62.1.b, art. 67.1, art. 68.8, art. 69.1, art. 73.1, art. 73.3, art. 78.1.b, art. 78.4, art. 79.c, art. 79.f, art. 79.i, art. 80.1 (2 veces), art. 81.2.d, art. 82.1.a, art. 83, art. 83.1 (82 veces), art. 83.2, art. 84 (2 veces), art. 85.1, art. 85.3, art. 86.1, art. 88.2,

como ya adelantábamos, y sólo en una ocasión en todos los documentos vistos aparece el desdoblamiento *profesores y profesoras*<sup>311</sup>, que alterna en la misma oración con la expresión *conjunto del profesorado*. También aparece como CN: *claustró de profesores*<sup>312</sup>; *equipos de profesores*<sup>313</sup>. En la expresión *claustró de profesores* resulta redundante el CN, dado que el claustró de un centro docente está integrado exclusivamente por profesores, por lo que sería fácilmente suprimible. Asimismo, se diferencia entre los profesores que son tutores: *el profesorado tutor*<sup>314</sup>; *profesor tutor* y *profesores tutores*<sup>315</sup>, y los que no; y especialmente entre los profesores y los profesores de apoyo o dedicados a la educación especial, recibiendo estos últimos diferentes denominaciones en las que alterna el uso de *profesorado / profesor* con *personal*, como puede apreciarse: *personal de atención educativa*<sup>316</sup>; *personal de atención educativa*

---

art. 91.3, art. 101.3, disposición adicional segunda 4 (3 veces), disposición adicional novena 2, disposición adicional novena 3, disposición adicional novena 4 (2 veces), disposición adicional décima 4.b, disposición adicional décima 4.c, disposición adicional undécima 2 (5 veces), disposición adicional undécima 5, disposición adicional duodécima 2 (3 veces), disposición transitoria tercera 1, disposición transitoria tercera 2, disposición transitoria tercera 3, disposición final primera 3, disposición final primera 4, disposición final primera 7, disposición final tercera 2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (4 veces), art. 1.h, art. 11.3, art. 26.3, art. 28.2 (2 veces), art. 86.2, art. 89, art. 90, art. 91.2, art. 92.2, art. 95.2, art. 96.3, art. 96.4, art. 97.2, art. 98.2, art. 99 (2 veces), art. 101, art. 102.4, art. 103.1, art. 105.c, art. 105.e, art. 106.1, art. 115.1, art. 117.8, art. 119.3 (2 veces), art. 119.6, art. 121.5, art. 126.1.c, art. 127.b, art. 128.1 (2 veces), art. 128.2, art. 129, art. 130.1 (2 veces), art. 131.3 (2 veces), art. 132.b, art. 132.i, art. 132.k, art. 133.3, art. 134.2, art. 135.3, art. 135.5 (2 veces), disposición adicional tercera 1, disposición adicional tercera 2 (3 veces), disposición adicional séptima 1.b, disposición adicional séptima 1.c, disposición adicional séptima 1.d, disposición adicional séptima 1.f, disposición adicional séptima 1.h, disposición adicional octava 2.c, disposición adicional octava 5, disposición adicional novena 2, disposición adicional novena 3, disposición adicional novena 4 (2 veces), disposición adicional novena 5, disposición adicional novena 7, disposición adicional novena 8 (4 veces), disposición adicional décima 1, disposición adicional décima 2, disposición adicional décima 3, disposición adicional décima 4, disposición adicional duodécima 2 (4 veces), disposición adicional duodécima 3 (4 veces), disposición adicional duodécima 4.c, disposición adicional decimoséptima (2 veces), disposición transitoria primera 1, disposición transitoria cuarta, disposición transitoria séptima, disposición transitoria decimoséptima 1, disposición final primera 1, disposición final primera 8.

<sup>311</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 15.6.

<sup>312</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], sexto 2.

<sup>313</sup> *Ibidem*, Anexo 2 (2 veces).

<sup>314</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 12.2.

<sup>315</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.1.1, segundo 2.2.1.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], séptimo (2 veces), noveno 2, noveno 3, undécimo 1.

<sup>316</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 126.8, disposición final primera 8.

*complementaria*<sup>317</sup>; *profesorado de apoyo*<sup>318</sup>; *profesores de apoyo*<sup>319</sup>; *plantilla de profesorado de apoyo*<sup>320</sup>; *profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje*<sup>321</sup>; *profesor especializado en aulas de educación especial*<sup>322</sup>; *profesores especialistas*<sup>323</sup>.

El *profesor de apoyo* se entiende como el profesional de la enseñanza dedicado a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje o presentan necesidades educativas especiales; pero conviene notar que no se indica expresamente de qué es el apoyo o a quién se apoya, se evita mencionar esto último, salvo en el ejemplo en el que se matiza con una proposición final: *profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje*. Recordemos que la omisión es también un procedimiento claramente eufemístico. Este mismo recurso se utiliza cuando se habla de *profesores especialistas* y no se indica de qué especialidad son, si bien por el contexto en el que aparece el sintagma se infiere que son especialistas en educación especial. También hay una excepción en las leyes estudiadas: *profesor especializado en aulas de educación especial*<sup>324</sup>.

Finalmente, hay otras denominaciones con las que referirse a la profesión docente: *ejercicio de la función docente* [...] *dedicación profesional docente*<sup>325</sup>; *labor docente de*

<sup>317</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 81.2.g, disposición final primera 4.1.

<sup>318</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9.1 (2 veces), art. 9.2, art. 12.2, disposición final tercera 1.b.

<sup>319</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.2.1. L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 58.1, art. 60.1. ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo g.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.6.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9.3.

<sup>320</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], disposición final tercera 1.b.

<sup>321</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], disposición adicional tercera 3.c.

<sup>322</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 2.

<sup>323</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 33.2, art. 56.3.

<sup>324</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 2.

<sup>325</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

*los profesores, [...] función pública docente*<sup>326</sup>, en las que alternan los sustantivos *ejercicio, dedicación, labor y función*. Según las definiciones ofrecidas por el *DRAE*<sup>22</sup> los nombres más neutros son *ejercicio, labor y función*, pero *dedicación* es una palabra cargada positivamente, dado que requiere de quien ejerce una profesión que se dedique a ella con intensidad.

**dedicación.** (Del lat. *dedicatio*, *-ōnis*). 4. f. Acción y efecto de dedicarse intensamente a una profesión o trabajo.~ exclusiva, o ~ plena.

**ejercicio.** (Del lat. *exercitium*). 2. m. Acción y efecto de ejercer.

**función.** (Del lat. *functio*, *-ōnis*). 2. f. Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas.

**labor.** (Del lat. *labor*, *-ōris*). 1. f. Acción y efecto de trabajar.

En lo que concierne a los inspectores, la única expresión que merece la pena ser comentada es la referencia que se hace a la *alta inspección: personal de la alta inspección*<sup>327</sup>, aunque no se menciona la expresión complementaria, se deduce que hay una *\*baja inspección*, pero ésta no llega a nombrarse, sólo se llega a la conclusión de su existencia porque no tendría ningún sentido hablar de *alta inspección* si no hubiera *baja inspección*. Posiblemente esta acuñación responda a una importación del anglicismo *high*, refiriéndose con ella al Cuerpo de Inspectores representantes del Estado.

Lo que más llama la atención con respecto a este punto es la insistencia que se da en las leyes en lo que concierne a la dignificación de la profesión docente y a la mejora de la consideración social del mismo. De todas las leyes estudiadas desde 1986, sólo las dos últimas, la de 2002 y la de 2006, tratan este tema. Y es que es a partir de este momento cuando se empieza a hacer manifiesta la pérdida de autoridad del profesor y la falta de reconocimiento social de que es objeto, con las desastrosas consecuencias que esto tiene en un aula y en el trabajo diario con los alumnos. Una realidad negativa necesita un impulso lingüístico positivo, y es que si la LOCE afirma que *se propone elevar la consideración social del profesorado*<sup>328</sup> es porque hay una clara conciencia de lo denostada que está la profesión docente, con consecuencias molestas para los

---

<sup>326</sup> *Ibidem*, art. 60.1.

<sup>327</sup> *Ibidem*, disposición final octava.

<sup>328</sup> *Ibidem*, exposición de motivos.

profesores y absolutamente desastrosas para los alumnos. Así se deja sentir en este fragmento de esta misma ley:

Asimismo, prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente<sup>329</sup>.

La LOE no puede por menos que continuar en esta línea, en el mismo intento de transformar la realidad a través del lenguaje:

Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan<sup>330</sup>.

[...] el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente<sup>331</sup>.

La consideración de la función docente como actor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea<sup>332</sup>.

Las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea<sup>333</sup>.

Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente<sup>334</sup>.

El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos<sup>335</sup>.

Finalmente, cerramos este apartado haciendo referencia a una realidad que solamente existe en la expresión lingüística: *carrera docente*. En las enseñanzas primarias y medias no existe una carrera docente como tal. De hecho, la ley que empieza a hacer uso de esta expresión es la LOCE, 2002, y habla de la necesidad de *ir creando la carrera docente*:

---

<sup>329</sup> *Ibidem*, art. 60.2.

<sup>330</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>331</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>332</sup> *Ibidem*, art. 1.m.

<sup>333</sup> *Ibidem*, art. 104.1.

<sup>334</sup> *Ibidem*, art. 104.2.

<sup>335</sup> *Ibidem*, art. 105.2.a.

Por otra parte, se articula y vertebra la perspectiva de la formación profesional de los docentes, mediante la configuración de la carrera docente con tramos sucesivos, que permiten desarrollar una carrera profesional a lo largo de toda la vida docente<sup>336</sup>.

La LOE también recogerá esta propuesta lanzada por la ley anterior, pero de una forma más matizada. Incluso dando por hecho que la carrera docente es ya una realidad:

Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación<sup>337</sup>.

La expresión *carrera docente* es contraria a lo que realmente sucede en el ámbito profesional: la paulatina supresión de determinados cuerpos docentes (como el de Catedráticos) o la amortización económica de plazas no rentables por el escaso alumnado anulan las escasas posibilidades de promoción sin crear alternativas. Este sintagma es, pues, otro más de los ejemplos de creación léxica vacío de contenido.

## 2.5. FORMACIÓN PERMANENTE

Dentro de los principios que estructuran el sistema educativo español actual se encuentra el de la formación permanente, enunciado ya desde la LOGSE y mantenido a lo largo de las distintas reformas educativas. Si por *permanente* entendemos que es aquello que permanece, y permanecer, según el *DRAE*<sup>22</sup>, consiste en “mantenerse sin mutación en un mismo lugar, estado o calidad”, encontramos una contradicción con la intención significativa del sintagma. En realidad aquí *permanente* vendría a ser sustituible por *continua*, dado que lo que se quiere comunicar es que la formación y la educación han de ser desarrolladas a lo largo de toda la vida y el sistema educativo debe articular la forma de que este principio pueda ser llevado a la práctica ampliando la oferta educativa y las edades de los destinatarios del propio sistema. Por el significado que se recoge en los diccionarios la adjetivación elegida no nos parece la más adecuada, dado que ésta lleva aparejada la noción de inmutabilidad y lo que se quiere transmitir es un carácter dinámico y continuo. Sólo es justificable si entendemos que lo permanente es el hecho de continuar educándose y formándose, como se recoge en la LOCE y en la

---

<sup>336</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>337</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 106.4.



LOE, leyes en las que ya se aclara el concepto de este adjetivo, indicando que es un proceso que *se extiende a lo largo de toda la vida*:

Son objeto del Título III las enseñanzas destinadas a la formación permanente de las personas adultas como uno de los instrumentos esenciales para hacer efectivo el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida, [...] <sup>338</sup>.

La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida <sup>339</sup>.

La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional <sup>340</sup>.

[...] la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida <sup>341</sup>.

En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. [...] las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada <sup>342</sup>.

Por nuestra parte, consideramos el adjetivo *continua* más apropiado, dado que nos habla de algo que se hace o se extiende sin interrupción. No obstante, el sintagma ha hecho fortuna en los textos legales y aparece en las tres leyes orgánicas variando el sustantivo al que modifica: *educación, formación, aprendizaje, mejora y proceso: educación permanente* <sup>343</sup>; *formación permanente* <sup>344</sup>; [...] *formación permanente de los ciudadanos* [...] <sup>345</sup>; [...] *formación permanente de las personas adultas* [...] <sup>346</sup>; [...]

<sup>338</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>339</sup> *Ibidem*, art. 1.e.

<sup>340</sup> *Ibidem*, art. 52.1.

<sup>341</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>342</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>343</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (3 veces), art. 2.1.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 52.1, art. 81.7; L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 5.2, art. 126.7.

<sup>344</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (3 veces), art. 54.3, art. 57.2, art. 59, art. 59.1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (2 veces), art. 69.3, art. 102 (título), art. 102.1, art. 102.2, art. 102.4, art. 103 (título), art. 103.3, art. 126.7.

<sup>345</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 30.5.

*formación permanente [...] de todo el profesorado [...]<sup>347</sup>; aprendizaje permanente<sup>348</sup>; [...] se debe concebir la formación como un proceso permanente, [...]<sup>349</sup>; [...] mejora permanente de la educación [...]<sup>350</sup>.*

Se establece una diferenciación en función de los distintos destinatarios: *ciudadanos, profesores y personas adultas*. Se justifica este principio en la adecuación a la realidad de la ley educativa, perceptible en ese inconfundible estilo plagado de trimembraciones empleado en la LOGSE y, fundamentalmente, en la LOE:

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo<sup>351</sup>.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, [...]<sup>352</sup>.

Resulta curioso que al hablar de la formación permanente del profesorado ésta se entienda como un derecho y una obligación. De este modo se recoge y nos parece adecuado; pero llama la atención la falta de simetría cuando se habla del *derecho* a la educación y no se añade el sustantivo *obligación*. Cuando estas leyes mencionan los derechos de los ciudadanos nunca aluden a que todo derecho comporta un deber, salvo cuando el derecho se circunscribe a los docentes, como sucede en la LOGSE:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en

---

<sup>346</sup> *Ibidem*, art. 53.3.

<sup>347</sup> *Ibidem*, art. 56.2, art. 56.3, disposición adicional tercera 3.b, disposición adicional tercera 3.d.

<sup>348</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], título III.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, art. 1.d, art. 5.6.

<sup>349</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>350</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>351</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, *cf.* art. 2.1.

<sup>352</sup> *Ibidem*, preámbulo.

las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas<sup>353</sup>.

La LOCE no hace esta diferenciación y habla más de necesidad de formación y actualización que de derechos o deberes:

la Ley presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación<sup>354</sup>.

Como hemos podido comprobar en estos párrafos, se utiliza fundamentalmente un discurso en el que no aparecen sustitutos eufemísticos, pero sí usos no adecuados de adjetivos y una sintaxis que tiende a la trimembración, bien sea a través de una triple adjetivación, del uso de construcciones preposicionales o de proposiciones. Todo esto contribuye a dar un tono ampuloso y grandilocuente al discurso que se repetirá en todas las leyes.

## 2.6. DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MUNDO LABORAL

Una de las constantes en estos textos es la visión de que la finalidad del sistema educativo, y especialmente la enseñanza obligatoria, no se agota en sí misma, sino que viene a ser un espacio intermedio que debe capacitar tanto para la continuación de estudios académicos superiores como para la entrada en el mundo laboral. Desde el punto de vista lingüístico del ennoblecimiento del discurso y del enmascaramiento que se produce de realidades que resultan negativas o precarias, llama la atención en este apartado la diferente denominación que se hace del *trabajo*, término que, curiosamente, no aparece nunca. De esta manera, cuando se habla del primer empleo o de la necesidad de buscar otro trabajo se hablará eufemísticamente usando diferentes expresiones. La primera de ellas se refiere al inicio en el mundo laboral, para lo que se establece la edad de 16 años, y que se recoge en nuestros documentos como *edad mínima laboral*<sup>355</sup>. Ciertamente es un logro que no se pueda trabajar antes, porque entonces estaríamos

<sup>353</sup> *Ibidem*, art. 56.2.

<sup>354</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>355</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

hablando de trabajo y explotación infantil. No obstante, cuando la LOGSE habla de que es un error el desfase que se da entre la edad de conclusión de los estudios obligatorios y la edad de inicio en el trabajo, creemos que esconde una realidad que crea una ocupación laboral de personas sin cualificación y sin especialización profesional que no tienen más remedio que optar a unos determinados trabajos con unos salarios exigüos. Si un alumno acaba su periodo de escolarización obligatoria con 16 años y a los 16 años puede trabajar, estamos hablando de alguien que, en el mejor de los casos, habrá obtenido como titulación máxima el Graduado en Educación Secundaria, y en el peor de los casos un certificado de estudios que garantiza su escolarización pero no su aprovechamiento académico, por lo que no ha podido obtener la titulación mínima. ¿Realmente constituye esto un logro del sistema educativo? Lanzar adolescentes al mundo laboral sin cualificación es condenarlos a desempeñar oficios que otros no quieren, y a no poder elegir porque sus opciones son tremendamente limitadas. La ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años se presenta como un éxito de la LOGSE, pero en realidad esconde un absoluto fracaso: la necesidad de “tener recogidos” a muchachos que resultan molestos aunque su aprovechamiento del sistema escolar sea nulo, convirtiéndolos en las próximas víctimas del mercado laboral:

[...] la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales y específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo. Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria; el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral; [...]<sup>356</sup>.

En este párrafo se califica de *problema* y *error* el desfase entre la conclusión de la escolaridad obligatoria y la edad mínima laboral, cuando el error es carecer de un sistema educativo que proporcione una cualificación profesional a edades más tempranas que la fijada para el inicio en el mundo laboral.

En lo que respecta a las diferentes denominaciones para referirse al trabajo encontramos los siguientes sintagmas: *actividad laboral*<sup>357</sup>; *vida activa*<sup>358</sup>; *inserción*

---

<sup>356</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>357</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>358</sup> *Ibidem*, art. 30.1.

*laboral*<sup>359</sup>; *inserción y reinserción laboral de los trabajadores*, [...] <sup>360</sup>; *mundo laboral*<sup>361</sup>.

En todos ellos se elude el sustantivo *trabajo*, término neutro que, no obstante, representa una visión portadora de connotaciones negativas, como puede apreciarse en la definición del *DRAE*<sup>22</sup>:

**trabajo.1.** m. Acción y efecto de trabajar.**2.** m. Ocupación retribuida. **6.** m. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, en contraposición a *capital*. **8.** m. Dificultad, impedimento o perjuicio. **9.** m. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz. U. m. en pl. **12.** m. pl. Estrechez, miseria y pobreza o necesidad con que se pasa la vida.

Las acepciones 1 y 2 designan con un valor neutro la definición del término, pero en las acepciones 6, 8, 9 y 12 se observa un claro matiz peyorativo. Especialmente la acepción 6 es portadora de unas connotaciones políticas muy concretas, entendiendo el trabajo como contraposición a capital; es lógico, pues, que una ley emanada de un partido de izquierdas evite el uso de este término. Se prefiere frente a la voz *trabajo* la utilización de una expresión más amplia constituida por sustantivo + adjetivo calificativo. El adjetivo *laboral* hace referencia al trabajo y engloba todas las dimensiones de la vida a las que afecta, como recoge el *DRAE*<sup>22</sup>:

**laboral 1.** adj. Pertenciente o relativo al trabajo, en su aspecto económico, jurídico y social.

Además resulta más eufónico, puesto que contiene básicamente inmodificable el étimo latino al que se le añade la sufijación *-al*. No olvidemos que lo latinizante lleva aparejado una connotación positiva que ennoblece y eleva la consideración del término a través de la eufonía. No obstante, si vemos el significado de *labor*, *-oris* encontramos las mismas connotaciones peyorativas que ofrece la voz *trabajo* en castellano:

**Labor -oris** m.: fatiga [resultante de un trabajo]; esfuerzo; [...] // trabajo, actividad; tarea, [...] // desgracia, infortunio, trabajos [...] // dolor, malestar [...] <sup>362</sup>.

El desconocimiento del latín posibilita la utilización de estos términos sin que los receptores perciban el contenido negativo de la palabra empleada. De este modo, los

<sup>359</sup> *Ibidem*, art. 51.3.

<sup>360</sup> *Ibidem*, art. 30.5.

<sup>361</sup> *Ibidem*, art. 60.2.

<sup>362</sup> VV.AA.: *Spes, Diccionario Ilustrado Latino-Español, Español-Latino*, Bibliograf S.A., Barcelona, 1968<sup>6</sup>.

sintagmas utilizados: *actividad laboral*, *inserción laboral*, *reinserción laboral* y *mundo laboral*, no son sino circunlocuciones por la voz *trabajo* o *empleo*. Si los analizamos con detenimiento veremos que tienen diferentes matices. Si se habla de *actividad laboral*, nos estamos refiriendo al desempeño de un trabajo concreto; si se emplea *inserción laboral*, estamos hablando de introducción en el mercado de trabajo; si el sintagma elegido es *reinserción laboral*, se ponen en juego diferentes situaciones: por una parte puede referirse a una mejora de empleo una vez que ya se han disfrutado otros; por otra, puede tratarse de la necesidad de buscar otro nuevo trabajo porque se ha perdido el que se tenía; por último, *mundo laboral* supone una visión más amplia que engloba el conjunto de las diferentes ofertas de trabajo que se desempeñan en las distintas sociedades.

Finalmente queda una denominación por analizar: *vida activa*. En el *DRAE*<sup>22</sup> no se recoge esta expresión, no está lexicalizada, pero su uso es frecuente. Si atendemos a la definición de *activo* encontramos:

**activo, va.**(Del lat. *actīvus*).**1.** adj. Que obra o tiene virtud de obrar.**2.** adj. Diligente y eficaz.**3.** adj. Que obra prontamente, o produce sin dilación su efecto.**4.** adj. Dicho de un funcionario, de un cargo público o de un profesional: **en activo**.

**Servicio activo 1.** m. *Der.* Situación laboral o, sobre todo, funcional, en la que una persona desempeña efectivamente el puesto que le corresponde.

Ciñéndonos a la adjetivación del sintagma, podría entenderse que se contrapone a *\*vida pasiva*, pero no es así. La *vida activa* en sentido estricto tendría que ser una vida en la que se tiene la capacidad de actuar y obrar, por lo tanto se opondría a una vida sin esta aptitud. Entendemos por esto que se produce una reducción semántica y que el término, lejos de resultar eufemístico, crea un efecto disfemístico, puesto que consideraría que toda aquella persona que no trabaje no goza de una vida activa. Resulta curioso que en un lenguaje políticamente correcto no se haya caído en la cuenta de que esta expresión puede resultar, para determinados sectores sociales, discriminatoria, como los desempleados o las amas de casa, por ejemplo.

Ahora bien, las afirmaciones que contienen verdaderamente sustitutos eufemísticos son aquellas referidas a la inserción laboral de personas con graves carencias económicas, sociales o culturales:

Dentro del ámbito de la educación de adultos, los poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral<sup>363</sup>.

En esta afirmación se encuentra una expresión muy atenuada de una realidad social, cultural y económica realmente dramática. En lo que respecta a la educación de adultos se insiste en una atención *preferente*, pero no se especifica sobre qué grupos ni cómo se va a articular esa primacía que se les reconoce. Esta omisión constituye un claro uso eufemístico. Si seguimos analizando el párrafo encontramos una amplia circunlocución para referirse a las personas que, o prácticamente son analfabetas (*aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica*), o se encuentran sin trabajo y les resulta prácticamente imposible conseguir un empleo (*con dificultades para su inserción laboral*). En la primera denominación encontramos una bimembración superflua dado que no añade ninguna diferencia de significado: *grupos o sectores sociales*; y un CN que sustituye a un solo adjetivo: “analfabetos”, puesto que tener *carencias y necesidades de formación básica* cuando ésta es tan escasa y poco exigente es caer en el analfabetismo, pero evidentemente se trata de una expresión muy clara cuyo uso no parece lícito. En cuanto a *dificultades para la inserción laboral* constituye otra circunlocución por *estar parado* y con pocas posibilidades de cambiar de situación. No son las dificultades que una persona normal y competente puede asumir y sortear, sino graves problemas de falta de formación y cualificación que hacen que acceder al mundo laboral sea prácticamente imposible.

Por otra parte, se sigue insistiendo en la labor de la Administración educativa como mediadora social:

Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones<sup>364</sup>.

En este caso vemos cómo se da una importancia decisiva a la *orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos*. De nuevo vuelve a emplearse la trimembración de adjetivos tan característica de estos escritos, especialmente en la LOGSE y la LOE. Pero la expresión eufemística no se encuentra

---

<sup>363</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 51.3.

<sup>364</sup> *Ibidem*, art. 60.2.

ahí, puesto que la trimembración viene simplemente a magnificar el discurso, a hacerlo más ampuloso y eufónico. El uso eufemístico se encuentra en el final del párrafo: [...] *prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones*. Se le concede la buena intención a esta afirmación, pero nada más, puesto que la labor de orientación no se realiza con las empresas ni con las personas o administraciones que van a contratar, sino con los potenciales contratados que son quienes pueden sufrir discriminación en el acceso a otros estudios y profesiones. La labor de orientación se equivoca de destinatario. Asimismo, no se especifican los *hábitos sociales discriminatorios*, circunlocución por *discriminación*, con lo cual se están omitiendo deliberadamente realidades que resultan excesivamente crudas para estos escritos, de manera que se deja constancia de lo solidaria que es la ley y su emisor y de que está absolutamente a favor de los excluidos del sistema, pero no dice cómo va a cambiar esa situación. Por otra parte, sería poco elegante usar palabras como *inmigración, racismo, drogadicción, incultura, analfabetismo* y otras semejantes e igual de marcadas.

Finalmente, cabe comentar una afirmación que se realiza en las leyes pero que no existe en la práctica. Cuando se habla de la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato o de la Formación Profesional se dice siempre que deben preparar o bien para la continuación de estudios superiores o bien para la inserción al mundo laboral. En el caso de que se dé un buen aprovechamiento del sistema educativo un alumno puede cumplir la primera de las finalidades en las tres etapas formativas mencionadas, pero la preparación para la inserción laboral solamente se produce en el caso de la Formación Profesional. En las otras dos etapas se sale con un barniz cultural mínimo que no cualifica para el desempeño especializado de ninguna profesión. La única ley que contempla la necesidad de realizar una transición entre la vida académica y la vida laboral a edades tempranas es la LOCE, aunque no sabemos cómo lo hubiera estructurado para llevarlo a la práctica dado que no llegó a implantarse totalmente. Las medidas propuestas eran los *Programas de Iniciación Profesional* y la consideración del último curso de la ESO como un curso de orientación académica y profesional:

los *programas de iniciación profesional*, [...] permitirá(n) reducir las actuales cifras de abandono del sistema y abrirá(n) a un mayor número de alumnos todas las oportunidades de



formación y cualificación que ofrece el sistema reglado postobligatorio —incluidas en la presente Ley— así como el acceso, con mayores garantías, a la vida laboral<sup>365</sup>.

El cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria. Tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral<sup>366</sup>.

El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio y al mundo laboral<sup>367</sup>.

El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral<sup>368</sup>.

El Bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Se desarrollará en modalidades diferentes que permitirán a los alumnos una preparación especializada para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral<sup>369</sup>.

En realidad esta coletilla final de *preparar para la inserción laboral* simplemente se refiere a la finalización de la etapa de estudiante. Si no se continúa con otro tipo de estudios está claro que solamente quedan dos posibilidades: o no trabajar y no estudiar o trabajar. Por lo tanto, no se garantiza en ningún momento que se haya dado una preparación para la vida laboral, sino que inexcusablemente la persona que no continúe estudiando deberá iniciar en algún momento un trabajo, independientemente de la preparación que tenga o no para su desempeño profesional. Del mismo modo se refleja en la LOE esta intención, aunque esta ley no prevé la necesidad de un curso específico o una preparación que facilite la inserción en el trabajo:

La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos<sup>370</sup>.

En esta ley, al igual que en las anteriores, queda muy claro que lo que realmente capacita para el trabajo es la formación profesional:

---

<sup>365</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>366</sup> *Ibidem*, art. 26.2.

<sup>367</sup> *Ibidem*, art. 31.3.

<sup>368</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 31.2.

<sup>369</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 33.1.

<sup>370</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 22.2.

La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales<sup>371</sup>.

La formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática<sup>372</sup>.

Añade a las finalidades de estas etapas educativas la formación como ciudadanos que puedan ejercer sus derechos y deberes. Se habla así de *ejercicio de una ciudadanía democrática*, expresión de nuevo cuño atribuible al Partido Socialista. Al incluir esta finalidad se percibe una clara intención política y se abre el debate ¿debe ser la institución escolar la que forme ciudadanos o debe formar académicamente a las personas que constituyen la ciudadanía de la que se habla en las leyes?

No obstante, esta ley sí recoge una novedad: por primera vez se habla de articular fórmulas que permitan combinar más fácilmente la vida académica con la realización de un trabajo, aunque queda sin definir cómo puede llevarse a la práctica:

[...] ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo<sup>373</sup>.

Aparece ya aquí una de las que denominaremos “palabras mágicas”: la *flexibilidad*. Hablar de ductilidad de una ley es algo complejo, dado que no puede estructurarse si no se regula de alguna manera con la aparición de otra ley que lo articule o en la misma ley en la que se propone. El no estar sujeto a normas rígidas no se consigue sólo porque se hable de flexibilidad, sino legislando diferentes posibilidades de compatibilizar la realización de unos estudios con unos contratos de trabajo.

---

<sup>371</sup> *Ibidem*, art. 39.1.

<sup>372</sup> *Ibidem*, art. 39.2.

<sup>373</sup> *Ibidem*, preámbulo.

## 2.7. COOPERACIÓN TERRITORIAL Y MARCO EUROPEO

En este apartado recogemos algunas expresiones que resultan eufemísticas pero que no entran dentro del ámbito educativo propiamente dicho. Al referirse a la necesidad que tienen las distintas Comunidades Autónomas de cooperar en el campo de la educación se utiliza una adjetivación curiosa que habla de *programas de cooperación territorial* y no de *\*programas de cooperación entre Comunidades Autónomas*. ¿Por qué se prefiere esta adjetivación? Consideramos que la elección del adjetivo *territorial* viene a eliminar una dificultad de denominación con la que algunas Comunidades Autónomas podrían sentirse molestas. Lo *territorial* es lo relativo a un territorio, y el *DRAE*<sup>22</sup> lo define de la siguiente manera:

**Territorial** (Del lat. *territorium*). **1.** m. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc. **2.** m. **terreno** (|| campo o esfera de acción). **3.** m. Circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga.

De este modo tienen cabida tanto las *Comunidades Autónomas* que se nombran así como las que incluyen la denominación de *País*. *Territorio* deviene un término geográfico carente de connotaciones políticas, y precisamente por esto es por lo que se utiliza, para evitar el conflicto. Este sintagma se emplea por primera vez en la legislación educativa estudiada en el año 2002, aparece en la LOCE y continúa apareciendo en la LOE, síntoma claro de un mayor “refinamiento” y consideración ante situaciones políticas conflictivas. Además se aprovecha para hacer un llamamiento a la *solidaridad interterritorial*, sintagma del que no se especifica su designación. No obstante, el objetivo está logrado: se atenúan diferencias y, lejos de manifestarse los enfrentamientos que a veces se producen por la desigualdad económica entre unas comunidades y otras, se habla de un mayor aprecio y estima por la diferencia y se insiste en la riqueza de la diversidad cultural de España. La palabra *solidaridad* está tan cargada de connotaciones positivas que nadie manifestaría abiertamente no sentirse solidario. Por otra parte, el adjetivo *interterritorial* es una palabra compuesta por derivación en la que aparece el prefijo *inter-* con el significado de “entre varios”, en este caso, territorios. Este morfema derivativo añade por su propio significado la idea de

cooperación creando un imaginario positivo en el que parecen atenuarse las diferencias y se enfatiza el significado de colaboración. Así puede comprobarse en estos casos:

[...] programas de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de interés general [...] tendrán como finalidad [...] favorecer el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España por parte de todos los alumnos, así como contribuir a la solidaridad interterritorial<sup>374</sup>.

Se aborda en el título Preliminar, finalmente, la cooperación territorial y entre Administraciones, con el fin, por una parte, de lograr la mayor eficacia de los recursos destinados a la educación, y por otra, de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades<sup>375</sup>.

En el último párrafo de la LOE se habla también de *equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades*. Esta simple afirmación habla noblemente del deseo de equilibrar los distintos *territorios* que constituyen España, mencionando sólo de forma solapada la enorme diferencia que existe entre unas Comunidades Autónomas y otras en lo que a desarrollo social, económico y cultural se refiere. Nótese que tampoco se especifican los tipos de desigualdades, es esta falta de concreción, esta omisión deliberada de las diferencias entre personas que comparten el mismo estatus de ciudadano la que convierte en eufemística esta expresión.

Por otra parte, se recoge en la legislación el paulatino proceso de homologación que debe darse entre el sistema educativo español y el europeo. Ya en la LOGSE (1990) se habla de la integración de España en Europa en un proceso iniciado pero no completado, como puede apreciarse en este párrafo:

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros<sup>376</sup>.

De nuevo se constata el uso de la trimembración: *horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación*, en el que los dos últimos términos son prácticamente equivalentes, por lo que uno de ellos resulta redundante. En el fondo, a través de esta

---

<sup>374</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 6.1.

<sup>375</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, cf. art. 9.1.

<sup>376</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

expresión de aparente progreso se realiza una evidente confesión de inferioridad en materia de educación con respecto al *marco comunitario* del que se habla. Basta echar una mirada al *Informe Pisa* de los últimos años para saber de qué estamos hablando.

En la LOCE el proceso de integración se expresa de una manera más lograda, aunque no concluida, puesto que se siguen expresando las mismas necesidades a pesar de haber transcurrido 12 años:

Por otra parte, la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. [...]Estas competencias les permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo<sup>377</sup>.

La LOE en este aspecto se muestra más realista y, aunque de forma atenuada, expresa el desfase existente entre el nivel educativo de España y el del resto de los países de la Comunidad Europea:

En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume<sup>378</sup>.

De este modo la LOE continúa en la misma línea iniciada por la LOGSE y realiza varias alusiones al contexto europeo como modelo y meta a la que debe acceder la educación ofrecida por el sistema educativo español. Por esto se hablará de la necesidad de dar un vuelco al sistema educativo hacia el *mundo exterior*. Volvemos a una situación lingüística nada nueva ya a estas alturas: el sintagma opuesto sería *\*mundo interior*, pero no aparece. A través de esta expresión empleada se hace que se piense en un sistema educativo hasta la fecha, 2006, cerrado sobre sí mismo y con una grave falta de relación con los aspectos que se enumeran: la vida laboral, la investigación, la sociedad, la falta de espíritu emprendedor, la dificultad en el aprendizaje de idiomas y la escasa movilidad de los alumnos españoles, circunscritos a su territorio nacional en clara contraposición con los europeos. Así pues, esta noble declaración de intenciones

---

<sup>377</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>378</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

pone más de manifiesto la larga distancia entre los sistemas educativos europeos y el español, quedando éste último en una evidente situación de inferioridad:

En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea<sup>379</sup>.

---

<sup>379</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

### 3. CUESTIONES ACADÉMICAS

#### 3.1. PROYECTOS CURRICULARES Y PROGRAMACIONES

Uno de los aspectos esenciales de una ley sobre educación es la delimitación del *currículo*. Según la LOGSE, un *currículo* es:

[...] el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente<sup>380</sup>.

La LOE se mantiene en esta misma línea, pero añade el concepto de ‘competencias básicas’ que ya había aparecido con anterioridad en la LOCE:

[...] se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley<sup>381</sup>.

Se trata de una nueva acuñación que necesita ser aclarada. No obstante, encontramos alguna definición en otros documentos educativos; así, para Vázquez-Reina (2008) este término se refiere:

[...] a aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Cada una de las áreas o materias impartidas debe contribuir en mayor o menor medida a la adquisición de las ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, finalmente, autonomía e iniciativa personal. De nuevo la motivación es la misma, la educación debe ajustarse a lo que requiere la sociedad, discurso repetido que no acaba de cumplirse. El adjetivo *básicas* parece sugerir que se trata de competencias “mínimas o elementales” pero, en realidad, son competencias

---

<sup>380</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 4.1.

<sup>381</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 6.1.

fundamentales sobre las que se asienta el proyecto educativo. La principal innovación consiste en la insistencia en que el saber adquirido debe ser también un saber pragmático que permita a la persona integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos de la vida diaria.

Estas *competencias básicas*, junto con los otros elementos integrantes del currículo, deberán ser recogidas en las distintas *programaciones didácticas* que, según la LOCE son:

[...] los instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos<sup>382</sup>.

Finalmente, la LOE ofrece una visión del currículo que consideramos excede su ámbito de aplicación, pues el discurso que se produce es más social que educativo. Bien es cierto que en la elaboración de un currículo ha de considerarse el entorno social del centro en el que el proyecto se llevará a cabo, así como tener en cuenta las características de los alumnos que accederán a él, pero reiterar tan insistentemente principios cuya no aplicación incurriría en un comportamiento anticonstitucional nos parece excesivo, pues los principios de no discriminación e inclusión no son exclusivos del sistema educativo, sino que deben estar presentes en todos los ámbitos de la vida:

Dicho proyecto (curricular), que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, [...]<sup>383</sup>.

Concluimos señalando la propuesta que hace la LOE de sustituir la expresión *proyecto curricular* por *concreción del currículo*, aunque designan lo mismo<sup>384</sup>. Nuevamente observamos el procedimiento tan habitual de sustitución de un significante por otro aun cuando el concepto al que hacen referencia siga siendo el mismo, como si

---

<sup>382</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 68.7.

<sup>383</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 121.2.

<sup>384</sup> WIKIPEDIA, *La Enciclopedia Libre*. Documento de Internet: “[http://es.wikipedia.org/wiki/Proyecto\\_curricular](http://es.wikipedia.org/wiki/Proyecto_curricular)”. (Fecha de acceso: 13-10-08): “Recientemente se ha propuesto por la Ley Orgánica de Educación y su decreto de enseñanzas mínimas de 7 de diciembre de 2006 la supresión del proyecto curricular y su sustitución por la concreción del currículo, como documento de reflexión pedagógica incluido dentro del proyecto educativo, aunque aprobado previamente por el Claustro, tal y como era el caso del proyecto curricular”.



cada ley (y, por tanto, cada gobierno que la promulga) deseara generar denominaciones propias.

### 3.2. METODOLOGÍA

Por *metodología* se entiende el conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal, como indica la acepción segunda del *DRAE*<sup>22</sup> y también la del *DUE*<sup>2</sup>. En principio es un término neutro al que hay que complementar para identificar el tipo de método que va a emplearse. Así, no es raro encontrar al lado del sustantivo *metodología* el adjetivo calificativo *activa*<sup>385</sup>. Según el *DRAE*<sup>22</sup>, este adjetivo, en la acepción segunda, debe aplicarse a un sustantivo que tenga el rasgo animado; no así en la acepción 1 y 3:

**activo, va.** (Del lat. *actīvus*). **1.** adj. Que obra o tiene virtud de obrar. **2.** adj. Diligente y eficaz. **3.** adj. Que obra prontamente, o produce sin dilación su efecto.

La intención de este sintagma es caracterizar la metodología que debe emplear el docente como una metodología que no se base exclusivamente en la exposición teórica y en la que los alumnos puedan participar, de manera que vayan adquiriendo contenidos según el principio de “aprender a aprender”. ¿No sería entonces más adecuado hablar de una metodología que combinara la exposición teórica con la práctica sobre la teoría, o que a partir de la práctica el alumno fuera capaz de realizar una elaboración teórica?

En uno de los ejemplos extractados se aclara con una proposición subordinada de relativo qué se entiende por *metodología activa*:

La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>386</sup>.

Muchos son los esfuerzos destinados a desterrar la *clase magistral* (expresión cargada hoy peyorativamente en el ámbito educativo), y el calificar la metodología como *activa* es uno de ellos. ¿Acaso es posible el aprendizaje de otra manera?, ¿cómo se puede aprender si el alumno no participa del proceso de enseñanza-aprendizaje? Si no hay una implicación efectiva del alumno es imposible la adquisición de ningún tipo

<sup>385</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 2.3.g.

<sup>386</sup> *Ibidem*, art. 2.3.h.

de conocimiento por muy atractivo que éste se presente, como se propone en algunas de las leyes:

En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social<sup>387</sup>.

De esta manera, la LOE habla de *construir un entorno de aprendizaje abierto*, *hacer el aprendizaje más atractivo* y otros objetivos que no son objeto de estudio en este apartado. En primer lugar, el *entorno* es el ambiente y lo que rodea a algo, en este caso al aprendizaje; en segundo lugar, el *aprendizaje* consiste en la adquisición de un determinado conocimiento en una ciencia, arte u otra categoría por medio del estudio o de la experiencia; y, finalmente, *abierto* tiene en este sintagma un significado metafórico, opuesto a “cerrado”. ¿En qué consiste entonces la tarea de construir ese entorno de aprendizaje abierto? Entendemos que se refiere a todo aquello que compone el hecho educativo y lo excede, puesto que los aprendizajes pueden realizarse en otros ámbitos de la vida y no solamente en el marco escolar, pero no especifica a qué debe estar abierto ese aprendizaje. Se utiliza *abierto* porque está cargado de connotaciones positivas; de hecho, cuando hablamos de una persona con un bajo coeficiente intelectual o que tiene dificultades para entender las cosas se suele emplear la expresión *ser cerrado de mollera*; o cuando alguien es incapaz de entender otras posturas diferentes a la suya decimos que *se ha cerrado en banda*. Posiblemente la mejor interpretación del sintagma sea entender el uso de *abierto* en contraposición a *cerrado*, entendiendo este adjetivo en el sentido negativo de poner límites que impidan el aprendizaje, poner trabas al saber. No obstante, el empleo del adjetivo *abierto* atrae ya connotaciones positivas que se añaden al sustantivo al que complementan.

Además hay que hacer el aprendizaje cada vez más *atractivo*, esto es, que despierte el interés de los que deben realizarlo. A veces se da una identificación entre *atractivo* y *lúdico* que no consideramos fundada en lo que en la legislación se recoge, siendo más oportuno hablar de aprendizaje que suscita el interés, independientemente de lo divertido que éste sea. Tal vez suceda esto por una reducción semántica del adjetivo,

---

<sup>387</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

por entender *atractivo* como algo que despierta agrado en los demás y no entenderlo en su primera acepción: “que atrae o tiene fuerza para atraer”, según *el DRAE*<sup>22</sup>.

### 3.3. EVALUACIÓN

#### 3.3.1. CONCEPTO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

En las diferentes leyes estudiadas aparece un modelo de evaluación que hace referencia tanto a la evaluación a la que deben someterse los alumnos como a la que debe realizarse a los docentes y al propio sistema educativo.

Ya Lechado García (2000: 79) en su *Diccionario de Eufemismos* recoge la voz *evaluación*:

**evaluación:** *f* (*Educ.*) Exámenes. *S. u.* para referirse a la agrupación de exámenes periódicos en un centro de enseñanza. Hay entre tres y cinco a lo largo del año lectivo, por lo que en los libros de notas (y prácticamente sólo allí) puede leerse lo de **1ª evaluación**, **2ª evaluación**, etc. Fue introducido por las autoridades educativas durante la década de 1970 junto a otras medidas renovadoras de escaso éxito, ya que los alumnos y los profesores han seguido hablando abiertamente de “exámenes”, aunque este *euf.* ha tenido mayor aceptación que otros parecidos. **2. -, acta de:** *f* (*Educ.*) Las notas.

En efecto, no es una voz nueva y todos parecemos estar felizmente familiarizados con ella, pero no ha conseguido desterrar del uso el vocablo interdicto, *exámenes*. No obstante, desde la creación del término hasta nuestros días podemos apreciar una ampliación semántica. *El DRAE*<sup>22</sup> recoge dos acepciones:

**evaluación.** (De *evaluar*). **1.** *f.* Acción y efecto de evaluar. **2.** *f.* Examen escolar. *Hoy tengo la evaluación de matemáticas.*

En la segunda acepción aparece como sinónimo de “examen”, pero en la primera su significado es más amplio. *Evaluar*, procedente del francés, ha sustituido a la voz castellana *valorar* (“señalar el valor de algo”), de manera que no sólo significa “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”, como indica la tercera acepción de este mismo diccionario, sino que todo puede ser evaluable. Prácticamente, como vemos, resulta una voz intercambiable por “examinar”. Por esta ampliación semántica en las leyes educativas se habla de evaluación del sistema escolar y de todos los sectores de la comunidad educativa.

Por otra parte, cabe considerar la adjetivación que aparece normalmente acompañando al sustantivo: *continua, global, diferenciada, integradora*. Estos adjetivos están presentes en las diferentes leyes educativas desde 1990:

La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global<sup>388</sup>.

La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora<sup>389</sup>.

La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las distintas áreas<sup>390</sup>.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo<sup>391</sup>.

La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas<sup>392</sup>.

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo<sup>393</sup>.

Como podemos apreciar, el adjetivo que se repite en todos los casos es *continua*. De las diferentes acepciones que ofrece el *DRAE*<sup>22</sup> la que se actualiza en nuestro sintagma es la primera de ellas:

**continuo, nua.** (Del lat. *continuus*). **1.** adj. Que dura, obra, se hace o se extiende sin interrupción.

Según lo visto, la evaluación no es la realización de un examen, sino un proceso por el que a lo largo del curso escolar el alumno va siendo valorado a través de diferentes pruebas que culminan en una calificación final, en una nota. Prácticamente podríamos hablar de una lexicalización en la expresión *evaluación continua*, aunque no aparece recogida como tal en el *DRAE*<sup>22</sup>.

Por otra parte, con esta expresión se designa también un derecho, el *derecho a la evaluación continua* que tiene cualquier alumno; derecho que, éste sí, puede perderse:

Se pretende con él (el presente Real Decreto) potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar los derechos de los alumnos, suprimir

---

<sup>388</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 15.1.

<sup>389</sup> *Ibidem*, art. 22.1.

<sup>390</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 17.1.

<sup>391</sup> *Ibidem*, art. 28.1.

<sup>392</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 20.1.

<sup>393</sup> *Ibidem*, art. 28.1, *cf.* art. 36.1.

aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno [...]<sup>394</sup>.

La falta a clase de modo reiterado puede provocar la imposibilidad de la aplicación correcta de los criterios generales de evaluación y la propia evaluación continua<sup>395</sup>.

A este respecto, el Real Decreto de 1995 por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos intenta eliminar las sanciones que supongan la pérdida de la *evaluación continua*. La finalidad es clara, ampliación de los derechos procurando que éstos no se pierdan, independientemente de la conducta que genere dicha pérdida. No podemos dejar de plantearnos la cuestión de si no sería más productivo intentar corregir las conductas de los alumnos de manera que no hubiera que sancionarlas.

Por otra parte, tanto la LOGSE como la LOE recogen reiteradamente otra adjetivación, *global*. Este adjetivo significa tomar algo en conjunto, en este caso podría entenderse que alude a todas las materias o áreas que se imparten en un año académico; pero también podría referirse a la necesidad de valorar todos los aspectos y matices que conforman la totalidad de una asignatura o materia; del mismo modo, podríamos considerar que hay que valorar globalmente no sólo los contenidos, sino también la realización de ejercicios, el esfuerzo, la actitud ante la asignatura evaluada... todas estas posibilidades pueden expresarse con la misma garantía de validez, puesto que la ley no aclara en ningún momento a qué se refiere con la calificación de *global*, como tampoco lo hará con las otras adjetivaciones utilizadas. Por nuestra parte, consideramos que la valoración *global* supone pasar por alto detalles, logros y fracasos que quedarían más destacados si se hiciera una evaluación pormenorizada y precisa. Solamente la LOCE intenta aclarar a qué se refiere y lo hace sustituyendo el adjetivo por un SN: *el progreso del alumno en el conjunto de las distintas áreas*:

La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las distintas áreas<sup>396</sup>.

Si atendemos el estudio del profesor Alvar (1991: 31, *cit.* por Rebollo Torío: 2002: 19), posiblemente estemos ante una de las llamadas palabra-clave: “el lexema *globo* y sus varios derivados”.

<sup>394</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción.

<sup>395</sup> *Ibidem*, art. 44.1.

<sup>396</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 17.1.

Por su parte, la LOGSE utiliza otro adjetivo, *integradora*, que podría recoger el significado de *global*, con lo que resultaría entonces redundante, si entendemos que *integradora* supone recoger todos los elementos o aspectos que forman parte, en este caso, de la evaluación. La valoración global tendría la ventaja de no dejar ningún aspecto fuera, eso sí, *grosso modo*, y tendría el inconveniente de perder en intensidad lo que gana en extensión.

Por otra parte, pudiera parecer que esta calificación entra en litigio con otra de las adjetivaciones que acompaña al sustantivo evaluación: *diferenciada*. Ahora bien, ¿diferenciada de qué o de quién?, ¿de cada alumno con respecto al resto?, ¿de cada materia?, ¿de cada departamento? De nuevo es la LOCE la que aclara este adjetivo:

La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo<sup>397</sup>.

Con respecto a la adjetivación, hay que matizar que existen diferencias según las tres leyes orgánicas: la LOGSE sólo habla de *evaluación global*, no de *evaluación diferenciada*; la LOCE habla de *evaluación diferenciada*, no de *evaluación global*, aunque viene a recoger y matizar el significado, como hemos visto; y en un ejercicio de “prestidigitación léxica” la LOE intenta conciliar los contrarios hablando de *evaluación global* y *diferenciada* simultáneamente.

En otros casos el término *evaluación* aparece formando parte de la construcción preposicional que funciona como CN de otro sustantivo: *situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación*<sup>398</sup>; *proceso de la evaluación*<sup>399</sup>; *sesiones de evaluación*<sup>400</sup>; *procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos*<sup>401</sup>; *criterios de evaluación*<sup>402</sup>; *criterios de evaluación mínimos exigibles*<sup>403</sup>. La idea de que la evaluación es algo en realización permanente se expresa también a través de la

---

<sup>397</sup> *Ibidem*, art. 28.1.

<sup>398</sup> ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción.

<sup>399</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>400</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>401</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>402</sup> *Ibidem*, introducción (3 veces), tercero 2, octavo a, decimocuarto 2.a, disposición transitoria segunda b.

<sup>403</sup> ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción.

utilización de sustantivos como *proceso*. Por otra parte, como podemos apreciar, hay algunas expresiones que son intercambiables entre sí, de hecho *procedimientos de evaluación* vendría a recoger un significado similar a *estrategias e instrumentos de evaluación*. Este sintagma es de los pocos que aparece definido en las leyes:

A los efectos de lo establecido en la presente Orden se entiende por instrumentos de evaluación todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno<sup>404</sup>.

Otra de las expresiones empleadas es la de *criterios de calificación*<sup>405</sup>, que tampoco aparece definida en las leyes. Simplemente se dice que éstos han de establecerse y deben hacerse públicos al inicio del curso escolar para que tanto el alumno como sus padres o tutores legales los conozcan antes de ser aplicados para garantizar un máximo de transparencia en el proceso evaluador. En principio, no apreciamos una diferencia sustancial entre *criterios de evaluación* y *criterios de calificación*; no obstante, la diferencia queda marcada en las programaciones a criterio de los integrantes de los diferentes departamentos. Según el *DRAE*<sup>22</sup> *calificación* significa:

**calificación.** 1. f. Acción y efecto de calificar. 2. f. Puntuación obtenida en un examen o en cualquier tipo de prueba.

La evaluación se refería o bien a la acción y efecto de evaluar o bien a la realización de un examen. Con estos sintagmas pretende salvarse la claridad en la evaluación y eliminar la subjetividad en el proceso; aunque los criterios de calificación se determinen libremente por cada uno de los departamentos, no son cuestionados, pero deben ser aprobados para que puedan aplicarse.

En la práctica los *criterios de calificación* se traducen en el porcentaje que van a tener en la calificación final los conceptos, los procedimientos y las actitudes, así como los trabajos, la realización diaria de las tareas y las pruebas orales y escritas que deba superar el alumno. Mientras que los *criterios de evaluación* aluden a los objetivos y contenidos en relación con las competencias básicas sobre los que se va a evaluar al alumno. Esta diferenciación viene más definida por la práctica que por la legislación,

<sup>404</sup> *Ibidem*, cuarto 2.

<sup>405</sup> *Ibidem*, introducción, tercero 2, octavo c, decimocuarto 2.c.

que no aclara ni un concepto ni otro. Serán otros documentos los que intenten una definición de los dos sintagmas, como la ofrecida por Bosque Becana:

Los criterios de evaluación son los que responden a la pregunta: *¿qué evaluar?* Estos criterios son indicadores sobre qué aprendizajes son los que debe conseguir el alumno al finalizar la U.D. Por lo tanto, hacen referencia a la consecución de las metas propuestas al principio de la Unidad, es decir, los objetivos didácticos. Podemos plantear en nuestra U.D. que hemos diferenciado los Criterios de evaluación mínimos para aquellos alumnos que presentan dificultades<sup>406</sup>.

Por lo demás, entendemos que estas expresiones actúan más como magnificadores del discurso que como sustitutos eufemísticos. A través del uso de esta variedad de expresiones para referirse al simple hecho de *examinar*, se da una cierta sensación de objetividad y de neutralidad en la *evaluación*. Si es un proceso, y éste es continuado y global, se descarta la valoración aislada mediante un único examen. Vienen a ser expresiones garantes de las diferentes oportunidades que el alumno tendrá a lo largo de su escolarización de aprobar las materias que deba cursar.

Como mencionábamos al inicio de este capítulo, la evaluación es un proceso que pretende aplicarse no solo a los alumnos, sino al profesorado y al sistema educativo en general. De esta forma se pone en juicio todo el engranaje educativo. La sensación transmitida es la de renovación continua, puesto que tras una evaluación se supone que deben seguirse unas transformaciones para enmendar y mejorar los resultados negativos obtenidos en la misma. Los únicos que parecen quedar fuera de esta valoración son los padres, como se aprecia en este fragmento de la LOGSE:

La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración<sup>407</sup>.

Todo el sistema educativo debe adaptarse en primer lugar “a las demandas sociales” y, en segundo lugar, “a las necesidades educativas”. No podemos dejar de observar que resulta curioso el orden de estas realidades; en buena lógica podría parecer que el sistema educativo ha de dar en primer lugar respuesta a las necesidades educativas que, sin duda alguna, no pueden permanecer ajenas a la realidad social en la

---

<sup>406</sup> BOSQUE BECANA, R. (s.f.): *Orientaciones para realizar Unidades Didácticas*. Documento de Internet: “[http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/4GDOpo05Evaluacion.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/4GDOpo05Evaluacion.pdf)”. (Fecha de acceso: 22-10-08).

<sup>407</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 62.1.



que están inmersas. La preocupación es fundamentalmente social, antes que educativa. En la misma línea se sitúa la LOE:

[...] resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación<sup>408</sup>.

Con respecto a la labor de las autoridades (*rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación*), parece obviarse la posibilidad de que haya unos resultados negativos o que, cuando menos, deban ser mejorados. Es una omisión que, en sí misma, resulta eufemística, pues la idea de progreso no admite retrocesos o estancamientos. Si no se nombra la realidad parece desaparecer como por arte de magia, la magia de la palabra no dicha.

La LOCE no habla tanto de la evaluación del sistema educativo en general como de la evaluación del profesorado a través de lo que se denominan *planes de valoración*<sup>409</sup>:

Con el fin de mejorar la labor docente de los profesores, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, elaborarán planes para la valoración de la función pública docente, con la participación del profesorado<sup>410</sup>.

Las Administraciones educativas fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado. Los resultados de estas evaluaciones se podrán tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente<sup>411</sup>.

Desde luego es un planteamiento parcial y tampoco se especifica en qué consistirá dicha evaluación, que puede ser *voluntaria*. Eso sí, se puede inferir que si un profesor no se somete a esta valoración posiblemente disfrute de menos ventajas en cuanto a *movilidad y promoción dentro de la carrera docente* que el resto del profesorado.

La LOE prevé una *autoevaluación de los centros escolares*. En este caso se introduce un matiz nuevo a través del término *autoevaluación*. Se trata de una palabra derivada que emplea el prefijo *auto-*, procedente del griego y que significa ‘propio’ o ‘por uno mismo’. Se entiende que los propios centros son los que van a evaluarse a sí

<sup>408</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>409</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 60.

<sup>410</sup> *Ibidem*, art. 60.1.

<sup>411</sup> *Ibidem*, art. 61.1.

mismos, sin depender de pruebas externas. Posiblemente hayan sido los pésimos resultados del *Informe Pisa* que año tras año pone de manifiesto las grandes carencias del sistema educativo español los que hayan animado a una evaluación interna, so pena de perder objetividad en el procedimiento y en los resultados. En este sentido *autoevaluación* vendría a ser una expresión eufemística por la realidad que elimina, *evaluación externa*:

[...] se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo<sup>412</sup>.

Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos<sup>413</sup>.

No obstante, en la misma ley se recoge la existencia de un organismo nacional que velará porque se cumpla y se realice la evaluación general del sistema educativo, insistiendo en *evaluaciones generales de diagnóstico*, como si de una enfermedad se tratase. En efecto, si atendemos a la definición del *DRAE*<sup>22</sup>, podremos comprobar que las tres acepciones hacen referencia exclusivamente al ámbito de la medicina. Si bien es verdad que en el artículo propuesto de esta misma voz para la vigesimotercera edición ya se incluye una acepción que tiene un significado más amplio: ‘acción y efecto de diagnosticar’. Este verbo alude a una recogida y análisis de datos para evaluar problemas de diversa naturaleza. Sea como sea, el término hace una clara referencia a un sistema educativo que presenta dificultades y problemas que deben ser solucionados, aunque lo que se diga es que debe realizarse un *diagnóstico* del sistema educativo, atenuando la gravedad de la situación. Esta *evaluación de diagnóstico* (que quedaba ya ampliamente reflejada en la LOCE) parece presentarse como una novedad de la LOE:

Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, [...] <sup>414</sup>.

Entendemos que solamente la falta de aplicación de la LOCE puede permitir que se califique de *novedad* lo que no es más que una copia de la ley orgánica anterior, jugando con el desconocimiento que de la misma tienen los posibles receptores de estos textos, dado que no va a leerse una ley que ya ha sido derogada. Así se recogen las

---

<sup>412</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>413</sup> *Ibidem*, art. 145.2.

<sup>414</sup> *Ibidem*, preámbulo.

siguientes citas de la LOCE que circunscriben esta evaluación a la adquisición de las competencias básicas y sobre las distintas áreas y asignaturas:

Evaluación general de diagnóstico. Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 97 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta evaluación general carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos<sup>415</sup>.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, [...], elaborará evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Estas evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo<sup>416</sup>.

Por su parte, la LOE, que se atribuye una innovación que no le corresponde, deja constancia en reiteradas ocasiones de esta *prueba de diagnóstico*:

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos<sup>417</sup>.

Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos<sup>418</sup>.

El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29<sup>419</sup>.

Dejando ya el ámbito de aplicación del proceso de evaluación, nos centramos en los diferentes tipos de pruebas que forman parte de los instrumentos y estrategias de evaluación que mencionan las diferentes leyes. Algunos de sus denominaciones son, cuando menos, curiosas. Resulta evidente en todas ellas que el término interdicto no es otro que *examen*. De hecho, Lechado García (2000: 184) recoge esta voz como disfemística:

**examen:** *m (Educ)* Control, evaluación, prueba, *test*.

<sup>415</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 18, art. 30.

<sup>416</sup> *Ibidem*, art. 97.1.

<sup>417</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 21.

<sup>418</sup> *Ibidem*, art. 29.

<sup>419</sup> *Ibidem*, art. 144.1.

De esta manera, encontramos en nuestros textos la preferencia por el sustantivo *prueba* en detrimento del interdicto *examen*. En primer lugar, el *DRAE*<sup>22</sup> reconoce que una de las acepciones de *prueba*, la séptima, es “examen que se hace para demostrar o comprobar los conocimientos o aptitudes de alguien”, sin reflejar en ningún momento que sea un uso eufemístico; sin embargo, Lechado García (2000: 135) sí recoge esta voz como eufemística:

**prueba:** *f (Educ)* Examen. Voz creada por los responsables de la *educ.* pública con la intención de modernizar los sistemas de enseñanza. Apenas se usa, aunque ha tenido más éxito que otras invenciones similares.

Si entendemos que la intención es evitar la palabra *examen*, efectivamente éste sería un sustituto eufemístico que, actualmente, se usa más de lo que Lechado García refleja en su entrada. Existen, pues, diferentes tipos de pruebas según el momento educativo al que se refieran: *prueba general de evaluación*; *prueba general de Bachillerato*; *prueba de acceso*; *prueba de acceso a la universidad*; *prueba extraordinaria*; *pruebas terminales*. Las dos primeras expresiones son privativas de la LOCE, que quería implantar pruebas de valoración al final de cada una de las etapas educativas (primaria, secundaria obligatoria y bachillerato); por esta razón reciben la calificación de *generales*:

En esta etapa, así como en la Educación Secundaria Obligatoria, se realizará una prueba general de evaluación cuya única finalidad es facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo<sup>420</sup>.

El establecimiento de una prueba general de Bachillerato, cuya superación es requisito necesario para obtener el correspondiente título, responde a la necesidad de homologar nuestro sistema educativo con los de los países de nuestro entorno<sup>421</sup>.

En lo que respecta al acceso a la universidad, se utiliza en las diferentes leyes la expresión *prueba de acceso* y *prueba de acceso a la universidad*. Hay que comentar, además del valor eufemístico de *prueba*, que son denominaciones que prácticamente no se utilizan en el ámbito docente ni en el estudiantil, puesto que estas expresiones retroceden abiertamente frente a otras más frecuentes como *selectividad* o *PAU*. La denominación *prueba de acceso* tiene un claro valor positivo, puesto que no centra la

---

<sup>420</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>421</sup> *Ibidem*, exposición de motivos.

atención en el examen, sino en el inicio de una nueva etapa, el acceso a la universidad. Sin embargo, la *selectividad*, que viene recogida en el *DRAE*<sup>422</sup> como “conjunto de pruebas que se hacen en España para poder acceder a la universidad”, en sentido neutro, tiene el rasgo de “selección”; es decir, significa que algunos de los alumnos sometidos a estos exámenes serán seleccionados, pasarán la prueba, y otros, no. A pesar de tener un valor más negativo, este término es, con mucho, el de uso más frecuente, y ni siquiera ha sido desterrado por el intento de denominar a las *pruebas de acceso a la universidad* por sus siglas, *PAU*. Ya Lechado García (2000: 146) recoge la entrada *selectividad* como eufemística, si bien es cierto que reconoce que ha perdido parte de este valor atenuador; de hecho, el *DRAE*<sup>422</sup> no indica nada al respecto:

**selectividad:** *f (Educ)* Examen de reválida, examen de ingreso en la universidad. Ha perdido parte de su valor eufemístico.

Aparece atestiguado este uso, entre otros, en los siguientes casos:

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato<sup>422</sup>.

En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él<sup>423</sup>.

Prueba de acceso a la universidad<sup>424</sup>.

Otro sintagma, poco frecuente, es el de *pruebas terminales*. Se usa exclusivamente para referirse a los “exámenes finales” de las Escuelas Oficiales de Idiomas:

Las Administraciones educativas regularán las pruebas terminales, que realizará el profesorado, para la obtención de los certificados oficiales de los niveles básico, intermedio y avanzado<sup>425</sup>.

Finalmente, queda la expresión que, a nuestro juicio, resulta más eufemística de todas: *prueba extraordinaria*<sup>426</sup>. Como vemos, el adjetivo calificativo empleado es una

<sup>422</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>423</sup> *Ibidem*, art. 29.2.

<sup>424</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 38 (título).

<sup>425</sup> *Ibidem*, art. 61.2.

<sup>426</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 29.2, art. 35.10.

forma compuesta derivada y nos merece una especial atención el uso del morfema derivativo *extra-*. Este prefijo procede de la preposición latina *extra* y, como indica Rodríguez Ponce (2002: 61), tiene “un significado locativo o espacial, particularmente, de separación (‘fuera de’)”, aunque como ya notara Montero Curiel (1998: 250) “[...] a partir de este valor ‘separativo’ amplía su campo de acción hacia otros usos, según la base a la que se antepone”. En este sentido señala Rodríguez Ponce (2002: 62) que “el paso a la noción superlativa se analiza a través de la idea [...] de ‘alejamiento de un límite’, que permite explicar estas aplicaciones metafóricas del espacio a otros conceptos”. El *DRAE*<sup>22</sup> recoge tanto el valor locativo y temporal como el superlativo:

**extra-**.(Del lat. *extra*). **1.** pref. Significa 'fuera de'. *Extrajudicial, extraordinario*. **2.** pref. Significa a veces 'sumamente'. *Extraplano*.

Así pues, se trata de un prefijo que, según Montero Curiel (1998: 251), presenta actualmente una multiplicidad de valores semánticos en los que se refleja lo espacio-temporal, lo negativo y lo superlativo:

[...] en este prefijo se advierte un valor traslaticio desde la connotación originaria espacial e incluso temporal [...] hacia un significado de ‘superlación’ y de valor aumentativo que desempeñará una función importante en la actual sincronía. Por ello, aunque el prefijo puede ser abarcado desde el ámbito de la negación, tampoco es ajeno al locativo-temporal y, por supuesto, entra cada vez más de lleno en el análisis de la superlación e intensificación.

Si atendemos a la definición ofrecida por el *DRAE*<sup>22</sup> de *extraordinario* observaremos que las dos primeras acepciones son las que convienen a nuestro sintagma:

**extraordinario, ria.** (Del lat. *extraordinarius*). **1.** adj. Fuera del orden o regla natural o común. **2.** adj. Añadido a lo ordinario. *Gastos extraordinarios Horas extraordinarias*.

Es evidente que en esta expresión el valor del prefijo es un valor temporal, pues indica una prueba que se realiza fuera del tiempo ordinario previsto para los exámenes normales. No obstante, *extraordinario* es un adjetivo con connotaciones positivas; ya Rodríguez Ponce (2002: 62) deja constancia del valor y la connotación positiva que adquieren algunos vocablos a los que se les añade la prefijación *extra-*: “A esto contribuyen también los procesos de lexicalización de ciertos términos que el uso ha

---

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 28.4, art. 36.3.

teñido de una connotación muy positiva, como *extraordinario*<sup>427</sup>. Esta connotación podría mitigar lo negativo del referente y, desde este punto de vista, una *prueba extraordinaria* es una segunda oportunidad, en lugar de ser la realización de un examen al que hay que someterse por no haber aprobado en el momento de la convocatoria ordinaria, es decir, fuera del tiempo ordinario.

Otra cuestión escabrosa dentro del proceso de evaluación es la *repetición de curso*, expresión cargada negativamente sobre la que pesa una interdicción lingüística, de hecho se registra muy pocas veces en todas las leyes estudiadas. Solamente hemos recogido su uso en tres ocasiones (*repetir, repetición*) en el mismo párrafo:

El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa<sup>428</sup>.

Normalmente se prefiere una circunlocución: *permanecer un curso más en...*; *permanecer un año más en...* para evitar el término interdicto *repetición*:

En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos<sup>429</sup>.

La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15.2 de esta ley<sup>430</sup>.

Cuando un alumno no haya alcanzado los objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la Educación Primaria<sup>431</sup>.

En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo

<sup>427</sup> MONTERO CUIEL, M<sup>a</sup> L. (1988: 251) indica el carácter culto de este adjetivo al proceder directamente del latín *extraordinarius*. Asimismo señala el valor separativo del prefijo al indicar algo que está 'fuera de': "algo *extraordinario* es lo que está fuera o se sale del campo de lo ordinario; [...]".

<sup>428</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 28.6.

<sup>429</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 15.2.

<sup>430</sup> *Ibidem*, art. 22.1.

<sup>431</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 17.3.

largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas<sup>432</sup>.

La acepción de *permanecer* empleada en estos escritos es la segunda que se registra en el *DRAE*<sup>22</sup>: “estar en algún sitio durante cierto tiempo”; aunque, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de esta “permanencia” en los cursos, bien podría parecer que la acepción que se actualiza es la primera: “mantenerse sin mutación en un mismo lugar, estado o calidad”.

### 3.3.2. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

Cuando se realiza una evaluación de un alumno o de todo el sistema educativo es, entre otras cosas, para saber si el proceso de aprendizaje o el funcionamiento y estructura del sistema, respectivamente, han tenido o no éxito. Por lo que respecta a la primera de las leyes orgánicas que estudiamos, la LOGSE, cabe decir que no se mencionan ni el éxito ni el fracaso. Es la primera gran reforma educativa que se pone en práctica y, posiblemente, ésta sea la causa de que no aparezcan estos términos. Es algo que está aún en ciernes, que aún no se ha aplicado, sólo se ha diseñado ideológica y legalmente; por lo tanto, no pueden emplearse estas categorías, falta aún un tiempo de verificación para poder valorarla.

La LOCE, reforma educativa de la reforma anterior, da como probado el fracaso de la LOGSE, y tiene claro que para conseguir el éxito en materia de educación deben realizarse cambios en la legislación vigente hasta la fecha:

Para acometer con posibilidades de éxito los retos de este nuevo contexto social y económico, resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos hasta ahora en vigor, que faciliten la adaptación ordenada de la educación española a la nueva situación, mediante la acción pertinente de los poderes públicos<sup>433</sup>.

La LOE, reforma de la LOCE y continuadora y amplificadora de la LOGSE, no se pronuncia acerca del éxito o del fracaso del sistema educativo. Cuando habla de *éxito* lo

---

<sup>432</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 20.4.

<sup>433</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.



hace siempre referido al alumno. La meta de la LOE es clara, la consecución del *éxito escolar* de todos los alumnos, como se deja ver con claridad en estas citas:

[...] proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes<sup>434</sup>.

Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo<sup>435</sup>.

[...] los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes<sup>436</sup>.

Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios<sup>437</sup>.

Ahora bien, ¿qué hay detrás del sintagma *éxito escolar*? Aunque parezca una expresión sin ambigüedades, no lo es. Para algunos el *éxito escolar* consiste en unos resultados positivos, en porcentajes de aprobados, sin examinar la adecuación de la nota a la preparación y aprovechamiento que del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido haya tenido el alumno. La Administración habla de *éxito escolar* en porcentajes y cifras. El profesorado, o al menos una parte de él, entiende por *éxito escolar* el buen aprovechamiento y el aprendizaje realizado por un alumno en su proceso formativo, que, en buena lógica, vendrá ratificado por la obtención de una buena calificación. Lo cierto es que no todos los “aprobados” podrían calificarse como *éxito escolar*. Una buena muestra de esto es la posibilidad de promocionar al curso siguiente teniendo incluso tres asignaturas suspensas; un nuevo ejemplo de enmascaramiento eufemístico en aras de la aceptación social: un alumno que promociona es un éxito estadístico, pero un fracaso real:

Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica<sup>438</sup>.

<sup>434</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>435</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>436</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>437</sup> *Ibidem*, art. 38.1.

<sup>438</sup> *Ibidem*, art. 28.3.

En lo que respecta al sintagma *fracaso escolar*, se aprecia una escasísima presencia en los textos estudiados. Aunque Lechado García (2000: 84) lo recoge como eufemismo, ya lo hace de una manera muy atenuada:

**fracaso:** *m (Educ)* Suspenso. Suele aparecer, en los cuadernos de notas, en su forma *apóc.*: F. Tiene escasísimo valor como *euf.*, dado el intenso matiz semántico negativo de esta voz.

Efectivamente, según la entrada del *DRAE*<sup>22</sup>, la voz *fracaso* tiene las siguientes acepciones pertinentes para nuestro caso:

**fracaso.** (De *fracasar*). **1.** m. Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio. **2.** m. Suceso lastimoso, inopinado y funesto.

Consideramos reduccionista la afirmación de Lechado García respecto a esta voz, dado que no se utiliza como sustituto de *suspenso*, sino que se suele emplear para la valoración de todo un curso o de una trayectoria académica más allá de la calificación en una asignatura.

Resultan significativos los resultados obtenidos en la búsqueda de este sintagma en los textos legales. No se menciona nunca en la LOGSE, tampoco en la LOE y solamente se menciona una vez en la LOCE. Está claro que el valor eufemístico del que habla Lechado García se ha perdido por completo. No obstante, la realidad se impone al silencio legal: si bien es cierto que es algo de lo que se evita hablar, no es menos cierto que es más habitual esta situación de lo que sería deseable. De nuevo constatamos la misma estrategia lingüística: aquello de lo que no se habla, no existe. El silencio sobre una realidad negativa es también una estrategia del lenguaje políticamente correcto, y ésta es, sin duda, una de las omisiones interesantes que podemos encontrar en estos escritos:

Se prestará especial atención en el nivel de Educación Primaria a la atención individualizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en edades tempranas<sup>439</sup>.

Por otra parte, no es infrecuente que el *fracaso escolar* vaya acompañado del *abandono escolar*, motivado, en muchas ocasiones, por una situación de retraso o *desfase escolar* como se denomina en estas leyes:

---

<sup>439</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 16.4.

La programación de actividades de acogida e integración y de aquellas destinadas a reducir el desfase escolar<sup>440</sup>.

De esta manera, el *abandono escolar* se convierte en una realidad que parece poner en entredicho uno de los más aireados “éxitos” a partir de la LOGSE: la universalización de la educación básica. Es cierto que hay educación para todos, incluso en contra de la voluntad de los supuestos beneficiarios de esta universalización educativa. Esta situación de permanencia forzada en el sistema educativo de alumnos que oscilan entre 14 y 16 años es la que motiva la existencia del llamado *abandono escolar*. El sustantivo *abandono* indica una voluntad expresa en un sujeto de dejar de realizar algo que venía haciendo, luego el responsable de esta situación no es nadie externo a él, sino el individuo mismo que decide interrumpir la actividad de la que se trate, en este caso, la enseñanza formal y reglada. Las leyes que recogen esta expresión son la LOCE y la LOE, pero no se menciona en la LOGSE, incapaz de prever un fracaso tan estrepitoso en el sistema educativo. Por su parte, la LOCE considera que ya no es un problema la universalización de la educación básica:

La consecuencia de lo expuesto es que los problemas del sistema educativo no se concentran ya en torno a la tarea de universalizar la educación básica. Se concretan, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y en la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta<sup>441</sup>.

Por el contrario, la LOE sigue considerando un éxito la escolarización obligatoria hasta los 16 años, aun cuando son muchas las voces que parecen contradecir las bondades de este hecho, como tendremos ocasión de comprobar en el análisis de los disfemismos:

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios<sup>442</sup>.

Dentro de este contexto hallamos una expresión de claros tintes eufemísticos aunque hable de *abandono*, sustantivo con una carga semántica negativa. Se trata del

<sup>440</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 11.2.c.

<sup>441</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>442</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

empleo de un recurso literario, una metonimia presente en el sustantivo *cifras* en la siguiente expresión: [...] *reducir las actuales cifras de abandono del sistema* [...] <sup>443</sup>. Es evidente que *cifras* se refiere a alumnos que han dejado el sistema educativo sin la obtención del Título básico. Una cifra es algo impersonal; un alumno, no. Esta metonimia atenúa una realidad, la de que la universalización de la educación básica no garantiza la buena formación de todos los matriculados en el sistema educativo, simplemente su permanencia, y no en todos los casos.

Cuando se emplea esta expresión suele venir acompañada del adjetivo *temprano*, de este modo: *abandono escolar temprano*. Nos parece redundante la presencia de esta adjetivación dado que si no fuera *temprano* no sería *abandono escolar*, se situaría en otra de las etapas formativas, pero siempre dentro de la educación postobligatoria, es decir, con posterioridad a los 16 años:

[...] con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria <sup>444</sup>.

Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos [...] <sup>445</sup>.

En realidad, lo que se entiende por *abandono escolar temprano*, es el que tiene lugar cuando el alumno no obtiene ninguna titulación:

Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación <sup>446</sup>.

### 3.3.3. ENSEÑANZA DE MÍNIMOS

A lo largo de todas las leyes que venimos estudiando se repite insistentemente que la enseñanza que se proporciona durante la edad escolar obligatoria es una *enseñanza de*

---

<sup>443</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>444</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>445</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>446</sup> *Ibidem*, art. 5.4.

*mínimos*. ¿Qué significa exactamente esta expresión? Si atendemos al significado de *mínimo* según el *DRAE*<sup>22</sup> observamos lo siguiente:

**mínimo, ma.** (Del sup. de *pequeño*; lat. *minimus*). **1.** adj. Tan pequeño en su especie, que no lo hay menor ni igual. **4.** m. Límite inferior, o extremo a que se puede reducir algo.

El valor de *mínimo* es, pues, un valor cuantitativo que hace referencia a lo menor de todo dentro de una categoría, lo máximo a lo que se puede reducir algo. Si éste es su significado, hablar de una *enseñanza de mínimos* es, cuando menos, preocupante. Tiene que ver este término con el concepto de *igualdad*. Si todos los alumnos han de ser iguales, nadie puede destacar, y esta “hazaña” sólo se consigue exigiendo “lo mínimo” a todos para que nadie se sienta discriminado por no poder llegar a “lo máximo”. Parece presentarse lo *mínimo* como un logro, pero en realidad es una enseñanza que se limita en sí misma y que impide desarrollar a cada alumno todas sus posibilidades. Ya la LOGSE basa en el principio de igualdad las *enseñanzas mínimas*:

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial del referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo<sup>447</sup>.

En un intento de salvar esta expresión disparatada podríamos entender la *enseñanza de mínimos* como una preocupación por que, al menos, haya determinados contenidos cuya impartición se garantice a lo largo de la escolaridad obligatoria. El sintagma no aparece definido en las leyes, pero podemos rastrear qué se entiende por esta expresión cuando se utiliza. En el preámbulo de la LOGSE se habla de la necesidad de fijar unas *enseñanzas mínimas* para garantizar que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, luego ¿no sería más adecuado hablar de *enseñanzas comunes* que de *enseñanzas mínimas*? De hecho, la LOCE propone esta sustitución:

Todas las referencias realizadas en las disposiciones vigentes al término “enseñanzas mínimas” quedan sustituidas por el término “enseñanzas comunes”<sup>448</sup>.

Por nuestra parte, consideramos inadecuada la expresión *enseñanzas mínimas* porque induce a error. De este modo, un alumno puede entender que debe ser evaluado

<sup>447</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>448</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición final tercera 2.

conforme a unos mínimos, no sobre unos contenidos comunes. Es decir, que han de reducirse las exigencias en cuanto a cantidad y profundidad en los contenidos de los que se debe examinar. Normalmente la aplicación de los mínimos se da cuando el alumno debe presentarse a una *prueba extraordinaria*, es decir, cuando se da por suspensa la materia una vez finalizadas las convocatorias ordinarias. Por otra parte, se habla de que las *enseñanzas mínimas* están constituidas por los *aspectos básicos del currículo*, fijados por el Gobierno:

El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación de currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes<sup>449</sup>.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Dichas enseñanzas mínimas permitirán la adecuación de estos estudios a las características socioeconómicas de las diferentes Comunidades Autónomas<sup>450</sup>.

El adjetivo *básico* tiene, a nuestro entender, un significado más oportuno para aplicar a la enseñanza o al currículo, dado que hace referencia a algo que es fundamental, según aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>:

**básico, ca. 1.** adj. Pertenciente o relativo a la base o bases sobre que se sustenta algo, fundamental.

El mismo Diccionario recoge, además, la expresión *enseñanza básica*, si bien referida exclusivamente a la enseñanza primaria, por la que entiende lo siguiente:

~ **primaria. 1.** f. Primera etapa del sistema educativo de un país.

Se trata de una definición de valoración neutra. Con ella se alude simplemente a una etapa de la vida escolar, pero no habla de mínimos. En otros párrafos de la misma ley se utiliza más oportunamente esta adjetivación cuando se habla de *aprendizajes de carácter básico* o de *formación básica de carácter profesional* como una preparación que posibilita y cualifica para acceder a otras etapas formativas o para acceder a la vida activa:

---

<sup>449</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 4.2.

<sup>450</sup> *Ibidem*, art. 35.1.

A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato<sup>451</sup>.

En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional<sup>452</sup>.

La LOE, desestimando la propuesta de la LOCE de eliminar la denominación *enseñanzas mínimas*, usa esta expresión alternando con la de *educación básica*, por la que entiende lo siguiente:

[...] la educación básica que, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos y cuya duración se establece en diez cursos, comprendiendo la educación primaria y la educación secundaria obligatoria<sup>453</sup>.

Por *enseñanzas mínimas* entiende lo mismo que lo recogido en la LOGSE:

[...] se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, [...] <sup>454</sup>.

Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan<sup>455</sup>.

Enseñanzas mínimas. Todas las referencias contenidas en las disposiciones vigentes a las enseñanzas comunes, se entenderán realizadas a los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas<sup>456</sup>.

Como vemos, se aprecia una preferencia por el uso de *mínimo* en la LOGSE y en la LOE, mientras que en la LOCE se sustituye por el de *común*.

### 3.3.4. EL TÉRMINO “APROBADO” Y EL TÉRMINO “SUSPENSO”

Como resultado final del proceso de evaluación aparecen las *notas*. Es éste un término de abundante y frecuente uso entre docentes y estudiantes, pero absolutamente

<sup>451</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>452</sup> *Ibidem*, art. 30.3.

<sup>453</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>454</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>455</sup> *Ibidem*, art. 6.3.

<sup>456</sup> *Ibidem*, disposición final tercera.

desterrado de los textos legales. El *DRAE*<sup>22</sup> recoge en la acepción novena este término sin indicar ningún valor disfemístico:

**nota.** (Del lat. *nota*). **9.** f. Cada una de las calificaciones que se conceden a un examen.

Del mismo modo recoge la voz *calificación*:

**calificación.** **1.** f. Acción y efecto de calificar. **2.** f. Puntuación obtenida en un examen o en cualquier tipo de prueba.

No obstante, Lechado García (2000: 47) recoge la entrada *calificación* como sustituto eufemístico de *nota*:

**calificación:** *s (Educ)* Las notas. *S. us* en *pl.*

De hecho es una voz omitida, inexistente en los textos legales estudiados, lo que hace sospechar que para los redactores de estos escritos la voz *nota* posee cierta connotación peyorativa y por eso relegan su uso, como sucede también con *calificación*, aunque ésta esté connotada más positivamente.

Dentro de las diferentes opciones de *calificación* que pueden obtenerse hay una barrera nítida entre el aprobado y el suspenso, y dentro de estos dos campos se establecen diferencias, aunque en educación primaria éstas se eliminaron con la LOGSE a favor de la calificación: *progresamente*, *necesita mejorar*, como se concretaba en la Orden de 30 de octubre de 1992:

Los resultados de la evaluación y, en su caso, las calificaciones se expresarán en los siguientes términos: En la Educación Primaria, Progresamente (P.A.), Necesita Mejorar (N.M.); [...] <sup>457</sup>.

La LOCE eliminó esta manera de calificar porque resultaba ambigua y estableció la calificación tradicional, mantenida hasta la fecha por la LOE. De hecho, este cambio llegó a ser motivo de noticia en los diarios, como se recoge en algunos artículos de *El Mundo*, por citar algunos de los surgidos en el mes de abril de 2003, entre los que se encuentran los siguientes titulares: “Educación suprimirá las notas ‘Progresamente’ y ‘Necesita Mejorar’”<sup>458</sup>; “Educación recupera el ‘Insuficiente’ y quita

---

<sup>457</sup> ORDEN 30-10-1992, núm. 271/1992, BOE 11-11-1992, [p. 37951], tercero.

<sup>458</sup> S.A (2003): *Educación suprimirá las notas “Progresamente” y “Necesita Mejorar”*. Documento de Internet: “<http://www.elmundo.es/elmundo/2003/04/14/sociedad/1050340312.html>”. (Fecha de acceso: 25-10-08).



el ‘Necesita Mejorar’<sup>459</sup>. Por otra parte, resulta curioso que el término *insuficiente* sea recogido por Seco (2002: 14) como un eufemismo disimulador en lugar de *suspense*, cuando en la actualidad ya se considera como una expresión disfemística que debe ser evitada:

En el campo de la enseñanza, entraron en servicio en los últimos decenios eufemismos disimuladores como *insuficiente* por *suspense*, *prueba* por *examen* y *entrevistas de recuperación* por *exámenes de septiembre*.

En el primero de los artículos citados se califican las denominaciones vigentes por la LOGSE de “controvertidas calificaciones”, como puede apreciarse en esta cita:

El Ministerio de Educación ha elaborado un proyecto de orden sobre evaluación de las enseñanzas con el que desaparece del sistema educativo español **las controvertidas calificaciones de "Necesita Mejorar" y "Progresar adecuadamente"**, y se vuelve al sistema anterior de notas<sup>460</sup>.

En este artículo se destaca el cambio introducido por la LOGSE en las notas de primaria que fue recibido de forma desigual por los padres:

La implantación del "Necesita mejorar" y "Progresar adecuadamente" fue uno de los cambios más importantes que notaron los padres con la entrada en vigor de la LOGSE. Los tradicionales "Insuficiente", "Bien" o "Sobresaliente" dejaron paso a las siglas "N.M." y "P.A.", con lo que la polémica estaba servida: unos padres consideraron que la novedad era positiva, porque así muchos niños no se traumatizarían con los suspensos, y otros consideraron que provocaría una merma en el rendimiento de sus hijos<sup>461</sup>.

Efectivamente, las calificaciones que todo el mundo entendía se vieron desterradas por estas otras denominaciones cuya amplitud semántica era tal que hacía muy difícil obtener una información precisa acerca de la valoración que merecía el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por un alumno.

Esta ambigüedad se debe a que no se marcan con nitidez los límites entre el *suspense* y el aprobado. De hecho, un alumno puede *progresar adecuadamente* si ha pasado de un 1 a un 3, pero sigue siendo *insuficiente* su calificación; del mismo modo podría darse el caso de un alumno con una alta capacidad intelectual que estuviera

<sup>459</sup> PEDRO S. (2003): *Educación recupera el 'Insuficiente' y quita el 'Necesita Mejorar'*. Documento de Internet: [http://www.stecyl.es/Prensa/030415\\_em\\_educacion\\_recupera\\_el\\_insuficiente.htm](http://www.stecyl.es/Prensa/030415_em_educacion_recupera_el_insuficiente.htm). (Fecha de acceso: 25-10-08).

<sup>460</sup> S.A. (2003): *Educación suprimirá las notas "Progresar Adecuadamente" y "Necesita Mejorar"*. Documento de Internet: <http://www.elmundo.es/elmundo/2003/04/14/sociedad/1050340312.html>. (Fecha de acceso: 25-10-08).

<sup>461</sup> *Ibidem*.

rindiendo por debajo de sus posibilidades y aún así aprobara; ese alumno, aunque obtuviera un aprobado, *necesitaría mejorar*. El valor eufemístico de estas denominaciones se realza al aparecer en los boletines de nota en siglas: “N.M.” y “P.A.”. Ciertamente, un alumno suspenso puede que no se “traumatice”, pero un alumno con un buen rendimiento tampoco se siente especialmente estimulado.

El subtítulo del artículo *Educación suprimirá las notas ‘Progresas Adecuadamente’ y ‘Necesita Mejorar’* reza: “Vuelve la forma de calificar tradicional”. Esta forma no es otra que la de dar una denominación según la puntuación obtenida: “Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente y Matrícula de Honor”. La calificación de *tradicional* tiene una valoración negativa porque se opone a novedoso, y todo lo nuevo parece contener una idea de progreso y avance de la que está privada lo tradicional. Nótese, además, que se ha desterrado el “Muy Deficiente”. Con esta omisión se intenta obviar la realidad de alumnos cuyo rendimiento no sólo es escaso o insuficiente sino absolutamente desastroso, con carencias muy graves. A la misma finalidad obedece en la calificación numérica la ausencia del 0, que no puede utilizarse, siendo la mínima puntuación de un alumno el 1, aun cuando no haya hecho absolutamente nada.

El artículo escrito por Pedro Simón el mismo día que el citado anteriormente, 15 de abril de 2003, se hace eco de las mismas consideraciones con un ligero tono jocoso, como se puede apreciar en el subtítulo:

Descanse en paz el Necesita Mejorar. Porque resucita el Insuficiente justo al comienzo de la escuela<sup>462</sup>.

Con esta personificación, como si de seres vivos se tratase, se da fin a una forma de calificar y se recibe a otra que, después de muerta, ha vuelto a la vida. Se celebran las exequias del *necesita mejorar* y se recibe, nuevamente, la calificación *tradicional* o *clásica*, como se adjetiva en este artículo:

Según los sindicatos de profesores y las asociaciones de padres, el hecho de rescatar en esta etapa temprana las clasificaciones clásicas de Insuficiente, Bien, Notable, Sobresaliente en vez de las actuales (Necesita Mejorar y Progresas Adecuadamente) acentuará la

---

<sup>462</sup> PEDRO. S. (2003): *Educación recupera el ‘Insuficiente’ y quita el ‘Necesita Mejorar’*.

Documento de Internet:

“[http://www.stecyl.es/Prensa/030415\\_em\\_educacion\\_recupera\\_el\\_insuficiente.htm](http://www.stecyl.es/Prensa/030415_em_educacion_recupera_el_insuficiente.htm)”>. (Fecha de acceso: 25-10-08).

“estigmatización del alumno menos brillante a una edad demasiado prematura” (entre los seis y los doce años) y abundará en la “clasificación” entre listos y menos listos<sup>463</sup>.

Resulta especialmente llamativa la expresión *estigmatización del alumno menos brillante a una edad demasiado prematura*. Para empezar, la voz *estigmatización* no está recogida ni en el *DRAE*<sup>22</sup> ni en el *DUE*, en los que aparece la entrada *estigma*. Se trata de una nominalización con el añadido de dos morfemas derivativos sufijos muy productivos en los últimos tiempos: *-izar* y *-ción*. Así pues, se trata de un sustantivo con un valor verbal clarísimo. Según el *DRAE*<sup>22</sup> *estigmatizar* significa lo siguiente:

**estigmatizar.** (Del gr. στιγματίζειν). **3.** tr. Afrentar, infamar.

En la tercera entrada del *DUE* se recoge un sentido figurado que parece ser el apropiado para nuestro término, en la misma línea que la tercera acepción del Diccionario normativo de la Real Academia:

**Estigmatizar.** 3 (fig.). Dejar a alguien marcado con una imputación infamante.

Un suspenso se convierte, por tanto, no en una calificación para indicar que no se han conseguido los objetivos de una evaluación o de un curso en una asignatura, sino en una marca, una mancha que constituye una deshonra para alguien. La desproporción en la apreciación se deja sentir por sí sola. La nota ha dejado de ser una valoración objetiva sobre un proceso de formación para convertirse en algo que nos da o nos quita la honra social y la autoestima personal. Se habla, claro está, de los *alumnos menos brillantes*, aplicando una litotes, un eufemismo clarísimo por *alumno torpe* o *zángano*. En ningún momento se considera cómo puede afectar psicológicamente a los alumnos “listos” el ver que, independientemente de la capacidad que uno tenga y el esfuerzo y el trabajo que realice, todos son valorados más o menos igual para no traumatizar a los que tienen menos capacidad o no quieren hacer nada. Por mucho que las notas no reflejen una situación, la realidad va a seguir siendo la misma: el alumno torpe no aumenta de capacidad porque las notas no reflejen su retraso; aunque el alumno listo puede dejar de aparecer como tal, porque “ser listo” casi supone un atentado contra la igualdad y la homogeneidad que parece querer imponerse.

<sup>463</sup> *Ibidem*.

Curiosa resulta también la valoración que se hace en el mismo artículo a propósito de las diferentes calificaciones:

Quedan suprimidas, pues, las calificaciones menos segregadoras de *Necesita Mejorar y Progresa Adecuadamente*.

No resulta difícil inferir, aunque se omita el segundo término de la comparación, que si estas calificaciones son “menos segregadoras” es porque las otras se consideran “más segregadoras”. Desde una actitud políticamente correcta se entiende que ha de optarse por la opción que diluya las diferencias, aunque sólo sea lingüísticamente.

Hechas estas consideraciones previas sobre las calificaciones y los vaivenes sufridos por algunos términos en educación primaria, centramos la atención en dos términos que son los grandes ausentes de estas leyes: el aprobado y el suspenso. El *DRAE*<sup>22</sup> recoge la siguiente entrada:

**aprobado.** (Del part. de *aprobar*). **1.** m. En exámenes, calificación mínima de aptitud o idoneidad en la materia objeto de aquellos.

En el *DUE* aparece como participio y también como sustantivo:

**aprobado, -a.** 2. (n., en masc.). \*Nota mínima de suficiencia en un \*examen.

En nuestros textos sólo aparece empleado como participio y en muy contadas ocasiones:

Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio<sup>464</sup>.

Cuando aparece como sustantivo, es referido a los opositores a la función pública docente, nunca a los alumnos:

El número de aprobados no podrá superar el número de plazas convocadas<sup>465</sup>.

La voz *aprobado* no aparece como sustantivo referido a una calificación ni en la LOGSE, ni en la LOCE ni, finalmente, en la LOE. Está desterrado de estas tres leyes orgánicas que prefieren emplear una circunlocución: *cursar satisfactoriamente*, *superar las asignaturas*, *valoración positiva* o *evaluación positiva*:

---

<sup>464</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 40.3.b.

<sup>465</sup> *Ibidem*, disposición adicional novena 3.

Los alumnos que  cursen satisfactoriamente  el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la  evaluación positiva  en todas las materias<sup>466</sup>.

Los mínimos exigibles para obtener una  valoración positiva , los criterios de calificación, así como los procedimientos de evaluación del aprendizaje que se van a utilizar<sup>467</sup>.

Para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se requerirá  haber superado todas las asignaturas  de la etapa. Excepcionalmente se podrá obtener este título sin  haber superado todas las asignaturas de la etapa , en las condiciones que el Gobierno establezca<sup>468</sup>.

Para obtener el título de Bachiller será necesaria  la evaluación positiva en todas las asignaturas y la superación de una prueba general de Bachillerato  cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas<sup>469</sup>.

Los alumnos con  evaluación positiva en todas las materias  obtendrán el título de Bachiller<sup>470</sup>.

Como vemos, se prefieren los verbos *superar* o *cursar satisfactoriamente*, en lugar de *aprobar*, cuyo empleo sería más recomendable por su mayor precisión y brevedad. Se aprecia un uso figurado del lenguaje: dado que lo *satisfactorio* se entiende como lo grato y lo próspero, se añade un matiz valorativo que creemos debe quedar fuera de un resultado objetivo como es una nota. Por otra parte, el verbo *superar* ennoblece la expresión, dado que supone un agente que vence obstáculos y consigue un buen resultado, excediendo el significado de *aprobar* que, al fin y al cabo, no supone otra cosa que cumplir con los objetivos propuestos para un determinado curso en las diferentes materias.

En cuanto al adjetivo *positiva*, hay que decir que se trata de una valoración muy del gusto del lenguaje políticamente correcto (no olvidemos la lexicalizada expresión *discriminación positiva* que comentaremos en su momento). El *DRAE*<sup>22</sup> no parece hacerse eco de las últimas connotaciones que se van sumando al término y ofrece una definición objetiva, sin marcar valores eufemísticos, de la que ofrecemos las acepciones pertinentes para nuestros sintagmas:

**positivo, va.** (Del lat. *positivus*). **6.** adj. *Fil.* Afirmativo, en contraposición de *negativo*. **10.** adj. *Mat.* Que tiene valor mayor que cero o está precedido por el signo (+).

<sup>466</sup> *Ibidem*, art. 29.1.

<sup>467</sup> ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087].

<sup>468</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 31.2.

<sup>469</sup> *Ibidem*, art. 37.1.

<sup>470</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

Esta calificación cobra valor eufemístico por su oposición a *negativo*, pero es en un sentido figurado y no primero del término. Si atendemos al significado que tiene en matemáticas, cosa perfectamente viable puesto que las calificaciones son numéricas, vemos que positivo es todo lo que es mayor que cero, luego aquí entrarían incluso las notas del 1 al 4 que, según la ley, son suspensos. Por otra parte vemos cómo las palabras *evaluación* y *valoración* alternan como sinónimas en estos textos. Podemos afirmar que se trata de un intento de ennoblecimiento de la voz *aprobado* a través de las diferentes circunlocuciones comentadas, usando así uno de los procedimientos más productivos de las creaciones de sustitutos eufemísticos.

Si el término *aprobado* aparece ennoblecido en estos escritos, no puede suceder menos y aún con más justificación, con la voz *suspenseo*. Del mismo modo esta palabra no aparece en ninguna de las tres leyes orgánicas estudiadas. Se prefieren circunlocuciones tales como: *evaluación negativa*, *materias que no se han superado*, *no haber alcanzado alguno de los objetivos de las áreas*.

Como podemos apreciar, el equivalente opuesto de *evaluación positiva* es *evaluación negativa*, que aparece registrado con frecuencia en estos textos (en este mismo sentido se emplea la litotes *no apto*, que es recogida por Lechado García (2000: 121) como eufemismo, pero que no se encuentra en estas leyes). Es una circunlocución que, a pesar del matiz peyorativo que contiene en sí mismo el término *negativo*, reduce y suaviza la dureza de la palabra *suspenseo*:

Los alumnos que accedan al ciclo siguiente con evaluación negativa en alguna de las áreas, recibirán los apoyos necesarios para la recuperación de éstas<sup>471</sup>.

[...] los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica<sup>472</sup>.

Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen<sup>473</sup>.

[...] evaluación negativa en dos materias, como máximo<sup>474</sup>.

---

<sup>471</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 17.4.

<sup>472</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 28.3.

<sup>473</sup> *Ibidem*, art. 28.4.

<sup>474</sup> *Ibidem*, art. 36.2.

El resto de las circunlocuciones empleadas alargan la expresión para mitigar la realidad a la que se alude, pero son fácilmente sustituibles por expresiones más breves y menos atenuadoras, como *el alumno con alguna área suspensa, quienes promocionen con suspensos o materias suspensas*, respectivamente:

[...] el alumnado que no haya alcanzado alguno de los objetivos de las áreas podrá pasar al ciclo o etapa siguiente siempre que esa circunstancia no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso<sup>475</sup>.

Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo<sup>476</sup>.

Los alumnos que al finalizar el cuarto curso de educación secundaria obligatoria no hayan obtenido la titulación establecida en el artículo 31.1 de esta Ley podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado<sup>477</sup>.

### 3.3.5. ESFUERZO Y RECOMPENSA

El *esfuerzo* es otra de las palabras desterradas de estas leyes. Se entiende que uno de los aspectos que ha de valorarse en un proceso de evaluación, además de los resultados obtenidos, es el empeño que se ha puesto en conseguir los objetivos propuestos para cada evaluación, curso o etapa completos, como puede apreciarse en estas afirmaciones de la LOCE y de la LOE:

Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional<sup>478</sup>.

A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad<sup>479</sup>.

Se trata de un elemento indispensable que debe poner el alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que nadie puede suplir. Según las leyes educativas se aprecian diferencias. La LOGSE solamente menciona una vez este término, refiriéndose a la adquisición que el alumno debe hacer de nuevos conocimientos por sí mismo, como

<sup>475</sup> *Ibidem*, art. 20.3.

<sup>476</sup> *Ibidem*, art. 28.5.

<sup>477</sup> *Ibidem*, art. 28.8.

<sup>478</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 2.1.c.

<sup>479</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. disposición final primera 3.

desarrollo del principio “logsiano” de “aprender a aprender” y como desarrollo de la autonomía personal, como reza en la actualidad en las competencias básicas impulsadas por la LOE:

Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo<sup>480</sup>.

La LOCE es la ley que en más ocasiones se refiere a la necesidad del *esfuerzo*, considerado un valor que se ha ido perdiendo a lo largo de los últimos años tras la reforma iniciada por la LOGSE:

Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor<sup>481</sup>.

La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo<sup>482</sup>.

Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha<sup>483</sup>.

Es más, la LOCE llega a acuñar la expresión *cultura del esfuerzo*, afirmando sin paliativos que sin el esfuerzo no hay aprendizaje posible:

En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje<sup>484</sup>.

La palabra *cultura* adquiere en este sintagma una reducción semántica, entendiendo por este sustantivo un modo o manera de proceder que deviene cotidiano y habitual, significado que no encontramos descrito en ninguna de las acepciones del *DRAE*<sup>22</sup> ni del *DUE*. Podría apreciarse en este sintagma una apología del esfuerzo. La LOCE contraataca las directrices de la LOGSE dando una vuelta de tuerca sobre este concepto: el no exigir supone igualar a todos por los mínimos, haciendo una especie de mal entendida justicia con los que menos pueden; sin embargo, la LOCE afirma que esta actitud es la que perjudica seriamente a los que tienen más carencias. Cierto es que

---

<sup>480</sup> L.O.G.S.E 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 19.c.

<sup>481</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>482</sup> *Ibidem*, art. 1.f.

<sup>483</sup> *Ibidem*, art. 15.2.c.

<sup>484</sup> *Ibidem*, exposición de motivos (2 veces).



el que goza de una posición social, económica y cultural privilegiada necesita el esfuerzo justo para mantenerse en ella, que siempre será mucho menor que el que ha de realizar el que quiera acceder a una mejora en estos aspectos:

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social<sup>485</sup>.

La última ley orgánica sobre educación no puede ignorar la realidad imperante en los centros educativos con respecto al deterioro y el menoscabo sufrido en la responsabilidad personal y en el esfuerzo que cada alumno debe realizar; por esto, se sigue mencionando el esfuerzo como principio sin el cual el aprendizaje es imposible:

Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo<sup>486</sup>.

El esfuerzo individual y la motivación del alumnado<sup>487</sup>.

La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal<sup>488</sup>.

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, [...] <sup>489</sup>.

Resulta evidente que no se omite este término, como sucedía en la LOGSE, sin embargo, el matiz con el que se emplea es bien distinto del que posee en la LOCE. La intención de esta última ley es contrarrestar la insistencia que hacía la anterior en la necesidad de potenciar el esfuerzo, olvidado en las últimas décadas en la metodología y en la pedagogía que gobernaban el sistema educativo español. Sólo desde ese punto de vista se entiende que cada vez que emplea esta voz la mitigue diluyendo la responsabilidad de los estudiantes. Es decir, el esfuerzo no sólo deben realizarlo ellos, ni principalmente, sino el resto de los sectores de la comunidad educativa y, en definitiva, la sociedad. Como puede apreciarse, cuanto más amplio es el sujeto que debe realizar el

<sup>485</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>486</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>487</sup> *Ibidem*, art. 1.g.

<sup>488</sup> *Ibidem*, art. 2.d.

<sup>489</sup> *Ibidem*, art. 17.b.

esfuerzo, menos controlable es. ¿A qué obedece ese intento de liberar de una responsabilidad ineludible al alumno en su propio proceso formativo?:

Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo<sup>490</sup>.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa<sup>491</sup>.

Resulta curiosa la acuñación de una expresión propia de esta ley, en la misma línea que venimos comentando, en la intención de desdibujar la responsabilidad propia del alumno y querer implicar a los diferentes sectores de la comunidad educativa en las propias responsabilidades y en las ajenas. El sintagma que hace fortuna entre las líneas de la LOE no es otro que el de *esfuerzo compartido*, expresión que atenúa la fuerza que tiene el término sin adjetivar, como puede apreciarse en la definición ofrecida por el *DRAE*<sup>22</sup>:

**esfuerzo.** (De *esforzar*). **2.** m. Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades. **3.** m. Animo, vigor, brío, valor. **4.** m. Empleo de elementos costosos en la consecución de algún fin.

La adjetivación no hace otra cosa que aligerar la fuerza de significado de la palabra, con un claro fin atemperador y eufemístico. Es cierto que el *esfuerzo* supone trabajo y esto es lo que se quiere desdibujar; es un mensaje que intenta tranquilizar a los estudiantes más que implicar al resto de sectores que, por lo demás, intentan cumplir cotidianamente con sus respectivas funciones. Por otra parte, si la expresión fuera igualatoria debería emplearse también cuando se habla, por ejemplo, del esfuerzo que debe realizar el profesorado, pero en este caso está claro, no hay que compartir nada y el *esfuerzo* queda sin adjetivar:

La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos<sup>492</sup>.

---

<sup>490</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>491</sup> *Ibidem*, preámbulo.

Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado<sup>493</sup>.

La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad<sup>494</sup>.

El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad<sup>495</sup>.

En buena lógica, a todo esfuerzo y buen resultado obtenido debería seguirle algún tipo de reconocimiento. Pues bien, también se muestran parcas nuestras leyes en este tipo de alabanzas, a todas luces discriminatorias contra aquellos que navegan en la mediocridad o no alcanzan los mínimos. Mejor no premiar para que nadie se sienta ofendido, segregado o traumatizado. La LOGSE no recoge en ninguno de sus artículos la más mínima posibilidad de premiar a nadie ni por su trabajo ni por su rendimiento ni por su capacidad y desarrollo académicos. La única ley que habla de algún tipo de premio es la LOCE, que amplía estos reconocimientos a los alumnos, profesores y centros docentes:

El Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, establecerá premios de carácter nacional destinados a reconocer la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos, así como el de los profesores y los centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten<sup>496</sup>.

La realización de actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional<sup>497</sup>.

La LOE hace una única mención sobre este particular, pero eliminando de los posibles premios o reconocimientos a los alumnos, limita el campo al profesorado y a los centros y a la innovación didáctica o de investigación:

El Ministerio de Educación y Ciencia, así como las Comunidades Autónomas, podrán reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros.

---

<sup>492</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>493</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>494</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>495</sup> *Ibidem*, art. 1.h.

<sup>496</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 5.

<sup>497</sup> *Ibidem*, art.62.1.d.

facilitando la difusión entre los distintos centros escolares de los trabajos o experiencias que han merecido dicho reconocimiento por su calidad y esfuerzo<sup>498</sup>.

La tónica que se advierte en general es la de doblegarse al principio igualador que pone cada vez el listón más bajo para que puedan saltarlo todos o, incluso, no saltarlo. A poco esfuerzo, poco reconocimiento.

### 3.4. CONVIVENCIA – DISCIPLINA

Finalmente, dentro del capítulo de las cuestiones académicas, nos queda por tratar uno de los temas más discutidos últimamente en educación: el de la convivencia y disciplina en el entorno educativo. Los centros docentes obligan a una convivencia entre individuos de diferentes edades y esto supone la observancia de un conjunto de normas que garanticen una relación pacífica y ordenada entre todos los sectores de la comunidad escolar. Ello implica una base legal que determine las conductas que son contrarias a la convivencia y que requieren sanción y corrección. El *Reglamento de Régimen Interior* de cada centro concreta el *Real Decreto sobre Derechos y Deberes de los alumnos* en el que se suelen basar estas normas.

El hecho es que el sistema educativo español se asienta más sobre la base de los derechos que sobre la de los deberes, cuando debería existir un higiénico equilibrio entre estos dos conceptos complementarios. La primera obligación que tiene cada miembro de la comunidad escolar es desempeñar adecuadamente la función que le es propia. Así se recoge con respecto a los alumnos:

El deber más importante de los alumnos es el de aprovechar positivamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición. Por ello, el interés por aprender y la asistencia a clase, es decir, el deber del estudio es la consecuencia del derecho fundamental a la educación<sup>499</sup>.

En este párrafo observamos cómo la expresión *aprovechar positivamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición* resulta no tanto eufemística como magnificadora de la afirmación que se realiza, dado que el adverbio de modo *positivamente* es redundante e innecesario. En efecto, el verbo *aprovechar* contiene

---

<sup>498</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 90.

<sup>499</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción.

todas las connotaciones positivas en su propio significado sin necesidad de un refuerzo adverbial, como se desprende de la definición ofrecida por el *DRAE*<sup>22</sup>:

**aprovechar.** 1. tr. Emplear útilmente algo, hacerlo provechoso o sacarle el máximo rendimiento. *Aprovechar la tela, el tiempo, la ocasión.*

Decir *aprovechar el puesto escolar* es más que suficiente para entender lo que se quiere decir. Además encontramos una circunlocución por *gratuito* en la proposición subordinada de relativo *que la sociedad pone a su disposición*.

Otro de los deberes enunciados resulta de lo más políticamente correcto:

Constituye un deber de los alumnos la no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social<sup>500</sup>.

Se emplea una litotes en *no discriminación* en lugar de otra de las palabras que hacen fortuna en el estilo de lo políticamente correcto: *inclusión*. Se trata de recordar, simplemente, uno de los derechos constitucionales que tiene todo individuo en el estado español. En los textos resulta claro, pero su aplicación en la práctica aún guarda una enorme distancia que hay que salvar.

Será la LOCE la que nos proporcione la afirmación básica y fundamental de este apartado:

Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática<sup>501</sup>.

Es la única ley orgánica de las tres estudiadas que hace una clara referencia al sustantivo *norma*; por lo demás, resulta un término proscrito porque –desde la perspectiva del movimiento políticamente correcto– parece indicar obligación y coacción, al mismo tiempo que genera la sensación en el receptor de que éste se encuentra obligado al cumplimiento de unos preceptos que vienen impuestos desde fuera, lo que, por otra parte, podría atentar contra su libertad individual y menoscabar la autonomía propia de la persona y convertirla en heterónoma. Finalmente, no podemos dejar de citar uno de los derechos que justifica la existencia de un conjunto de normas:

---

<sup>500</sup> *Ibidem*, art. 37.

<sup>501</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 15.2.a.

Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes<sup>502</sup>.

### 3.4.1. INFRACCIONES - CORRECCIONES

Lo primero que se realiza es un planteamiento general, como se ve en el siguiente párrafo del *Real Decreto de Derechos y Deberes*:

[...] en la definición y exigencia de los deberes, es preciso tener en cuenta que el objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando éstas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno<sup>503</sup>.

y se habla de un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En primer lugar, llama la atención el término autorresponsabilidad, formación derivada que, ni qué decir tiene, no aparece recogida en el DRAE<sup>22</sup>. Se trata de una creación neológica absolutamente innecesaria desde el punto de vista del significado pero sugerente desde las connotaciones que evoca el prefijo –auto. Si atendemos a las acepciones que se actualizan de la voz responsabilidad según el DRAE<sup>22</sup>, veremos que la utilización del prefijo resulta simplemente redundante:

**responsabilidad. 1.** f. Cualidad de responsable. **4.** f. *Der.* Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

Posiblemente quiera marcarse de esta manera la oposición que se da entre el cumplimiento de las normas por uno mismo y el cumplimiento de las normas por obligación externa y heterónoma.

Asimismo, se plantea la afirmación contenida en estas líneas de una forma utópica, como queda recogido en la proposición de relativo. Posiblemente esto sea lo

---

<sup>502</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 17.

<sup>503</sup> *Ibidem*, introducción.

ideal, pero adoptar *medidas disciplinarias* es insoslayable, sintagma que, por otra parte, resulta claramente eufemístico, al sustituir al término interdicto *castigo*:

Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro<sup>504</sup>.

Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas<sup>505</sup>.

Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros<sup>506</sup>.

Con todo, *disciplina* y sus derivados son voces que se evitan porque, si bien tienen un valor neutro, últimamente se han ido cargando peyorativamente. Todo lo que suponga *disciplina* y *norma* se considera reaccionario y coactivo. En la LOE se recoge el sintagma *conflictos disciplinarios*, en correspondencia complementaria con *medidas disciplinarias*. Se trata de una expresión que se usa sólo tímidamente en los textos legales que analizamos por los matices peyorativos que acarrea.

Además se habla de *medidas disciplinarias* [...] *inevitables*. La adjetivación de *inevitable* tiene unas connotaciones de fatalidad, de destino insorteable y calamitoso que operan en el texto que analizamos. Quiérese decir entonces que el empleo de estas *medidas disciplinarias* es sólo permisible en casos de extrema gravedad. La reflexión que se impone es que si se utilizaran en el momento adecuado posiblemente estas correcciones serían más leves y más eficaces. No obstante, de tener que aplicarse han de tener *carácter educativo* y deben servir para la *recuperación del alumno*. Todo esto supone una circunlocución respecto de expresiones más breves e igual de precisas: *medidas correctoras y educativas*. De hecho, así se recoge en otras partes del mismo documento, aunque se siga manteniendo el sustantivo *carácter*:

<sup>504</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 79.h.

<sup>505</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 127.f.

<sup>506</sup> *Ibidem*, art. 132.f.

Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, [...] <sup>507</sup>.

Por otra parte, se aprecia con claridad que no son medidas *punitivas*, sino *recuperadoras*. En esta misma línea se inscribe el sintagma *procedimiento corrector*, evitando *procedimiento sancionador*:

Se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector <sup>508</sup>.

Observemos que además de *procedimiento corrector* se emplean otras expresiones que han hecho fortuna en los últimos documentos legales, tales como *resolución de conflictos*. Es cierto que el término *conflicto* posee connotaciones negativas, pero no tanto como el término interdicto *problema*. Si vemos las definiciones de estas dos voces veremos que es más fuerte el significado de *conflicto* que el de *problema*; ¿por qué, entonces, se prefiere la primera voz a la segunda? Posiblemente la razón resida en el mayor uso del término *problema*, de manera que *conflicto* tiene un uso más limitado y más culto. Por otra parte, la utilización de *resolución* mitiga el valor negativo del sustantivo que analizamos. Resulta una expresión más culta *resolución de conflictos* que *solución de problemas*, dado que se prefiere en los textos la voz *resolución* a *solución* por las mismas razones aludidas. Se usa con frecuencia en los textos legales, si bien es cierto que con diferencias. La LOCE utilizará el sintagma con la clara alusión a problemas de convivencia que deben ser resueltos; en ocasiones añadirá el adjetivo *disciplinarios* que especifica y limita el significado del sustantivo, puesto que los conflictos pueden ser de muchos tipos:

A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros <sup>509</sup>.

Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente <sup>510</sup>.

Aunque con menor frecuencia de uso, la LOE también recoge esta expresión:

Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente <sup>511</sup>.

---

<sup>507</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 43.1.

<sup>508</sup> *Ibidem*, art. 43.2.e.

<sup>509</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 79.h.

<sup>510</sup> *Ibidem*, art. 82.1.e.



Por otra parte, añadirá un matiz en la línea de defensa de los valores democráticos que parece querer caracterizar esta ley orgánica sobre educación. Por esto, en medio de una declaración del respeto hacia los usos y valores democráticos, se hablará de resolución *pacífica* o *no violenta*, con empleo de litotes nuevamente:

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos<sup>512</sup>.

La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social<sup>513</sup>.

Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos<sup>514</sup>.

Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales<sup>515</sup>.

Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social<sup>516</sup>.

Tanta insistencia en esta adjetivación hace que nos preguntemos si se puede dar por resuelto un problema de convivencia en un ambiente educativo cuando para ello se han empleado métodos coactivos y violentos, ¿acaso existe una vía de solución que no sea pacífica? Ciertamente puede ponerse fin a un problema de convivencia a través del ejercicio de la fuerza, pero eso no quiere decir que esté resuelto. Nos parece redundante, aunque se le reconoce la buena intención de ir creando una conciencia ciudadana en consonancia con los tan aireados valores democráticos que pretenden difundirse, al menos en el papel.

No obstante, en ocasiones, bajo denominaciones nobles se esconden prácticas absolutamente reprobables. Así aparece recogido en uno de los artículos periodísticos surgidos a propósito del Informe del defensor del pueblo sobre centros de menores

---

<sup>511</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 129.i.

<sup>512</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>513</sup> *Ibidem*, art. 1.k.

<sup>514</sup> *Ibidem*, art. 13.e.

<sup>515</sup> *Ibidem*, art. 33.b.

<sup>516</sup> *Ibidem*, art. 40.c.

(2009)<sup>517</sup>. En este escrito se recogen expresiones abiertamente disfemísticas: *malos tratos*, *celdas de castigo siniestras* o *pseudocárceles*. Pero también aparecen eufemismos abiertos referidos a las supuestas *medidas correctoras* que ocultan auténticos malos tratos:

Sin generalizar, los casos más graves descritos en el informe hablan de menores atados por las muñecas con correas, castigados sin salir durante días y de celdas de aislamiento “atrocés” rebautizadas con eufemismos imaginativos como 'salas de agitación', 'de reflexión', de 'tiempo fuera' o 'espacio libre de estímulos' para los momentos de crisis.

Así sucede con los eufemismos *salas de agitación*, *de reflexión*, *de tiempo fuera* o *espacio libre de estímulos*. Son todos sintagmas formulados con términos positivos sustituciones eufemísticas por el término vitando *celdas de aislamiento*. De esta manera se sustituye el sustantivo *celda* por *salas* o *espacio* y se complementa con construcciones preposicionales como *de agitación*, *de reflexión* o *de tiempo fuera*, todos ellos con un significado difuso que enmascara la realidad aludida. Tan ennoblecida y eufemística aparece la denominación empleada que incluso la privación se refleja con el la locución preposicional *libre de*.

Además, siguiendo la tónica de ampliación de derechos del alumnado y de eliminación de sanciones se encuentra esta afirmación en el Real Decreto de Derechos y Deberes:

Se pretende con él [el presente Real Decreto] potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar los derechos de los alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno y establecer un régimen especial para la corrección rápida de aquellas conductas que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, inserta en el proceso de formación del alumno<sup>518</sup>.

Por una parte, apreciamos la antítesis que se establece entre dos formas verbales: *ampliar*, *suprimir*. La primera forma se refiere a los derechos, la segunda a las sanciones que puedan ser más severas. Por otra, se habla de la instauración de un *régimen especial para la corrección rápida*, como si de “juicios rápidos” se tratara, de *aquellas conductas que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro*. Es una

---

<sup>517</sup> PRÁDANOS, A. (3-2-09): “El Defensor del Pueblo detecta malos tratos en los centros de menores”, *HOY*.

<sup>518</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción.

expresión eufemística lograda a través del procedimiento de la circunlocución, dado que podría sustituirse fácilmente por *trastada*, *gamberrada* que, si bien son términos que han pasado a adquirir connotaciones mitigadoras, en su origen contienen un valor claramente negativo:

**trastada.** 1. f. jugada (// acción mala e inesperada contra alguien). 2. f. coloq. **travesura** (// acción maligna e ingeniosa).

Como podremos apreciar a lo largo de los ejemplos que analizamos en este apartado, veremos que los procedimientos fundamentalmente empleados en la construcción de expresiones eufemísticas no son otros que la circunlocución y la litotes. Estos rodeos innecesarios desdibujan y mitigan el valor negativo del tema que se trata. Así puede observarse en estos casos:

El Consejo Escolar del centro es el órgano competente para la resolución de los conflictos y la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos, de acuerdo con lo establecido en los artículos 42 y 57 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y en los respectivos Reglamentos orgánicos de los centros<sup>519</sup>.

Se usa una construcción bimembre: la resolución de conflictos y la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos; al mismo tiempo que se utiliza una locución preposicional seguida de un CN: en materia de disciplina de los alumnos, fácilmente sustituible por un adjetivo calificativo: sanciones disciplinarias.

Otra expresión interesante desde el punto de vista de la sustitución eufemística es *Comisión de Convivencia*:

El Consejo Escolar velará por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos. Para facilitar dicho cometido se constituirá una Comisión de convivencia, compuesta por profesores, padres y alumnos, elegidos por el sector correspondiente, y que será presidida por el Director. Las funciones principales de dicha Comisión serán las de resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros docentes. Todo ello a los efectos de garantizar una aplicación correcta de lo dispuesto en este Real Decreto<sup>520</sup>.

La acuñación de este sintagma obedece a la eliminación del sistema infracción-corrección en el que las partes que intervienen suelen ser el agresor, la víctima y la autoridad que impone las sanciones oportunas. Si hablamos de comisión, hablamos de la ampliación del último de los elementos en juego. El *DRAE*<sup>22</sup> recoge esta definición:

<sup>519</sup> *Ibidem*, art. 5.

<sup>520</sup> *Ibidem*, art. 6.

**comisión.** (Del lat. *commissio*, *-ōnis*). 4. f. Conjunto de personas encargadas por la ley, o por una corporación o autoridad, de ejercer unas determinadas competencias permanentes o entender en algún asunto específico.

Ya no es una sola persona (el profesor, la jefatura de estudios o la dirección), sino un conjunto de miembros que representa a todos los sectores de la comunidad educativa con voz y voto para el establecimiento de la corrección pertinente. No cabe duda de que la sensación que quiere transmitirse es la de participación de todos los implicados en materias que normalmente estaban reservadas a la autoridad competente, desarrollando los valores democráticos de los que tanto se habla en las leyes. En la misma línea se sitúa la siguiente expresión:

Los centros desarrollarán las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos, pondrán especial atención en el respeto de las normas de convivencia y establecerán planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro<sup>521</sup>.

Aquí se habla de *planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro*. Resulta evidente la ampulosidad de la expresión. De una parte, se emplean dos adjetivos fácilmente suprimibles por redundantes: *planes de acción positiva* y *plena integración*. En el primer sintagma vuelve a aparecer la adjetivación *positiva*, que nuevamente resulta eufemística por su oposición a *negativa*. No caben planes de actuación negativa, porque la misma idea de acción supone realizar algo positivamente. La sensación que transmite es la de “bondad” de la acción que se recoja en esos planes. Por otra parte, no se puede hablar de *integración* si ésta no es plena. La noción de *integración* lleva de forma inherente la idea de totalidad, su significado se refiere o bien a completar un todo o bien a integrar un elemento en un todo; en ningún momento se habla de una gradualidad en el proceso, por lo tanto, la adjetivación *plena* es innecesaria. Se utiliza porque transmite la idea de proceso finalizado y completo.

Otra de las características es la omisión del agente de los atentados que se realizan contra las personas y bienes del centro escolar. Se habla de *conductas contrarias*, de *comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro...* pero en ningún momento aparece marcado el sujeto que realiza estas acciones. Si no se nombra es como si no existiera. Hay, por tanto, hechos no deseables, pero no se menciona a la persona

---

<sup>521</sup> *Ibidem*, art. 12.3.

que los puede cometer. Es bien sabido que se trata, por lo general, de alumnos, pero la omisión intencionada del agente desdibuja su presencia y desvía la atención de un sujeto con conocimiento, voluntad y capacidad para realizar las infracciones. Solamente la LOCE personaliza en una única ocasión el sujeto que incurre en un atentado contra la convivencia escolar:

Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En ningún caso podrá ser elegido un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro durante el curso en que tenga lugar la celebración de las elecciones<sup>522</sup>.

Se trata de poner un veto, no puede ser representante de los alumnos en un órgano de gobierno aquél que es indigno, y lo es por cometer acciones delictivas en el ámbito escolar. Evidentemente no se expresa de esta manera tan burda, sino que se prefiere suavizar la realidad por medio de un uso eufemístico de la lengua: *un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro*.

Como vemos, esta omisión deliberada del agente refleja un intento de impedir hechos, pero no de corregir conductas; se desvía la mirada sin atender a la causa, el sujeto en cuestión:

Los órganos de gobierno del centro, así como la Comisión de convivencia, adoptarán las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro<sup>523</sup>.

Las normas de convivencia del centro, recogidas en el Reglamento de régimen interior, podrán concretar los deberes de los alumnos y establecerán las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas<sup>524</sup>.

Las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro [...] <sup>525</sup>.

Se observa, asimismo, el uso de la litotes y la circunlocución simultáneamente: *hechos contrarios a las normas de convivencia del centro*. ¿De qué se habla sino de un *delito*? Resulta éste un término que debe evitarse siempre y, de hecho, no aparece nunca registrado en las leyes. En primer lugar, porque se trata, en la mayoría de los casos, de menores; y en segundo lugar, porque hablar de *delito* tiene connotaciones peyorativas y

<sup>522</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 81.3.

<sup>523</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 7.

<sup>524</sup> *Ibidem*, art. 41.

<sup>525</sup> *Ibidem*, art. 48.

trae aparejadas consecuencias muy graves para quien lo comete y es descubierto. No olvidemos que un delito no es otra cosa que la comisión de un acto reprobable que va en contra de la ley. Según esto, muchas de las llamadas *conductas contrarias a las normas de convivencia del centro* constituyen auténticos delitos. Si estas conductas se desglosaran, no tendríamos ninguna duda acerca de la conveniencia del uso del término interdicto: consumo de drogas, destrozo del mobiliario, agresiones verbales y físicas que menoscaban la integridad del resto de miembros de la comunidad educativa, conculcación del derecho a la educación del resto de alumnos... y un largo etcétera. Por otra parte, encontramos un caso en el que no se habla de *conductas contrarias*, sino que se da una mayor intensificación por la gravedad del comportamiento, aunque se sigue mitigando el término interdicto:

De las conductas que perjudiquen gravemente la convivencia del centro<sup>526</sup>.

Del mismo modo aparecen modificadas las *correcciones*, como puede apreciarse en este ejemplo:

No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno [...]<sup>527</sup>.

Aquí no se habla de castigos, sino de *correcciones*. Si atendemos al significado de *corregir* que ofrece el *DRAE*<sup>22</sup>:

**corregir.** (Del lat. *corrigĕre*). **1.** tr. Enmendar lo errado. **2.** tr. Advertir, amonestar, reprender.

veremos que resulta absolutamente innecesaria la aclaración que se hace, puesto que una *corrección* no es lo mismo que un *castigo* o una *pena*. Tal vez en la mente del redactor esté este término interdicto y no el que utiliza por resultar más acorde este último con la línea de pensamiento PC.

En lo que a la concreción de estos comportamientos incorrectos se refiere, encontramos las siguientes expresiones eufemísticas:

---

<sup>526</sup> *Ibidem*, cap. III sección 1ª.

<sup>527</sup> *Ibidem*, art. 43.2.b.

- a.- DESTROZAR: se utiliza una circunlocución: causar daño de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material<sup>528</sup>.
- b.- ROBAR: la expresión elegida tiene resabios arcaicos con la utilización del futuro de subjuntivo, además de realizar una especie de trabalenguas, logrado por el poliptoton, con el verbo sustraer: [...] los alumnos que sustrajeren bienes del centro deberán restituir lo sustraído<sup>529</sup>.
- c.- IMPEDIR EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: en ocasiones, las conductas disruptivas de los alumnos impiden dos derechos simultáneamente, el del profesor a realizar su trabajo y el del resto de los alumnos a la educación. La expresión utilizada es: [...] la conducta del alumno dificulte el normal desarrollo de las actividades educativas, [...] <sup>530</sup>; Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro<sup>531</sup>. En el primer caso, el empleo del verbo dificultar es eufemístico en sí mismo, dado que no se trata sólo de una situación de difícil desempeño del propio trabajo sino, en muchas ocasiones, de la imposibilidad de dar la clase, con lo cual, el verbo que debería emplearse es impedir. En cuanto a la segunda oración, llama la atención la adjetivación injustificados para actos, dado que no encontramos ningún acto justificado que perturbe gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro. Si fuera justificado no aparecería registrado dentro de las infracciones, sino que formaría parte de los actos fortuitos e imprevisibles que, en ocasiones, pocas, pueden interrumpir la vida académica normal de los centros.
- d.- CONSUMIR TABACO Y DROGAS; MALTRATAR FÍSICA O PSICOLÓGICAMENTE A ALGUIEN: no aparecen estos delitos especificados como tales, sino que se nombran a través de otra

---

<sup>528</sup> *Ibidem*, art. 44.1.

<sup>529</sup> *Ibidem*, art. 44.1.

<sup>530</sup> *Ibidem*, art. 49.1.c.

<sup>531</sup> *Ibidem*, art. 52.f.

circunlocución muy del estilo de las que venimos analizando en este Real Decreto: Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas<sup>532</sup>.

- e.- DISCRIMINACIÓN POR SEXO Y ACOSO ESCOLAR: Se trata de una nueva situación que aparece recogida en la LOE, la última ley orgánica. Se nombran de forma específica estos actos:

*Cambios de centro derivados de actos de violencia.* Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos<sup>533</sup>.

La primera de las conductas reprobables es la expresada como *violencia de género*. Es, sin duda, una de las acuñaciones estrella del pensamiento políticamente correcto. De hecho, aquellos que lo cuestionen quedarán negativamente marcados como emisores o receptores insensibles ante la causa feminista. En el sentido inverso, aquellos que utilicen este tipo de expresiones quedan contagiados de su halo de corrección política y pasan a ser catalogados como hablantes solidarios y progresistas.

La otra conducta que aparece recogida en el párrafo de la LOE que analizamos es el *acoso escolar*. Como sabemos, existe también el anglicismo *bullying*, extranjerismo crudo, para referirse a la acción violenta entre alumnos que suponen el menoscabo de la integridad y la dignidad física y psíquica de uno o alguno de ellos.

El *bullying* aparece definido de la siguiente manera por Menéndez Benavente<sup>534</sup>:

Literalmente, del inglés, “bully” significa matón o agresor. En este sentido se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas.

Del mismo modo se ha acuñado el término *anti-bullying*, con el que se designan las acciones y medidas dirigidas a solucionar el problema del acoso escolar. Es curioso el procedimiento por el que a un anglicismo, introducido en el habla, se le añade el

---

<sup>532</sup> *Ibidem*, art. 52.g.

<sup>533</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición adicional vigesimoprimera.

<sup>534</sup> MENÉNDEZ BENAVENTE, I. (s.f.): “Bullying: acoso escolar”, *El Refugio de Esjo*. Documento de Internet: “<http://www.el-refugioesjo.net/bullying/isabel-menendez.htm>”. (Fecha de acceso: 28-10-08).



prefijo castellano *anti-*. Es una forma en retroceso a favor de la expresión *acoso escolar*, que se ha implantado entre los hablantes y va desterrando del uso la voz inglesa, como se deja ver en la LOE. El *DRAE*<sup>22</sup> recoge este significado.

**acosar.** (Del ant. *cosso*, carrera). **3.** tr. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos.

Otras denominaciones equivalentes son *hostigamiento escolar* o *matonaje escolar*. Se trata de cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un periodo de tiempo. Es una forma extrema de violencia escolar, de tortura metódica y sistemática sobre la víctima. Nos parece que refleja una realidad tan dura que la expresión resulta débil y carente de la fuerza que la realidad tiene. En efecto, el *acoso escolar* supone una violencia reiterada por la fuerza sobre alguien a quien se considera inferior y al que se le hace vivir aterrorizado, llegando incluso, a veces, a generar en la víctima pensamientos sobre el suicidio. Por esto, creemos que la voz *acoso* enmascara el término *tortura*, más acorde con la realidad que se refleja, puesto que se refiere al mal gratuito, infligido por el simple placer de causar daño:

**tortura.** (Del lat. *tortūra*). **1.** f. Grave dolor físico o psicológico infligido a alguien, con métodos y utensilios diversos, con el fin de obtener de él una confesión, o como medio de castigo. (*DRAE*<sup>22</sup>).

En general, podemos concluir afirmando que el ámbito de la disciplina constituye uno de los campos semánticos proclives a la utilización de sustitutos eufemísticos. Problema continuo y de difícil solución en la realidad cotidiana en las aulas. Los comportamientos disruptivos, distorsionadores de la convivencia escolar dentro del aula o fuera de ella son una de las causas que no permiten el desarrollo idóneo del proyecto educativo y del proceso de aprendizaje. La forma de expresar su existencia no mitiga la dureza de la realidad cotidiana. Como vemos, la LOE, ley conciliadora en el marco disciplinario, no puede por menos que reconocer que, a pesar de los *Comisiones de Convivencia* y demás instancias que se creen para mediar, los problemas no se resuelven, sino que incluso aumentan, como pone de manifiesto la aparición de dos expresiones que en las leyes anteriores eran impensables: *acoso escolar* y *violencia de género*. Con esto además se marca al emisor como alguien en línea con el progreso y

garante de los valores democráticos, expresados en reiteradas ocasiones a lo largo del escrito:

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática<sup>535</sup>.

Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social<sup>536</sup>.

Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro<sup>537</sup>.

Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado<sup>538</sup>.

### 3.4.2. ABSENTISMO ESCOLAR

Para finalizar, analizaremos el hecho del *absentismo escolar*. El avance de la vigesimotercera edición del *DRAE* recoge la siguiente acepción:

**absentismo.** (Del ingl. *absenteeism*, y este del lat. *absens*, *-entis*, ausente). **1.** m. Abstención deliberada de acudir al lugar donde se cumple una obligación.

Supone este término, introducido del inglés, la ausencia de alguien de forma deliberada de sus obligaciones. Se refiere al alumno que, no queriendo disfrutar del derecho a la educación, se ausenta voluntariamente del centro en el que se imparte la docencia. Este hecho aparece denominado de las siguientes formas en las leyes: *falta a clase de modo reiterado*<sup>539</sup>; *faltas injustificadas*<sup>540</sup>; *absentismo*<sup>541</sup>; *abandonos prematuros*<sup>542</sup>. Consideramos que las expresiones menos eufemísticas son *absentismo* y *faltas injustificadas*. En el primer caso, aparece el sustantivo sin el adjetivo que suele

---

<sup>535</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 17.a.

<sup>536</sup> *Ibidem*, art. 127.g.

<sup>537</sup> *Ibidem*, art. 129.j.

<sup>538</sup> *Ibidem*, disposición final primera 3.

<sup>539</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 44.1.

<sup>540</sup> *Ibidem*, art. 44.1.

<sup>541</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.1.c; art. 13.1.

<sup>542</sup> *Ibidem*, art. 13.1.

acompañarlo: *escolar*. No consideramos que la expresión *falta injustificada* sea eufemística, porque refleja simplemente una situación, una ausencia que no debería haberse producido porque no hay motivo que la justifique.

Las otras dos expresiones constituyen en mayor o menor grado sustituciones eufemísticas. Así, las *faltas a clase de modo reiterado* pueden obedecer a motivos ajenos a la intencionalidad del alumno, pueden ser debidas a una enfermedad, traslado o problema familiar, entre otros, con lo que el alumno no asiste porque tiene impedimentos, no porque tenga la clara intención de faltar a las clases. Se construye el sustituto eufemístico con una circunlocución en la que la adjetivación última es la que recoge el hecho del absentismo: reiterado.

El último caso es *abandonos prematuros*. Atendiendo al significado de *prematuro* en el *DRAE*<sup>22</sup>:

**Prematuro, ra.** (Del lat. *praematūrus*). 1. adj. Que no está en sazón. 2. adj. Que se da antes de tiempo. 3. adj. Dicho de un niño: Que nace antes del término de la gestación. U. t. c. s.

observamos que la adjetivación es inadecuada, dado que un abandono supone dejar algo ya emprendido sin finalizarlo, antes de tiempo. Encontramos una simetría en el uso de este adjetivo con otro que ya hemos comentado en este trabajo: *temprano*. Su uso resulta, a todas luces, redundante. Todo abandono supone que no se agota el tiempo previsto y necesario para la consecución de los objetivos de aquello que se ha emprendido, en este caso, el abandono del sistema escolar. Es, sin duda alguna, un eufemismo para referirse al hecho de que hay alumnos que están escolarizados pero interrumpen su escolarización sin alcanzar la titulación de la etapa escolar que están cursando. Son *fracasos escolares* de los que nadie quiere hablar y la Administración intenta reducir dándoles un título que no se merecen en la mayoría de los casos, porque en definitiva lo que cuenta son las estadísticas. En la práctica se constata la existencia de muchos alumnos que poseen el título de Graduado en Secundaria pero son prácticamente analfabetos. La consigna de la Administración es clara: cuantos más titulados haya, mejor funciona el sistema educativo; cuanto más suave sea la expresión, más mitigada queda la realidad.

#### 4. EDUCACIÓN ESPECIAL

Iniciamos este nuevo apartado analizando el campo asociativo de la llamada *Educación Especial*<sup>543</sup>. Es un campo que se presta, indudablemente, a la aparición de sustitutos eufemísticos, ya desde su propia denominación. Ciertamente es que los eufemismos de este campo no son muy variados, pero aparecen reiteradamente y es su elevado índice de frecuencia, más las adjetivaciones de que se acompañan, lo que convierte al sustantivo *educación* (y otros similares) en sintagmas eufemísticos. El adjetivo *especial* marca la singularidad, como puede desprenderse de su significado (*DRAE*<sup>22</sup>):

**especial:** (Del lat. *speciālis*).1. adj. Singular o particular, que se diferencia de lo común o general.2. adj. Muy adecuado o propio para algún efecto.3. adj. Que está destinado a un fin concreto y esporádico. Tren, reunión especial.

Su uso tiene una intención clara de dignificar la realidad a la que se aplica pero, a veces, parece conseguir el efecto contrario. Precisamente el deseo de ocultar o no marcar determinadas situaciones produce una mayor marcación sobre ellas. Esto hace que el receptor, de forma inconsciente o no, se fije más en aquella realidad que podría pasar más fácilmente desapercibida si no se insistiera tanto en ella. Son muy abundantes los ejemplos extraídos en las diferentes leyes educativas que aquí analizamos.

Comenzando con el significado del sintagma que da nombre a este apartado, Heward (1998: 15-16) entiende que es una denominación que puede definirse de formas muy distintas según se emplee para ello una perspectiva u otra:

---

<sup>543</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, cap. quinto (título), art. 66.3.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición adicional decimoquinta 3.

Sobre todo aparece en el sintagma *centros de educación especial*: ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], art. 3.2, art. 4.1, art. 8.4, art. 19.1, art. 19.3, art. 20.1, art. 20.2, art. 20.3, art. 21.1, art. 23, art. 23.1, art. 23.2, art. 24, art. 24.1, art. 24.2, art. 24.3, disposición adicional segunda.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 37.3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 45.1, art. 46.1, art. 81.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 74.1, art. 111.4, art. 126.7, art. 126.8, disposición adicional decimoquinta 2, disposición adicional decimoquinta 3, disposición derogatoria única 8.

También aparece referido en la expresión *aula de educación especial*: ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero, 1.1.2.2; primero, 4.1; segundo; cuarto, 2.

Puede entenderse como una normativa legal del gobierno. Esta concepción debería centrarse en las implicaciones legales y en informar a los padres de los alumnos discapacitados acerca de sus derechos y ayudarlos a elegir los programas de educación individualizara más adecuados para sus hijos. Desde una perspectiva puramente administrativa, la educación especial debería entenderse como una parte del sistema educativo ordinario que requiere una cierta ratio entre profesor y alumnos, y que tiene unas fórmulas especiales para determinar los contenidos concretos que se han de enseñar, de acuerdo con el tipo específico de discapacidad. Desde una perspectiva sociológica o política, la educación especial es el resultado de la movilización de la sociedad civil, una demostración del cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad que se ha producido en la sociedad.

El mismo *Diccionario* de la Real Academia en su vigesimosegunda edición recoge la acuñación de *educación especial*, por la que entiende lo siguiente:

**educación especial: educación.** (Del lat. *educatĭo*, *-ōnis*). ~ **especial**.1. f. La que se imparte a personas afectadas de alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria.

Está claro que, aunque *especial* no connota un matiz peyorativo puesto que simplemente marca una diferencia con respecto a lo que es común y que se acuña con la clara intención de evitar expresiones más duras y malsonantes (*educación para deficientes, educación para retrasados, educación para minusválidos...*, entre otras), no acaba de cumplir con la función atenuadora con la que surgió. Esto se debe, sin duda, al proceso de desgaste que afecta a los sustitutos eufemísticos que hace que lo que resulta mitigador en un momento deje de serlo en otro o, incluso, se convierta en ofensivo. Así sucede con el sintagma que comentamos, puesto que, a pesar de ser un término usado con frecuencia en el ámbito educativo, no faltan voces que hablan de la inconveniencia de tal denominación, como se recoge en esta cita:

En la actualidad se tiende a abandonar el concepto de Educación Especial ya que el mismo término lleva implícito su aceptación como algo diferente del hecho educativo general. Debemos considerar que toda educación ha de ser "especial" ya que la educación ha de adaptarse al ritmo individual de cada sujeto. Cada alumno es diferente, por lo tanto, es adecuado que la educación trate las diferencias individuales. Los alumnos con n.e.e. no pueden ser excluidos del sistema ordinario de enseñanza por lo que la Educación Especial tiende a desaparecer integrándose en la educación general<sup>544</sup>.

<sup>544</sup> S.A. (s.f.): *Las Necesidades Educativas Especiales*. Documento de Internet: "<http://www.terra.es/personal/figponce/NEE.htm>". (Fecha de acceso: 31-10-08).

#### 4.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PLANTEAMIENTOS GENERALES

En la página Web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte se recoge con respecto a la *atención a la diversidad* la siguiente afirmación sostenida en la Ley Orgánica de 2006:

[...] la atención a la diversidad comporta la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, [...] <sup>545</sup>.

El referente de la *atención a la diversidad* hace que sobre estas cuestiones pese una fuerte interdicción social cuyo reflejo en la lengua es indudable. La interdicción social se convierte en interdicción lingüística y, de esta manera, se inicia el proceso de sustitución del término tabú por expresiones mitigadoras y ennoblecedoras: los sustitutos eufemísticos. En primer lugar, según el *DRAE*<sup>22</sup> la *diversidad* consiste en lo siguiente:

**diversidad.** (Del lat. *diversitas*, -*ātis*). **1.** f. Variedad, semejanza, diferencia. **2.** f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.

Luego el sintagma que estudiamos alude a la acción de tener en cuenta y ocuparse de la semejanza y la diferencia. En un centro escolar se dan cita muchos elementos variados y desiguales; sin embargo, el sintagma analizado se refiere en concreto a la pluralidad que caracteriza actualmente a los alumnos, grupo heterogéneo donde los haya. En algunos de los casos extractados de las leyes estudiadas se omite el CN *del alumnado* que debería aparecer como especificación del sustantivo *diversidad* para deshacer ambigüedades. Esta concreción semántica aparece en algunos casos y en otros se omite porque se sobreentiende. De manera que la expresión acuñada y de uso habitual entre los docentes es *atención a la diversidad*, no tanto *atención a la diversidad de los alumnos*. De tanta importancia es este asunto para las leyes educativas que se produce la creación de un *Departamento de Atención a la Diversidad*:

---

<sup>545</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (s.f.): *Educación Compensatoria. Información General*. Documento de Internet: "<http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=66&area=intercultural>". (Fecha de acceso: 31-10-08).

Departamento de Atención a la Diversidad: Actuaciones y programas en materia de compensación de desigualdades, atención a la diversidad de los alumnos y orientación educativa y psicopedagógica<sup>546</sup>.

En este párrafo aparecen las dos expresiones comentadas, tanto con la delimitación que ofrece el CN como sin ella; lo curioso es el orden en el que aparecen, pues en buena lógica debería omitirse en la segunda ocasión y no en la primera. Se utiliza muy profusamente en los textos legales analizados, sin que falten por ello otros sintagmas que intentan recoger este mismo sentido de variedad. La heterogeneidad de los grupos se plantea como algo que necesita una atención específica pero, como tendremos ocasión de comprobar, no todos los que forman parte de esta variedad parecen merecer la misma dedicación. De hecho, en el sustantivo *diversidad* no se aprecia ninguna predilección por alguno de los grupos que componen ese abigarrado conjunto, sino que simplemente se deja constancia de la heterogeneidad. Sin embargo, cuando aparece empleado en las leyes se aprecia una evidente reducción semántica del término, dado que se destaca preferentemente a los grupos que se consideran o bien minoritarios o bien con deficiencias o carencias. Por otra parte, la normalidad del alumnado, que debería estar constituida por la mayoría, parece desdibujarse en el intento de atender preferentemente a las minorías. En este caso, la expresión lingüística refleja plenamente la realidad, pues los alumnos superdotados (o simplemente los alumnos que no destacan por mantenerse en los parámetros de lo normal) quedan sin una atención específica, poniendo en entredicho el principio de la educación personalizada, como parecen defender estas leyes:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades<sup>547</sup>.

La *atención a la diversidad* se entiende como un principio básico en la LOE, ley en la que se repite continuamente esta expresión de nuevo cuño que ha hecho fortuna en los textos legales educativos. En esta declaración de principios se constata la noble intención de considerar la *diversidad* como principio que engloba todas y cada una de las situaciones peculiares que tiene cada alumno; no obstante, se entiende el término en

---

<sup>546</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], quinto 1.

<sup>547</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo; *cf.* art. 4.3; *cf.* art. 22.4.

sentido reduccionista. De hecho, parece apreciarse una oposición entre *educación común* y *atención a la diversidad*, que vienen a ser dos contrarios difíciles de armonizar, como se observa en estas citas:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental<sup>548</sup>.

La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado<sup>549</sup>.

Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo<sup>550</sup>.

Finalmente, consideramos que más que la *diversidad*, los que merecen atención son los *alumnos*, todos. En los ejemplos extractados encontramos las siguientes variantes, según se utilice la forma verbal o la nominalización (*atender*, *atención*), según se prefiera el genérico masculino (*alumnos*) o el colectivo (*alumnado*): *atención a la diversidad*<sup>551</sup>; *atención a la diversidad de los alumnos*<sup>552</sup>; *atender a la diversidad del alumnado*<sup>553</sup>; *atención a la diversidad del alumnado*<sup>554</sup>. Pero no es ésta la única forma de aludir a los cambios que se están produciendo con respecto a los alumnos y, así, encontramos la siguiente expresión: *atención educativa diferente a la ordinaria*:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado<sup>555</sup>.

---

<sup>548</sup> *Ibidem*, art. 4.3.

<sup>549</sup> *Ibidem*, cf. preámbulo, art. 22.4.

<sup>550</sup> *Ibidem*, art. 26.1.

<sup>551</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], quinto 1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, art. 26.1.

<sup>552</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], quinto 1.

<sup>553</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>554</sup> *Ibidem*, preámbulo (4 veces), art. 22.4.

<sup>555</sup> *Ibidem*, art. 71.2.



En este artículo se opta por una expresión lingüística alternativa creada por el procedimiento de la circunlocución tan habitual en este tipo de textos. Si decimos que se requiere una *atención educativa diferente a la ordinaria* se mitiga la sensación de exclusión que puede suponer el estar apartado de la educación normal y común. La expresión *diferente a la ordinaria* podría sustituirse por el antónimo del sustantivo que, según el *Diccionario de Sinónimos y Antónimos* de Espasa Calpe<sup>556</sup>, no es otra que *extraordinaria*. Como ya comentamos a propósito del prefijo *extra-*, tiene un valor locativo de ‘fuera de’, no obstante, se prefiere el rodeo por las connotaciones excesivamente positivas (maravilloso, genial, estupendo...) que ha adquirido el antónimo, y es desmesurado decir que es estupendo necesitar o requerir una educación *extraordinaria*, a no ser que sea en el caso de una superdotación. En el artículo 71 de la LOE se desglosan las diferentes situaciones que requieren de una educación diferente a la seguida en los *centros ordinarios*, como los denominan las leyes educativas.

Por otra parte, encontramos otra expresión alternativa a *atención a la diversidad*: *acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles*. Con este sintagma lo único que se expresa es que personas que antes no accedían a la educación, ahora lo hacen. Pero ¿a quiénes designa?; posiblemente la LOE se refiera a alumnos *inmigrantes*, dado que todos los otros grupos, estando constituidos por ciudadanos españoles, quedan obligados a la asistencia a clase y a ejercer el derecho a la educación que es, al mismo tiempo, un deber. El hecho es que no los nombra, evitando así las connotaciones negativas del término:

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera<sup>557</sup>.

Como vemos, por más que *atender a la diversidad* se plantee como una preocupación por llegar a todos en educación y en especial a los que más lo necesitan, no deja de plasmarse la dificultad que esta misma diversidad comporta, así se habla de *condiciones más complejas, nuevos retos y dificultades*. Tres maneras de evitar el

<sup>556</sup> VV.AA. (2005): *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*, 2005, Espasa Calpe. Documento de Internet: “<http://www.wordreference.com/sinonimos>”. (Fecha de acceso: 1-11-08).

<sup>557</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

término interdicto *problemas*. De hecho, solamente el sustantivo *dificultades* tiene una apreciación exclusivamente negativa, dado que el que una situación sea más *compleja* no tiene por qué constituir en sí misma una dificultad, y, por otra parte, un *reto* es un desafío que puede llegar a ser estimulante.

Finalmente, esta expresión aparece como CN del sustantivo *medidas*: *medidas de atención a la diversidad*. De todas las acepciones que aparecen en el *DRAE*<sup>22</sup> de este nombre la más adecuada es la sexta:

**medida** (De *medir*). 6. f. Disposición, prevención. U. m. en pl. *Tomar, adoptar medidas*.

En el sintagma que estudiamos, recoge más bien el significado de acciones que van a realizarse para poder atender a las diferentes circunstancias personales y sociales de los alumnos que se alejan de una situación normal. Todas estas citas corresponden a la misma ley orgánica, la LOE. En algunos casos se especifican las medidas, que fundamentalmente son organizativas y curriculares; esto es, lo que atañe a lo estructural y al contenido de las enseñanzas comunes. Se observa, asimismo, el empleo de las construcciones bimembres y trimembres en algunos de los casos: *medidas organizativas y curriculares*; *medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares*; como se puede apreciar en estos artículos:

En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado<sup>558</sup>.

Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente<sup>559</sup>.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica<sup>560</sup>.

Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas<sup>561</sup>.

<sup>558</sup> *Ibidem*, art. 22.6.

<sup>559</sup> *Ibidem*, art. 22.7.

<sup>560</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>561</sup> *Ibidem*, art. 22.4.

Por otra parte, cuando estas medidas se refieren a cuestiones organizativas se habla de flexibilidad: [...] organizar los grupos y las materias de manera flexible [...]; [...] permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible [...]. En cuanto al significado del adjetivo flexible encontramos esta definición en el DRAE<sup>22</sup>:

**Flexible.** (Del lat. *flexibilis*). [...] 3. adj. Que no se sujeta a normas estrictas, a dogmas o a trabas. Ideología, legislación flexible. 4. adj. Susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Horario, programa flexible.

Consideramos que en los casos que analizamos se utiliza correctamente el adjetivo, puesto que se refiere a cuestiones organizativas que pueden ser susceptibles de variaciones y cambios necesarios, así como las programaciones que responden al currículo establecido. No obstante, creemos que se da una oposición latente entre *flexible* y *rígido* que no se hace explícita pero que se intuye en todos los escritos. Esto es lo que consideramos menos adecuado, dado que el significado de *rígido* es, según el DRAE<sup>22</sup>:

**rígido, da.** (Del lat. *rigidus*). 1. adj. Que no se puede doblar (|| torcer). 2. adj. Riguroso, severo.

Una de sus acepciones es la de ‘riguroso’, término que últimamente está adquiriendo connotaciones negativas, de manera que todo lo que se asocia a rigurosidad se considera, *a priori*, como algo necesariamente inflexible e inconveniente. No obstante, lo riguroso es necesario. Enseñar con rigor no es expresión equivalente de enseñar con rigidez, como parece identificarse a veces por reducción semántica. De hecho, se insiste en que en la atención a la diversidad no deben dejarse de lado los objetivos propios de la enseñanza común, para lo que es necesario el rigor. Asimismo se habla también de *agrupamientos flexibles* en el artículo 22 de la LOE, cuando se especifican las distintas *medidas de atención a la diversidad*:

Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo<sup>562</sup>.

<sup>562</sup> *Ibidem*, art. 22.5.

El uso es adecuado, puesto que se refiere a una medida organizativa, esto es, la composición de los grupos de alumnos que puede variar a lo largo del curso en función de las necesidades detectadas. Finalmente, cabe señalar también las omisiones que se producen dentro de la *atención a la diversidad*; como dato baste saber que de los siete principios generales de la educación básica establecidos en la LOE, cuatro de ellos están dedicados a la diversidad, pero ni uno solo de ellos recoge la situación de los alumnos *de alto rendimiento intelectual*, como aparecen denominados en esta ley.

#### 4.2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El primer paso para poder aplicar las *medidas de atención a la diversidad* es la detección de las diferentes situaciones problemáticas que puedan darse dentro de la variedad del alumnado. Para poder conseguir este diagnóstico, el Ministerio de Educación propone la *evaluación psicopedagógica*, que deberá ser efectuada por psicólogos y pedagogos:

Los Psicólogos y Pedagogos tendrán la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica de los alumnos que puedan necesitarla. Asimismo, formarán parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los Centros educativos que les sean asignados. En estos Centros, además, tomarán parte en las sesiones en las que evalúe la competencia curricular de los alumnos con fines de promoción de ciclo o de adaptaciones curriculares significativas<sup>563</sup>.

La *evaluación psicopedagógica* aparece definida en las leyes de la siguiente manera:

Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades<sup>564</sup>.

No es algo concreto, sino un *proceso* en el que se van recogiendo los datos pertinentes para determinar no las carencias de los alumnos, sino sus *necesidades educativas* en función de los *desajustes* en su *desarrollo personal y académico*. La

---

<sup>563</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], octavo 3.

<sup>564</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], segundo 1.

finalidad es posibilitar que estos alumnos puedan desarrollar lo más plenamente posible todas sus capacidades.

Pero ¿es válida y clara esta acuñación de *evaluación psicopedagógica*? Si atendemos a las definiciones de los dos elementos que forma el sintagma veremos que existen algunos desajustes. Según el *DRAE*<sup>22</sup> la *evaluación* consiste en la acción de señalar el valor de algo. Según el mismo diccionario, la *psicopedagogía* se ocupa de realizar una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos. Sin embargo, cuando se habla de *evaluación psicopedagógica* se entiende la valoración de cualquier aspecto, sea personal (físico o psíquico), sea social, cultural o económico que pueda impedir un desarrollo escolar adecuado. La denominación nos parece reduccionista, puesto que desde el punto de vista del significado la *evaluación psicopedagógica* debería limitarse a establecer las mejoras en la didáctica y en los métodos pedagógicos. Se habla de un proceso mucho más complejo, sin duda alguna. Solamente si entendemos el sintagma como la valoración que debe realizar el Equipo Psicopedagógico de un centro o una zona sobre un alumno, la expresión cobra su verdadero significado.

En realidad se está hablando de realizar un *diagnóstico* que permita establecer las medidas de actuación necesarias para cada alumno. No obstante, ya hemos comentado en este trabajo las connotaciones negativas del término *diagnóstico* por venir asociado al ámbito de la *enfermedad*. Sin embargo, igual que en medicina, se habla de *prevención* y de *pronta detección* o de *evaluar [...] de forma temprana y precisa*:

Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que puedan presentar los alumnos; realizar, en su caso, la correspondiente evaluación psicopedagógica, y participar, en función de los resultados de ésta, en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo<sup>565</sup>.

Por otra parte, la adecuada respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales exige identificar y evaluar éstas de forma temprana y precisa. Con esta finalidad se ha establecido el proceso de evaluación psicopedagógica en la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, siendo necesario desarrollar y concretar

---

<sup>565</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo f.

algunos aspectos de la evaluación psicopedagógica para su aplicación a la situación específica de los alumnos con sobredotación intelectual<sup>566</sup>.

En la LOCE sí se emplea el término *diagnóstico*, desterrado de otras leyes educativas:

Se prestará especial atención en el nivel de Educación Primaria a la atención individualizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en edades tempranas<sup>567</sup>.

Como podemos apreciar, la importancia de esta evaluación para determinados alumnos es clave, dado que a partir de ella se van a tomar una serie de decisiones que afectarán a las condiciones de toda su vida académica y escolar, en la que se adoptarán medidas que supondrán cambios muy fuertes con respecto a lo que se entiende por una escolarización *normal* o, como se prefiere en las leyes, *ordinaria*:

En consecuencia, la evaluación psicopedagógica actualizada será necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales; para la toma de decisiones relativas a su escolarización; para la propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización; para la elaboración de adaptaciones significativas; para la propuesta de diversificaciones del currículo; para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que los mismos puedan necesitar; y para la orientación escolar y profesional una vez terminada la enseñanza obligatoria<sup>568</sup>.

Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la necesiten y proponer la modalidad de escolarización más conveniente para ellos<sup>569</sup>.

Finalmente, el resultado de esta evaluación se concreta en un *Informe Psicopedagógico* del alumno en el que deben detallarse los siguientes elementos:

El Informe Psicopedagógico incluirá [...] Desarrollo general del alumno, que incluirá, en su caso, las condiciones personales de salud, de discapacidad o de sobredotación, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje<sup>570</sup>.

Además se elaborará un *dictamen de escolarización* en el que se especificará la modalidad de escolarización adecuada:

Para la elaboración del dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, sensorial o motora, el equipo de orientación educativa y psicopedagógica o el departamento

---

<sup>566</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción.

<sup>567</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 16.4.

<sup>568</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], segundo 2.

<sup>569</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], sexto f.

<sup>570</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], séptimo 2.b.

de orientación del centro correspondiente, podrán solicitar la participación de los equipos específicos<sup>571</sup>.

Y encontramos diferentes tipos de escolarización para un alumno con estas necesidades:

1. Centros de Educación Especial.
2. Aulas de educación especial en centros ordinarios.
3. Aulas ordinarias en centros ordinarios.

De las tres posibilidades, la primera es considerada excesivamente restrictiva. Se entiende, como puede rastrearse en algunos escritos sobre Educación Especial<sup>572</sup>, que la escolarización ha de llevarse a cabo en un contexto de la máxima normalidad posible, desdibujando así diferencias entre los alumnos. La pregunta es ¿debe primar la igualdad y la eliminación aparente de diferencias sobre una atención y educación especializada en función de las necesidades que se tengan? Da la sensación de que tras este discurso integrador, normalizador y enmascarador de problemas y deficiencias reales, se esconde un fuerte interés económico. A nadie se le escapa que los *Centros de Educación Especial* suponen un gasto económico mucho más elevado que el que pueda tener un *Centro Ordinario*, siguiendo las denominaciones que se emplean en los textos que estudiamos. El discurso es solidario e integrador y presenta una comunidad escolar que asume las diferencias y es capaz de responder adecuadamente a ellas en todo momento. La realidad no tiene nada que ver con el discurso. Alumnos con severas dificultades de todo orden se encuentran en *aulas ordinarias en centros ordinarios*, el colmo de la integración, sin recibir la atención específica que necesitan, porque *las aulas ordinarias de centros ordinarios* están pensadas para *alumnos ordinarios* que no presenten estas graves carencias. De tal manera es así que se intenta resolver la situación con un exiguo Departamento de Orientación que debe dar las pautas a los profesores *normales* para alumnos *normales* de modo que trabajen de forma diferenciada con cuatro o cinco alumnos *diversos*, como aparecen denominados en algunos escritos, como si diversos y diferentes no fuéramos todos:

---

<sup>571</sup> *Ibidem*, noveno 4.

<sup>572</sup> S.A. (s.f.): *Las Necesidades Educativas Especiales*. Documento de Internet: “<http://terra.es/personal/fjgponce/NEE.htm>.” (Fecha de acceso: 31-10-08).

Cualquier profesional de la educación, que se aproxime a los alumnos que pueblan las aulas de los centros educativos, captará rápidamente la existencia de alumnos diversos. Diversidad que se manifiesta en el ámbito educativo y que tiene su origen en factores diversos, derivados de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas y del rol sexual de los sujetos<sup>573</sup>.

Es curiosa esta denominación: *alumnos diversos*. Consideramos errónea esta forma de nombrar la realidad: ¿no sería más correcto hablar de *la diversidad, la variedad, la heterogeneidad de los alumnos*? Como vemos, el discurso inclusivo de esta jerga solidaria y políticamente correcta tapa una realidad que no es ni tan altruista ni tan ecuánime, esto es, invertir menos en los alumnos que tienen serias dificultades porque, en definitiva, esta inversión no es rentable.

Además de las tres formas comentadas, algunas leyes educativas como la LOCE hablan de otra posibilidad para este tipo de alumnos: *la escolarización combinada*:

Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada<sup>574</sup>.

Por *escolarización combinada* podemos entender, aunque no se define en la ley, una especie de solución media en la que el alumno pasa parte de su tiempo en un *centro ordinario* y el resto en un *centro de educación especial*. *Escolarización combinada* no deja de ser una expresión eufemística al enmascarar la necesidad de asistir a un centro de *educación especial*. Además, esta fórmula habla de una mayor *flexibilidad*, palabra estrella en el lenguaje políticamente correcto. A esta idea de ductilidad responde la ampliación de la escolarización en centros de educación especial hasta la edad de veintiún años como máximo:

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años<sup>575</sup>.

Seguimos insistiendo, tanta solidaridad no deja de sorprendernos y consideramos que esto responde más bien a unos intereses económicos, como hemos mencionado

---

<sup>573</sup> S.A. (s.f.): *Orientared. Atención a la Diversidad*. Documento de Internet: “<http://www.orientared.com/atendiv.php>.” (Fecha de acceso: 31-10-08).

<sup>574</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 45.1.

<sup>575</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 46.1.



anteriormente, a pesar de que se hable de que no se escatimará en dotar de todos los medios necesarios a los centros que acojan a alumnos de estas características:

La planificación podrá contemplar la existencia de centros de educación secundaria que atiendan preferentemente a alumnos cuyas necesidades requieran el concurso de medios técnicos y profesionales de mayor especificidad<sup>576</sup>.

Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales<sup>577</sup>.

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos<sup>578</sup>.

Toda ley prevé los recursos que necesita para ser implantada, pero muchas veces éstos se ven drásticamente recortados por la falta de presupuestos. Por esto es mejor hablar de integración y de llevar una escolarización lo más normalizada posible, porque plantea un ahorro bastante considerable.

#### 4.3. DESTINATARIOS

Con respecto a los beneficiarios del principio de *atención a la diversidad* hemos de indicar la pluralidad de este grupo, del que se habla ya desde la LOGSE. Estas diferencias aparecen desglosadas en las leyes, como se aprecia en este párrafo de la LOE:

Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad<sup>579</sup>.

Según esta tipología, encontramos tres grupos diferenciados: alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros; alumnos de alta capacidad intelectual; alumnos con discapacidad. Entre los estudiosos de la educación especial está clara la necesidad de

<sup>576</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 15.3.

<sup>577</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 47.1.

<sup>578</sup> *Ibidem*, art. 44.2.

<sup>579</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 26.5.

emplear un lenguaje común, como indica Heward (1998: 14), porque éste, además de facilitar la comunicación, permite el acceso a los servicios especiales necesarios<sup>580</sup>. En el artículo 26.5 de la LOE parecen quedar recogidas las diferentes variantes que entrarían en la clasificación de los destinatarios de la educación especial. Heward (1998: 6) emplea la expresión niños excepcionales para referirse a todos los alumnos que puedan padecer algún tipo de necesidad educativa especial:

El término *niños excepcionales* incluye tanto a aquellos que experimentan problemas de aprendizaje como a los que presentan una respuesta muy superior a la media y necesitan una educación especial que les ayude a desarrollar todo su potencial. Por tanto, este término hace referencia a los niños que poseen problemas de aprendizaje, problemas de conducta, discapacidades físicas, deficiencias sensoriales y a los niños superdotados.

Esta denominación no aparece ni una sola vez en las leyes educativas que estudiamos. Es una expresión más en el intento de dar nombre a las diferentes situaciones que tienen cabida dentro de este tipo de educación. Denominación genérica de la que luego parte una taxonomía más exhaustiva<sup>581</sup>. Como vemos, se trata también de una acuñación eufemística, el adjetivo *excepcional* supone un ennoblecimiento del sustantivo. Se emplea, sin duda alguna, en un sentido dilógico. Por una parte, lo *excepcional* es aquello que constituye una excepción y que se aparta de lo normal; por

---

<sup>580</sup> HEWARD, W.L. (1998: 14): “Sin embargo, el tipo de palabras que nosotros utilizamos como etiquetas deben servir como una clasificación apropiada para definir variables relevantes para el diseño y la utilización de los servicios educativos especializados. Por ejemplo, aunque se refieran a un conjunto de necesidades educativas tales como “los minusválidos”, “los retrasados”, “los niños ciegos”, también llevan implícitas connotaciones negativas que son innecesarias e inapropiadas. La utilización de este tipo de clasificaciones supone que la persona ha perdido su individualidad, que se la considera de forma grupal. Cuando nosotros hablamos de un “niño paralítico cerebral” ponemos mucho énfasis en los déficits causados por la discapacidad, pensamos que esto es lo más importante que debemos saber sobre ese niño.

¿Cómo debemos entonces denominar a los niños excepcionales? Debemos seguir la recomendación de Tom Lovitt quien afirma que debemos llamarles por su nombre: Linda, Shawon y Jackie. Si nos referimos a un chico como “Molly, un alumno de quinto curso que tiene problemas de aprendizaje” nos centramos individualmente en este chico y en su papel como alumno. Esta descripción no ignora ni esconde los problemas existentes. [...] Cambiando la forma de hablar no cambian ni desaparecen las discapacidades, pero sí los sentimientos y las expectativas que se generan en torno a estos alumnos”.

<sup>581</sup> HEWARD, W.L. (1998: 11-12) recoge los diferentes estudios realizados a propósito de los distintos intentos de establecer una taxonomía precisa y que no resultara hiriente para denominar a los diferentes sujetos de la educación especial: “A principios de los años setenta, el gobierno de Estados Unidos encargó un estudio para diseñar una clasificación en la que se pudieran incluir todos los niños excepcionales. Los resultados de este proyecto pueden encontrarse en *Classification of Children* (Vols. 1 y 2) editado por el director del proyecto Nicholas Hobbs (Hobbs, 1967a, 1967b). Un tercer libro, *The Futures of Children* (Hobbs, 1975), contiene un resumen de los principales resultados del estudio anterior y una serie de recomendaciones para el uso de la taxonomía. Otras revisiones sobre las clasificaciones de los niños excepcionales pueden encontrarse en MacMillan (1982) y Smith, Neisworth y Hunt (1983). Ninguna de estas discusiones ha llegado a resultados concluyentes que aporten argumentos suficientes para aceptar o rechazar el uso de las etiquetas diagnósticas”.

otra, algo *excepcional* es algo connotado muy positivamente, como sucede con el adjetivo *extraordinario*, aunque el *DRAE*<sup>22</sup> no recoja aún esta ampliación semántica.

Hechas estas matizaciones, pasamos ya a analizar las maneras de nombrar estas realidades que reflejan, asimismo, los cambios sufridos en ellas según la cronología y las leyes en las que aparecen.

#### 4.3.1. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La primera ley objeto de nuestro estudio data de 1986 y en esta fecha ya se recoge la acuñación: *alumnos con necesidades especiales*<sup>582</sup>. También se emplea en la misma ley la expresión *educación especial*:

A efectos de las proporciones establecidas, la determinación en cada caso concreto, de la necesidad o procedencia de la *educación especial*, y dentro de ella de las atenciones específicas que el alumno precise, se efectuará por la autoridad educativa correspondiente en base a la evaluación pluridimensional de dicho alumno, realizada por los equipos de profesionales a que se refiere el artículo 15.2 del Real Decreto<sup>583</sup>.

En otras ocasiones, la realidad a la que se alude aparece reflejada a través de la circunlocución:

El número de alumnos integrados en el aula ordinaria estará en función de la homogeneidad y de la gravedad de su disminución o inadaptación, de su problemática pedagógica y del apoyo educativo que precisen. Cuando estén afectados globalmente por disminuciones o inadaptaciones que exijan refuerzo pedagógico continuado, y tratamientos específicos, nunca superarán los dos alumnos por aula<sup>584</sup>.

En primer lugar, se habla de alumnos *integrados en el aula ordinaria*. El principio de *integración*<sup>585</sup> aparece desde el primer momento como el eje que debe estructurar la atención a este tipo de alumnos. En cuanto a sus peculiaridades, se habla de

<sup>582</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], introducción, art. 1.1, art. 7.3, art. 9.3, art. 10, art. 13.3, art. 14.1, art. 14.4, art. 15.5, art. 24.1.

ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], cuarto.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.4, art. 37.2, art. 37.4.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], título.

<sup>583</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], tercero.

<sup>584</sup> *Ibidem*, primero 1.1.

<sup>585</sup> Este concepto se desarrollará en el apartado IV.5 del presente estudio: "Las palabras 'mágicas' en educación".

*disminución, inadaptación y problemática pedagógica*. Para el *DRAE*<sup>22</sup> el primero de los términos empleados se entiende de la siguiente manera:

**disminución.** (De *disminuir*). 1. f. Merma o menoscabo de algo, tanto en lo físico como en lo moral.

En principio no supone una connotación peyorativa sino la constatación de una merma que puede sufrirse en diferentes facetas, la física y la moral. El problema de este término es que lleva aparejada la idea de pérdida y esto lo convierte en un término poco recomendable según la ideología del lenguaje políticamente correcto.

La otra palabra es *inadaptación*, que según el diccionario académico viene a significar la falta de ajuste o acomodo respecto a algo. Así pues, la *disminución* es una pérdida, algo que no llega a estar completo o pleno pudiéndose tratar de una carencia física o psíquica; mientras que la *inadaptación* alude a una incapacidad de acomodarse a lo corriente y común. Se reflejan por tanto dos realidades, la de la *minusvalía física o psíquica* y la de las *conductas asociales*, términos todos ellos interdictos.

Finalmente, la *problemática pedagógica* constituye un claro uso eufemístico, dado que se alude al ámbito académico. De hecho, *la problemática pedagógica* no es del alumno, sino de los docentes y psicopedagogos encargados de su formación. Cuando esto constituye un problema para los profesores es porque el alumno presenta un *retraso académico severo*, bien por problemas ajenos al alumno, bien por la propia incapacidad intelectual del mismo, para el que no valen las estrategias metodológicas empleadas habitualmente.

La segunda parte del párrafo que analizamos destaca aquellos casos en los que estas condiciones se ven endurecidas de una forma especial. Esto se logra a través del uso del adverbio *globalmente*, indicando que la dimensión del problema afecta a todo el individuo, y por la proposición de relativo *que exijan refuerzo pedagógico continuado, y tratamientos específicos*:

Cuando estén afectados globalmente por disminuciones o inadaptaciones que exijan refuerzo pedagógico continuado, y tratamientos específicos, nunca superarán los dos alumnos por aula<sup>586</sup>.

---

<sup>586</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 1.1.

Desde la primera de las leyes que estudiamos (1986) hasta la última (2006), encontramos la acuñación *necesidades especiales* o *necesidades educativas especiales*, que aparece formando parte de las siguientes expresiones:

[...] necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización<sup>587</sup>.

[...] no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza [...] <sup>588</sup>.

[...] necesidades educativas especiales [...] <sup>589</sup>.

[...] alumnos con necesidades especiales [...] <sup>590</sup>.

[...] alumnos con necesidades educativas especiales [...] <sup>591</sup>.

[...] las necesidades educativas especiales de los alumnos [...] <sup>592</sup>.

[...] la población escolar con necesidades educativas especiales [...] <sup>593</sup>.

[...] alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, [...] <sup>594</sup>.

---

<sup>587</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>588</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>589</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.2, art. 36.3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 2.2.f, art. 11.3, art. 44.1, art. 44.2, art. 45.3, art. 46.1, art. 46.2, art. 47.1, art. 68.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 71.2, disposición final primera 3.h.

<sup>590</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], introducción, art. 1.1, art. 7.3, art. 9.3, art. 10, art. 13.3, art. 14.1, art. 14.4, art. 15.5, art. 24.1.

ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], cuarto.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.4, art. 37.2, art. 37.4.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], título.

<sup>591</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], art. 3.5, art. 4.1, art. 5.1, art. 5.4, art. 6.1, art. 6.2, art. 6.3, art. 7.2, art. 8.2, art. 8.3, art. 8.4, art. 8.5, art. 8.6, cap. II (título), art. 11.2, cap. III (título), art. 14.2, art. 15.1, art. 15.4, art. 16.1, art. 17.1, art. 17.2, art. 17.3, art. 17.4, art. 18.1, art. 18.2, art. 19.1, art. 19.3, art. 20.1, art. 20.2, disposición adicional primera, disposición final 2.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.4, art. 37.2, art. 37.4.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 2.2.f, art. 11.3, art. 44.1, art. 44.2, art. 45.1, art. 45.2, art. 45.3, art. 46.1, art. 46.2, art. 47.1, art. 57.3.

<sup>592</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>593</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>594</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.1.

¿Qué se esconde detrás de este sintagma? En primer lugar, hay toda una historia hasta llegar a esta acuñación que responde a un nuevo enfoque. La corriente normalizadora llegada de los países escandinavos a mediados de los 70 (Wolfensberger, 1994) junto con el Informe Warnock (1978) sientan las bases de los cambios que se producirán en la década de los 80 y que supondrán un punto de ruptura con lo que Gómez Vela (2001:1) denomina “la corriente segregacionista”, anunciando un nuevo movimiento integrador. De este modo surge la propuesta de la nueva denominación, que se debe a Mary Warnock quien, en 1978, acuña el sintagma y sus siglas, más utilizadas (*NEE*) que la expresión en su totalidad (*necesidades educativas especiales*). Gómez Vela (2001: 1) en su ponencia recoge el cambio de mentalidad en un cambio de lenguaje:

**1. Del lenguaje del déficit al de Necesidades Educativas Especiales.** Uno de los cambios más relevantes que se ha producido en los últimos años en el tratamiento educativo de la discapacidad ha tenido lugar a nivel conceptual: Pasar del lenguaje del déficit al de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Así pues, se habla de una transformación: *del lenguaje del déficit al de Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. El enfoque consiste entonces en no fijarse tanto en las carencias del sujeto como en lo que ese sujeto necesita para poder desarrollarse lo más plenamente posible. Nada que objetar a tan sana intención, pero sí al modo de expresarlo, puesto que no marca tanta diferencia la expresión como pudiera parecer en un primer momento; de hecho, la realidad sigue teniendo la misma dureza. El uso del adjetivo *especial* actualiza la primera de las acepciones que aparecen en el *DRAE*<sup>22</sup>, en la que se marca la particularidad, aquello que se diferencia de lo común. Es cierto que este término está revestido de unas connotaciones positivas que hacen que casi hayamos perdido la noción de ‘separado de lo común’ que comporta. Resulta curioso que sea ésta la acepción que más le cuadre cuando lo que se ensalza en las diferentes leyes educativas es precisamente el no apartarse de lo normal, no distinguirse, querer ignorar las diferencias como si todos los alumnos tuvieran las mismas posibilidades. De hecho, la realidad es que los límites de algunas personas, sean del tipo que sean, condicionan muchas veces el desarrollo de sus potencialidades.

Ahora bien, ¿cuándo puede considerarse que un alumno presenta *necesidades educativas especiales*? Según el CNREE<sup>595</sup> han de darse las siguientes circunstancias:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum. (CNREE, 1992)

Como puede apreciarse, se produce una restricción semántica, puesto que la *necesidad educativa especial* se circunscribe al alumno que presenta dificultades o carencias pero, en ningún momento se consideran otras posibles situaciones como la superdotación, por ejemplo. Esta autodenominada *escuela inclusiva* deja fuera a aquellos que destacan por encima de la media normal. Parece ser que adolece de los mismos rasgos segregadores que parece criticar en otros modelos, puesto que sólo habla de la inclusión de algunos, no de todos los miembros de la comunidad educativa, no de todos los alumnos que no puedan o no deban seguir el currículo común de las enseñanzas básicas.

En esta misma perspectiva se critica y cuestiona el afán clasificador y taxonómico que ha existido siempre con respecto a la necesidad de establecer una clasificación del alumno en función de sus características o peculiaridades. La idea es no marcar lingüísticamente, no clasificar, no separar para que se cree la impresión de que no existe la diferencia. Así se recoge en este otro documento, en el que se reconoce la amplitud de la nueva expresión *necesidades educativas especiales*:

La categorización es sustituida por un concepto muy amplio de "Necesidades Educativas Especiales" que abarca a sujetos con cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa. El considerar como sujetos de Educación Especial a unos determinados niños es porque, considerados desde una visión integrativa [*sic*], tienen unas necesidades educativas especiales, es decir, que van a precisar unas determinadas ayudas pedagógicas o servicios para el logro de sus fines educativos. Así pues, lo que va a determinar al sujeto de Educación Especial no será ya su deficiencia sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los mismos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes<sup>596</sup>.

<sup>595</sup> Siglas que corresponde a la denominación "Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial".

<sup>596</sup> S.A. (s.f.): *Las Necesidades Educativas Especiales*. Documento de Internet: "<http://www.terra.es/personal/fjgponce/NEE.htm>". (Fecha de acceso: 31-10-08).

Este concepto, que parece perderse en una nebulosa de indeterminación e indiferenciación, es el que convierte la expresión en eufemística. El propósito es claro, no marcar lingüísticamente para no generar exclusión social.

Ni qué decir tiene que el uso de este sintagma es de los más utilizados en los textos legales educativos españoles. No faltan en estas leyes los intentos de definición, como puede apreciarse en el Real Decreto de 1996 sobre la *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación*:

Por último, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, ha definido la población escolar con necesidades educativas especiales, refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta, y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Por su naturaleza y especificidad, la ordenación de la respuesta educativa para el primero de los grupos se ha realizado mediante el Real Decreto 696/1995, siendo el presente Real Decreto la respuesta al segundo grupo<sup>597</sup>.

Se recoge aquí una delimitación que engloba a estos alumnos en dos tipos: por una parte, alumnos *discapacitados e indisciplinados*; por otra, *alumnos con problemas sociales y culturales*. Siguiendo la línea de estilo de estos escritos, se denominan con una circunlocución, de manera que se dice *alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta*. El primer grupo centra la atención en la *necesidad*, no en la *discapacidad*; y el segundo evita decir *gamberros, delincuentes o enfermos mentales*, y opta por una expresión más matizada eufemísticamente: *trastornos de la conducta*. Del mismo modo sucede con alumnos que presentan problemas por el entorno en el que se encuentran: no se hablará de *pobres, incultos o marginados*, sino de *necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas*. Es un intento de separar el sujeto del problema, pero por más que se separe en el nivel de la expresión, no se diferencia en la realidad. En todos estos casos se observa una opción clarísima por el rodeo lingüístico que atenúa la denominación de una realidad incómoda y molesta.

Finalmente, la LOE, también ofrece su definición:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos

---

<sup>597</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.



y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta<sup>598</sup>.

Se sigue en esa línea de desdibujar el problema real del individuo que lo padece y se opta por centrarse en la respuesta educativa que se ha de dar a una “situación”. En este caso vemos que se ha reducido el ámbito de aplicación, puesto que aquellos alumnos con problemas sociales, culturales o económicos no quedan recogidos dentro de la definición ofrecida por la ley. De nuevo se hace hincapié en las medidas adoptadas para subsanar el problema y no en la causa del mismo: *los apoyos y las atenciones educativas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta*. En el uso de la locución prepositiva *derivadas de* vemos un nuevo rodeo lingüístico, evitando la preposición *por* que parece señalar más directamente la causa.

No hay ley que no recoja esta acuñación, que no intente matizar y establecer diferencias entre los distintos tipos de necesidades. Sin ninguna duda es un discurso que marca positivamente al emisor que sigue las últimas tendencias educativas integradoras e inclusivas. Estas nuevas corrientes postulan el cambio, como indica Gómez Vela (2001:1), en esta línea:

La Educación Especial debe convertirse en el conjunto de apoyos y recursos de los que ha de disponer el sistema educativo para favorecer el acceso de los alumnos con necesidades especiales a estos fines.

De esta manera, centrando la atención en las *necesidades* se pretende desviar la mirada de la *incapacidad, la minusvalía y el problema social, económico o cultural* que genera la necesidad de una atención diferente a la ordinaria, como recoge esta misma autora (2001:2):

Dichas necesidades no son el resultado de las limitaciones inherentes a una discapacidad, surgen de la interacción entre el alumno y la situación de aprendizaje en la que se encuentra, es decir, dependen tanto de las características personales del alumno, como de las características del entorno educativo en el que este se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Son intentos desesperados de cambiar una realidad desagradable por otra más amable; decir que el sujeto no tiene problemas, sino necesidades diferentes, parece tranquilizar una mentalidad inclusiva que no logra eliminar las diferencias reales.

---

<sup>598</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 73.

Hechas estas salvedades, sólo queda analizar alguna peculiaridad lingüística o matización eufemística que aparece al amparo del sintagma *necesidades educativas especiales*. Por una parte, hemos visto la necesidad de desviar la atención del déficit hacia la necesidad, pero cuando se trata de tomar decisiones prácticas la ley vuelve a insistir en la carencia, si bien este término no aparece y en su lugar encontramos la voz *características*:

Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales<sup>599</sup>.

Siguiendo su propia corriente ideológica, deberían haber realizado un discurso más acorde con lo políticamente correcto; por ejemplo: *las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores responderán a las necesidades educativas de estos alumnos*. En otros escritos, como la LOGSE, aparece coherentemente expresado con la ideología que alienta estas leyes:

Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos<sup>600</sup>.

Como ya adelanta el Real Decreto de 1995, no todas las *necesidades educativas especiales* son del mismo tipo:

Sin embargo, no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, tienen un mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios similares. Por una parte, cabe distinguir entre las necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta<sup>601</sup>.

Desde nuestro punto de vista resultaría más adecuado decir que hay *distintos tipos de necesidades educativas especiales*. Ahora bien, qué tipos son éstos de los que hablan las leyes educativas. En este mismo párrafo el antecedente *necesidades especiales* va especificado por una proposición de relativo, *que se manifiestan de forma temporal o*

---

<sup>599</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 3.5.

<sup>600</sup> *Ibidem*, art. 37.1.

<sup>601</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

*transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización, que podría fácilmente sustituirse por dos adjetivos, transitorias y permanentes.*

Se distinguen dos tipos, pues, de *necesidades especiales*: las que se dan durante un determinado periodo de tiempo y aquellas que afectan a la persona de forma permanente. Se aprecia, asimismo, una tendencia a duplicar a modo de sinónimos los adjetivos, bimebraciones que resultan innecesarias: *temporal o transitoria; carácter de estabilidad o permanencia*. Posiblemente podría simplificarse la sintaxis de este párrafo diciendo simplemente: *Necesidades especiales transitorias o permanentes durante la escolarización*. Observamos aquí la tendencia a alargar las expresiones, característica habitual en el lenguaje político y que, en este caso, afecta de una forma evidente al lenguaje que emplea la Administración, como elemento político que es, cuando habla de lo puramente educativo. Se cumple así la observación realizada por Seco (2002: 16):

La prosa burocrática siente horror hacia la expresión simple y directa. Y el hombre de la calle es muy sensible a esa complicación del lenguaje burocrático, en el cual ve, más que un propósito de solemnidad, una intención de oscuridad.

Por otra parte, en el mismo documento analizado y en otros textos legales aparece esta diferenciación de forma más simplificada:

El presente Real Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica<sup>602</sup>.

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos<sup>603</sup>.

Los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, así como a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial, serán escolarizados en los centros y programas ordinarios. Sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos

<sup>602</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>603</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.1.

alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros de educación especial<sup>604</sup>.

Encontramos, además, otro caso en el que no aparece la doble posibilidad y se refiere exclusivamente a *alumnos con necesidades educativas permanentes*:

Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las universidades públicas realizarán las adaptaciones que fuere menester con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, facilitarán a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir sus estudios<sup>605</sup>.

De este modo, los alumnos cuya necesidad sea transitoria parecen quedar relegados de la atención educativa que requieren para poder efectuar las pruebas de acceso a la universidad. No parece muy lógica esta omisión en unas leyes tan *integradoras e inclusivas*. Parece claro que la distinción entre *temporal* y *permanente* resulta atenuadora de forma especial para aquellos casos en los que el alumno tenga una carencia o limitación de forma continua.

Finalmente, sólo nos queda comentar el procedimiento de siglación por el que la expresión *alumnos con necesidades educativas especiales* es abreviada: ACNEE. Es ésta una sigla muy utilizada en el ámbito docente al resultar el sintagma excesivamente largo. El procedimiento de circunlocución parece funcionar perfectamente en el intento de generar sustitutos eufemísticos. Es más, en una vuelta de tuerca, al resultar sintagmas tan amplios no es infrecuente que se vean sustituidos por siglas y éstas sí que acaban de colmar todas las expectativas de un eufemismo. La sigla enmascara aún más la realidad a la que se alude. En efecto, el término ACNEE resulta una secuencia prácticamente irreconocible para el que no forme parte del mundo de la docencia en niveles no universitarios. Es una forma más de encubrir la realidad a la que se alude, pues designa a aquellos alumnos con menos capacidad intelectual, con un retraso académico severo o con algún tipo de minusvalía física que dificulte el proceso de enseñanza aprendizaje por las vías ordinarias. No obstante, esta sigla está sufriendo un cambio semántico en los últimos tiempos, dado que no es raro calificar a un alumno que presente dificultades de aprendizaje o que simplemente sea torpe diciendo que es ACNEE. La sigla se ha

---

<sup>604</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 3.2.

<sup>605</sup> *Ibidem*, art. 18.1.

cargado ya negativamente y, salvo para los profanos en esta jerga docente, comporta connotaciones negativas llegando a rozar los límites del insulto.

#### 4.3.2. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Encontramos en los textos legales una expresión prácticamente equivalente a la analizada *supra*: *necesidades educativas específicas*<sup>606</sup>; el único cambio que se observa es la sustitución del adjetivo *especiales* por *específicas*. En el avance de la vigesimotercera edición del *DRAE* se encuentra la siguiente definición del adjetivo que nos ocupa, que, como podemos apreciar, no ofrece grandes diferencias de significado con respecto al adjetivo que sustituye, de hecho se emplea prácticamente con el mismo valor, salvo, como veremos más adelante, en la LOCE:

**específico, ca.** (Del lat. tardío *specificus*). 1. adj. Que es propio de algo y lo caracteriza y distingue de otras cosas.

Ya en la LOGSE encontramos el sintagma *necesidades educativas específicas* alternando con *necesidades educativas especiales*. Así, encontramos la aparición de las dos expresiones en el artículo 36.2 de esta ley como si de sinónimos se tratase:

La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos<sup>607</sup>.

Esta expresión aparecerá en las leyes posteriores. Como podemos apreciar, el valor eufemístico tanto de *especial* como de *específico* se desprende de su oposición a *ordinario* entendido como *normal*. Se observa una tendencia en las últimas leyes educativas a utilizar esta acuñación en detrimento de la anterior, que va siendo desterrada del uso tal vez por el propio desgaste de la misma.

La LOCE diferencia los distintos destinatarios que quedan incluidos en esta denominación:

<sup>606</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 7.5, art. 32.4, cap. VII, art. 52.2.b, art. 70.3, art. 72.1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 71.3.

<sup>607</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 36.2.

Con la denominación de necesidades educativas específicas, la Ley, en el capítulo VII del Título I, presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales.—bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos— estableciendo un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren<sup>608</sup>.

Resulta particularmente interesante para nuestro estudio esta reflexión que realiza la ley, puesto que aquí se observa una diferenciación entre los dos sintagmas que en otras leyes se usan como sinónimos. Al desglosar los diferentes tipos de alumnos habla de *alumnos extranjeros*, *alumnos superdotados intelectualmente* y, finalmente, *alumnos con necesidades educativas especiales*. Como hemos tenido ocasión de comprobar en otras leyes, se entendía que la denominación genérica era *alumnos con necesidades educativas especiales* y en ella quedaban recogidos todos los alumnos que presentaran algún tipo de peculiaridad que los distinguiera del resto, incluyendo a los *extranjeros* y a los *superdotados*, como se desprende del ya citado párrafo del Real Decreto 696/1995:

El presente Real Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica<sup>609</sup>.

En la LOE esta denominación contiene todas las diferencias posibles entre la heterogeneidad del alumnado, si bien no recoge *alumnos con necesidades educativas especiales* como una categoría dentro de los considerados *con necesidades educativas específicas*, como hace la LOCE:

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. [...] También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español. La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las

---

<sup>608</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>609</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos<sup>610</sup>.

Otra diferencia que se observa en la última ley orgánica es la sustitución del sustantivo en plural *necesidades* por el sustantivo en singular *necesidad*. La alteración del número podría parecer ingenua pero entendemos que no lo es. Hablar de *necesidades* es hablar de un conjunto de respuestas educativas que atienden a más de una carencia o deficiencia, mientras que hablar de *necesidad* en singular parece minimizar el problema. La LOCE utiliza en todos los casos el plural, como se aprecia en estos ejemplos:

Asimismo, podrán realizar funciones de apoyo en esta etapa otros profesionales con la debida cualificación para tareas de atención a los alumnos con necesidades educativas específicas<sup>611</sup>.

En cualquier caso, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a aquellos centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnos con necesidades educativas específicas o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas<sup>612</sup>.

El sustantivo en singular es el preferido por la LOE, aunque no de forma exclusiva, ya que alterna con la forma en plural:

La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión<sup>613</sup>.

Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo<sup>614</sup>.

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas de escolarización previstas en los apartados anteriores atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo<sup>615</sup>.

Los centros que escolaricen alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen,

---

<sup>610</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>611</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 32.4.

<sup>612</sup> *Ibidem*, art. 70.3.

<sup>613</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 71.3.

<sup>614</sup> *Ibidem*, art. 72.4.

<sup>615</sup> *Ibidem*, art. 87.3.

recibirán los recursos complementarios necesarios para atender adecuadamente a este alumnado<sup>616</sup>.

[...] aquellos centros que atiendan a una elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo<sup>617</sup>.

El adjetivo *específico* se utiliza en otros sintagmas pero no siempre con valor eufemístico. En algunas ocasiones basta con eliminar el término, puesto que no aporta ningún significado a la expresión; más bien responde a la intención de magnificar el discurso a través de la eufonía. Así sucede con los sintagmas *atención específica*, *dificultad específica*, *necesidad específica de apoyo*, en los que basta con quitar el adjetivo para comprobar que el significado se mantiene:

[...] necesidad específica de apoyo educativo [...] <sup>618</sup>.

[...] atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta<sup>619</sup>.

[...] dificultades específicas de aprendizaje [...] <sup>620</sup>.

[...] atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta<sup>621</sup>.

El único caso que hemos encontrado en el que su uso puede resultar pertinente es el que sigue:

También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español<sup>622</sup>.

Observamos varias cosas: en primer lugar, es la única vez que el adjetivo *específico* se aplica a personas superdotadas, dado que normalmente *específico* alterna con *especial* en el caso de torpeza, pero no en el de inteligencia que rebasa la media. En segundo lugar, aquí el adjetivo opera con su significado propio, es decir, se refiere a un tratamiento que debe darse a estas personas y que se diferencia claramente del que deben recibir otras.

---

<sup>616</sup> *Ibidem*, art. 112.3.

<sup>617</sup> *Ibidem*, art. 112.5.

<sup>618</sup> *Ibidem*, preámbulo, art. 3.8, art. 22.5, art. 67.5, cap. I (título), art. 71.3, art. 72.4, art. 87.1 (2 veces), art. 87.2, art. 87.3, art. 109.2, art. 112.3, art. 112.5, art. 117.7, art. 157.1.e.

<sup>619</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>620</sup> *Ibidem*, art. 71.2.

<sup>621</sup> *Ibidem*, art. 73.

<sup>622</sup> *Ibidem*, preámbulo.



Por otra parte, en esta expresión el marcador aditivo *también* refleja sin querer la realidad que se da en el ámbito de la *atención a la diversidad*; esto es, una vez que se han desglosado los distintos tipos de atenciones especiales que se van a dar a los diferentes grupos de *alumnos con necesidades educativas especiales o específicas* (refiriéndose siempre a alumnos con carencias, problemas socioeconómicos, discapacidades o con un bajo coeficiente intelectual), se añade la atención a los alumnos superdotados y a los que se han escolarizado tardíamente. Da la impresión de que el añadido viene a solucionar un olvido por parte de la Administración con respecto a estos alumnos, que también son minoría y, como tales y en consonancia con el pensamiento políticamente correcto, objeto de atención preferente. Pero no es así y, en ocasiones, el lenguaje traiciona la filosofía educativa que genera este tipo de escritos.

Al mismo tiempo se aprecia el uso de una locución prepositiva, *derivadas de*, que se repite insistentemente en estos textos. Responde a la misma intención de alargamiento del cuerpo fónico del enunciado dado que es fácilmente sustituible por una preposición o simplemente eliminable. En estos sintagmas la locución es sustituible por la preposición causal *por*. Igual sucede con la locución prepositiva *asociadas a*, como hemos tenido ocasión de comprobar en este estudio.

#### **4.3.3. ALUMNOS CON DISCAPACIDAD**

Uno de los grupos destacados dentro de los *alumnos con necesidades educativas especiales* es el que recoge a aquellos que tienen algún tipo de *discapacidad*. Éste es un ámbito que se presta de forma particular a la creación de sustitutos eufemísticos. La realidad aludida resulta tremendamente dura y la expresión trata de corregir y dulcificar la gravedad de la situación real. Por otra parte, es también un campo dado tradicionalmente a la creación de disfemismos que rozan incluso el insulto. Decir que alguien es *el tonto del pueblo* o que es *subnormal* o *subnormal profundo*, *mongolo* o *mongólico* o *retrasado mental*, entre otras expresiones disfemísticas, no ha sido nada

infrecuente en el lenguaje cotidiano. Posiblemente por esto la reacción lingüística ha sido muy fuerte en el intento de contrarrestar la ofensa verbal<sup>623</sup>.

Las leyes que estudiamos no pueden por menos que abordar el tema de la discapacidad que, como veremos, se subdivide en distintos tipos según sea el tipo de déficit que se padezca. No obstante, el camino recorrido ha sido largo y en él encontramos ya términos que surgieron con un claro afán de dignificar o, primeramente, normalizar el referente y que se han convertido, a su vez, en términos interdictos. Muchos de ellos resultan ya desfasados y han adquirido connotaciones peyorativas en esa espiral propia del eufemismo que continuamente se transforma y exige la creación de un nuevo sustituto que venga a reemplazar al que ya ha sido desterrado.

Una de las categorizaciones sobre las que pesa una fuerte interdicción lingüística es el término *subnormal*, presentando el siguiente significado en el *DRAE*<sup>22</sup>:

**subnormal.** 1. adj. Dicho de una persona: Que tiene una capacidad intelectual notablemente inferior a lo normal. U. t. c. s.

En principio no tiene más connotación negativa que la que ofrece su propio significado puesto que se hace referencia a un sujeto de escasa inteligencia. En el *DUE* no aparece. Pero si consultamos más diccionarios, encontramos que ya algunos, como el *Diccionario de sinónimos* de Espasa Calpe (2005), recogen sus fuertes connotaciones peyorativas y su valor disfemístico, llegando a una de las manifestaciones extremas de este fenómeno lingüístico, el insulto:

**subnormal:** adj. y com. [Persona] afectada de una deficiencia mental de carácter patológico: la palabra "subnormal" se suele usar como un insulto.

Lechado García (2000: 149) lo introduce como eufemismo, pero reconociendo que este sustituto ya ha perdido su valor atenuador y ha pasado a ser un insulto claro:

---

<sup>623</sup> HEWARD, W.L. (1998: 15) recoge este testimonio a propósito de los términos ofensivos: "El siguiente comentario escrito por Michael Goldfarb, Director Ejecutivo de la Asociación para la Ayuda de los Retrasados Mentales, ofrece algunas aportaciones interesantes sobre el "lenguaje de la educación especial": Después de haber estado de moda el uso de la frase "Síndrome Down", Louis Striar insiste en la necesidad de llamar a estos alumnos mongólicos. Él afirma que puede observarse en la cara de la gente el shock que produce la utilización de la vieja etiqueta. El objetivo de Louis Striar, como miembro del Consejo de la AHRC y como padre de un niño discapacitado, consiste en demostrar que las nuevas etiquetas no resuelven los problemas de la sociedad con su propio hijo. La situación no varía independientemente de las etiquetas que se usen. Louis está intentando enseñarnos una importante lección, las reformas lingüísticas no pueden cambiar el mundo".

**subnormal:** *adj y s (Med y Soc)* \*Idiota, retrasado mental. Ha perdido su valor eufemístico para convertirse en insulto.

Rastreando, pues, los términos a los que sustituye vemos que en origen el término *subnormal* era una expresión eufemística empleada por *idiota* o *retrasado mental*. El *DRAE*<sup>22</sup> nos dice que *idiota* es el que es tonto o corto de entendimiento, usado de forma coloquial, pero también hace referencia al que padece *idiocia*, término propio del ámbito de la medicina:

**idiocia.** (De *idiota*). **1.** f. *Med.* Trastorno caracterizado por una deficiencia muy profunda de las facultades mentales, congénita o adquirida en las primeras edades de la vida.

Son significados neutros que se han convertido en peyorativos al introducirse del ámbito de la medicina, en este caso, a la lengua común. De hecho, ya atestiguamos en el siglo XIII el uso de la voz *idiota* en la segunda cuaderna vía del noveno milagro de los *Milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo, con el significado de torpe y corto de entendimiento:

Fo est misacantano al Bispo acusado  
que era idiota, mal clérigo probado;  
*Salve Sancta Parens* sólo tenie usado,  
non sabie otra misa el torpe embargado.

De hecho, en un *Manual de Pedagogía* de fines del XIX, el de Escribano y Hernández (1897), no se tiene ninguna dificultad en emplear la denominación de *idiota* e *imbécil* para denominar a los alumnos que presentan un serio retraso mental, de manera que encontramos las siguientes referencias: *Metodología especial para imbeciles e idiotas*<sup>624</sup>. Es más, se ofrece la siguiente definición, en la que se dice expresamente que estos *seres* son unos *desgraciados*:

Los imbeciles o idiotas son seres desgraciados; pues imbecilidad es significado de flaqueza de cuerpo, debilidad, alelamiento, escasez de razón, perturbación del sentido, etc.; é idiota significa persona rústica, negada y muy ignorante. Estos seres, como todos los que carecen de las dotes naturales comunes á todos los hombres, necesitan una educación especial; porque especial es la situación en que ellos se encuentran<sup>625</sup>.

<sup>624</sup> ESCRIBANO Y HERNÁNDEZ, G. (1897: 504).

<sup>625</sup> *Ibidem*, pp. 504-505.

Lejos de mitigar la situación se expone con toda claridad la irreversibilidad en el caso de la idiocia, aunque se muestra más optimista en el caso de la imbecilidad. En lo que no emplea paliativos es a la hora de afirmar la dureza que supone esta enseñanza para el profesor:

Cabe en algunos casos disminuir esta desgracia, y en algunos hasta que desaparezca tratándose de la imbecilidad; pero en todo caso, cabe buscar ejercicios compatibles con las condiciones intelectuales de estos desgraciados para que puedan vivir honradamente de su trabajo, y ponerlos en condiciones de que cumplan con sus deberes más rudimentarios; para esto es necesaria la creación de establecimientos á propósito y la preparación de maestros de gran vocación, porque este ejercicio es de lo más penoso que pueda imaginarse<sup>626</sup>.

Por otra parte, contrasta con la teoría mantenida en la actualidad la afirmación de que no puede ser igual la formación de estos alumnos que la del resto:

Los imbéciles é idiotas no se prestan a la educación de las facultades superiores del espíritu; y la educación de estos desgraciados se dirige principalmente al desenvolvimiento de las facultades sensitivas, debiendo llegar en el de las racionales hasta donde se pueda<sup>627</sup>.

Desde entonces hasta la actualidad se ha recorrido un largo camino y, tal como recoge el *Diccionario Inverso* de Lechado García (2000: 188), la voz *idiot* se ha convertido en un claro disfemismo:

**\*idiot**: *s y adj (Med y Soc)* Anormal, (persona) *border line*, débil mental, deficiente, discapacitado psíquico, diferente, disminuido psíquico, límite, minusválido psíquico, persona con síndrome de Down, subnormal. La mayor parte de estas *exp. s. u.* para referirse a personas afectadas por el síndrome de Down, aunque pueden aplicarse en otros casos de retraso mental y carencia de facultades intelectuales.

Con el término *retrasado* sucede exactamente igual, su significado es el que sigue (*DRAE*<sup>22</sup>):

**retrasado, da.** (Del part. de *retrasar*). **1.** adj. Dicho de una persona, de una planta o de un animal: Que no ha llegado al desarrollo normal de su edad. **2.** adj. Dicho de una persona: Que no tiene el desarrollo mental corriente. U. t. c. s.

Si atendemos a la acepción segunda observamos que el adjetivo del que suele acompañarse, *mental*, es redundante. Esto es así en la mayoría de las ocasiones, puesto que suele restringirse su uso al estado psíquico cuando se aplica a una persona.

---

<sup>626</sup> *Ibidem*, p. 505.

<sup>627</sup> *Ibidem*, p. 505.

Centrándonos en los términos empleados en los textos legales, observamos que uno de los que aparece, *minusválido*, sólo lo hace en una ocasión y porque se refiere a una Ley que lleva esa denominación. Es una ley de 1982, fecha en la que aún se prefiere este sustituto eufemístico que, como veremos, no tardará en ser desterrado por otros:

Respecto a la educación de los alumnos con necesidades especiales, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo consagra los principios introducidos por la Ley de Integración Social de los Minusválidos y recogidos en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, antes citado, y establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos<sup>628</sup>.

El *DRAE*<sup>22</sup>, recoge la voz *minusválido*<sup>629</sup> con el siguiente significado:

**minusválido, da.** (Del lat. *minus*, menos, y *válido*). **1.** adj. Dicho de una persona: Incapacitada, por lesión congénita o adquirida, para ciertos trabajos, movimientos, deportes, etc. U. t. c. s.

La primera edición del *DUE* (1990) no recoge la entrada *minusválido*, aunque sí recoge *minusvalía* indicando que no aparece en el *DRAE*:

**minusvalía** (no figura en el D.R.A.E.). \*Detrimento o disminución de valor que sufre una cosa.

Resulta curioso en la definición que sólo se aplique a los objetos y no a las personas; significado que aparecerá en la segunda acepción de la voz una vez que el *DRAE*<sup>22</sup> recoge la entrada:

**minusvalía.** (Del lat. *minus*, menos, y *valía*). **1.** f. Detrimento o disminución del valor de algo. **2.** f. Discapacidad física o mental de alguien por lesión congénita o adquirida.

Sin embargo, el adjetivo aparece ya en el *DUE*<sup>2</sup> en la edición de 1998<sup>630</sup> y lo define aludiendo a la incapacidad y no a la discapacidad como hace el *DRAE*<sup>22</sup>:

**minusválido, -a** (del lat. “minus”, menos, y “válido”) adj. y n. Se aplica a la persona que tiene alguna incapacidad física o mental.

<sup>628</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

<sup>629</sup> Este término aparece por primera vez en el *Diccionario manual* de la RAE de 1983, y, en el *DRAE*, en su edición de 1984.

<sup>630</sup> Ninguno de los dos vocablos (*minusválido* y *discapacitado*) aparece en la primera edición de este Diccionario (1966).

El *DEA*, en la misma línea del *DUE*<sup>2</sup>, refleja puramente el término sin indicar su valor eufemístico o disfemístico:

**minusválido, da** *adj* '[Pers.] que tiene invalidez parcial. *Tb. n. Tb. fig.*'.

**discapacitado, da** *adj* '[Pers.] que padece una enfermedad física o psíquica, esp. adquirida. *Tb. n.*'.

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982) define así el término:

**Artículo 7.** 1. A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválidos toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

En la definición no se habla de una disminución de las facultades de la persona, sino de la merma de las posibilidades de integración motivadas por una deficiencia física, psíquica o sensorial. En cuanto a la voz *deficiencia* supone, según el *DRAE*<sup>22</sup>, una imperfección, pero en la segunda acepción vemos que su significado se reduce al aspecto psíquico, al contrario de lo que sucede en el uso que se da en la definición del artículo 7. Este doble aspecto es recogido por Lechado García (2000: 115) al considerar la voz *minusválido* como un eufemismo:

**minusválido a (físico o psíquico):** *s y adj (Med y Soc)* Tullido. Idiota, retrasado mental.

Sin embargo, en clara oposición a este enfoque, en el Diccionario *Clave* (1999<sup>3</sup>) ya no se considera voz eufemística al indicar que tiene un claro matiz despectivo, desplazado hacia el ámbito del disfemismo, llegando a recomendar el uso del término *discapacitado*:

**minusválido, da** *adj./s.* Referido a una persona, que tiene una deficiencia física o psíquica que la limita para la realización de ciertas actividades; discapacitado: *Junto a las escaleras han instalado una rampa para facilitar la entrada a los minusválidos físicos.* ETIMOL. Del latín *minus* (menos) y *válido*. USO 1. Tiene un matiz despectivo. 2. Es preferible el uso de *discapacitado*.

Para Heward (1998: 6-7) la *minusvalía* representa un problema producido por discapacidad o deficiencia:

La **minusvalía** se refiere a un problema concreto que presenta una persona con una discapacidad o deficiencia cuando interactúa con el ambiente. Una discapacidad puede generar una minusvalía en un determinado ambiente, pero no en otro. Un niño con una pierna artificial puede ser un minusválido cuando trata de competir con sus compañeros no discapacitados en un partido de baloncesto pero puede no experimentar esa minusvalía en su clase. Los individuos que poseen discapacidades a veces experimentan minusvalías que

no tienen nada que ver con sus deficiencias, sino más bien con las actitudes y las conductas negativas de quienes les rodean que necesariamente restringen su habilidad para participar plenamente en la sociedad. Aunque hay diferencias técnicas entre los términos *discapacidad* y *minusvalía*, tradicionalmente se han utilizado como sinónimos. En la actualidad se prefiere el descriptor *discapacidad*.

Este mismo autor señala que actualmente se prefiere la voz *discapacidad* a *minusvalía*, pero no indica que sea más conveniente ni más adecuada; solamente se limita a registrar el hecho de lo cambiante de las preferencias para las denominaciones en el ámbito de la educación especial, según se van desgastando los términos. El Diccionario *Clave*, en la misma línea, señala cómo el *DRAE*<sup>22</sup> considera la voz *discapacitado* como sinónimo de *minusválido*, afirmando que no se usa como tal en la lengua debido a las connotaciones peyorativas que comporta. Además, con cierto aire normativo, recomienda utilizar *persona con discapacidad* en lugar de *discapacitado*:

**discapacitado, da** adj./s. Referido a una persona que tiene una deficiencia física o psíquica que la limita para la realización de ciertas actividades; minusválido: *Las personas minusválidas deben tener una atención especial en la sociedad.* ETIMOL. Traducción del inglés *disabled*. MORF. La RAE sólo lo registra como adjetivo. SEM. Aunque la RAE lo considera sinónimo de *minusválido*, en la lengua actual no se usa como tal debido al carácter peyorativo de este término. USO. Es preferible usar *una persona con discapacidad* en lugar de *un discapacitado*.

En los glosarios de los libros de estilo del *ABC* y de *El País* se encuentran valoraciones distintas con respecto a los dos términos. Así, el *Libro de estilo de Abc* (1993<sup>2</sup>) no recoge la voz *minusválido*, y con respecto a *discapacidad*, *discapacitado* dice simplemente que no existen esas palabras, recomendando el uso de *incapacidad*, *incapacitado*, *minusvalía*, *minusválido*. En esta misma línea se sitúa la Agencia EFE (1991<sup>8</sup>) al afirmar que no existe el término *discapacitados* y que debe decirse *incapacitados*, *minusválidos*. En el *Libro de estilo* de *El País* (1999<sup>15</sup>) en *discapacidad* se remite a *minusvalía*:

**discapacidad**, situación desventajosa para un individuo, como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide su normal desenvolvimiento. Se considera deficiencia toda pérdida o anormalidad de una estructura o función, sea psicológica, fisiológica o anatómica. La discapacidad es toda restricción o ausencia –debida a una deficiencia– de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Así pues, *minusválido* ha sido durante un tiempo muy breve una voz eufemística. Actualmente no tiene esa connotación positiva dado que en la búsqueda del término más ennobecedor éste es uno de los que ha quedado en el camino; no obstante, ya hemos

indicado que Lechado García en el 2000 sigue considerándolo un eufemismo y no señala el desgaste del término. Sin embargo, en el Diccionario *Clave* se aprecia de forma muy clara la cadena de los eufemismos que se sustituyen unos a otros debido al desgaste y a la pérdida de su valor atenuador: así, se prefiere la voz *discapacitado* a *minusválido* y *persona con discapacidad* a *discapacitado*<sup>631</sup>. Seco (2002: 14) también deja constancia de este fenómeno de sustitución:

[...] tenemos *minusválido*, o mejor *discapacitado*, en lugar de *inválido*; el tradicional *tonto* pasó a *subnormal*, y hoy es *discapacitado psíquico* (a su vez *subnormalidad* se sustituye por *síndrome de Down*); al ciego se le llama *invidente*.

La relatividad del eufemismo, pues, es algo más que evidente. Como vemos, siempre puede avanzarse en matices y sutilezas eufemísticas.

Otro de los términos proscritos es la voz *deficiente*. No obstante, no queda desterrado totalmente del uso en los textos que estudiamos y encontramos diferentes variaciones de la misma voz con un afán eufemístico que no siempre llega a conseguirse. De este modo aparecen términos como: *plurideficiencia*, *plurideficiencias*,

<sup>631</sup> Un seguimiento interesante del término según los *Libros de Estilo* de los periódicos *ABC* y *El País*, así como de la opinión de la Agencia EFE al respecto, puede verse en GÓMEZ SÁNCHEZ, E. (2004: 264-265). Indica cómo hay un tratamiento desigual en los dos diarios. La Agencia EFE (1991) y el *Libro de Estilo de ABC* (1993) indican que no existe el término *discapacitado*, y que debe utilizarse *incapacitado* o *minusválido*. El *Libro de Estilo de El País* (1999<sup>15</sup>) en *discapacidad* remite a *minusválida* y permite su uso. Sin embargo, la Agencia EFE en el *Vademecum de Español Urgente*, que puede consultarse en su web realiza unas consideraciones en el 2004, recogidas por Gómez Sánchez (2004: 264, n. 73), donde se lee: “En la vigésima primera edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia (1992), aparece por primera vez el término *discapacitado*, que hemos tomado del inglés y cuya introducción en el español, a nuestro modo de ver, es totalmente innecesaria y así consta en la última edición del *Manual de Español Urgente* de la Agencia EFE (1994).

Se trata, como en tantas otras ocasiones, de un neologismo que no viene a llenar ningún vacío de nuestra lengua, sino que desplaza a otros términos más arraigados en ella y más conocidos por los hablantes. Su uso se circunscribe, de momento, a la terminología oficial y administrativa y poco a poco se va incorporando al léxico de las personas relacionadas con los organismos que se ocupan de la atención a los minusválidos. Y debido a ese uso cada día más extendido en la administración y, por consiguiente, en los medios de comunicación, la Real Academia Española ha creído llegado el momento de recogerlo en su diccionario, para así dar constancia de su uso. Veamos cómo la define: “**discapacitado, da.** (Calco del inglés *disabled*) adj. minusválido”.

Así, el diccionario, en lugar de dar una definición de la nueva voz, remite a la que sí usamos todos los hispanohablantes: *minusválido*, eso sí, explicándonos antes que se trata de un calco del inglés. En cuanto a la definición de la palabra tradicional en español, nos dice lo siguiente: “**minusválido, da.** (Del lat. *minus*, menos, y *válido*) adj. Dícese de la persona incapacitada, por lesión congénita o adquirida, para ciertos trabajos, movimientos, deportes, etc. Úsase también como sustantivo”.

Pues bien, estas consideraciones que realizaba en el 2004 ya no aparecen en el 2008, donde al buscar el término *discapacitado* simplemente se indica que es sinónimo de *minusválido*, *incapacitado*, *disminuido*, *inhabilitado*, *persona incapacitada*... y posteriormente ofrece su definición, como puede verse en AGENCIA EFE (s.f.): *Vademecum de Español Urgente*. Documento de Internet: “<http://www.fundeu.es/esurgente/lenguas/>.”. (Fecha de acceso: 16-11-08).



*plurideficientes, déficit, múltiples deficiencias, deficiencia psíquica, deficiencia mental profunda y retraso mental severo.* Se evita la denominación de *deficiente* porque en el habla coloquial ha llegado a convertirse en un insulto, pero como apreciamos, estos son unos tristes intentos de ennoblecer el término sin conseguirlo. Lechado García (2000: 64) aún recoge este término como eufemístico pero, desde nuestro punto de vista, ha dejado de serlo:

**deficiente:** *s y adj (Soc)* Tonto, \*idiota, retrasado mental.

También se emplea la voz *déficit*, que viene a significar la carencia o escasez de algo que se juzga necesario. En principio es una voz neutra que quiere devenir eufemística por el adjetivo que la complementa, *motor*:

Cuando los alumnos no tengan autonomía, debido a la gravedad de su déficit motor, la proporción establecida de un Auxiliar Técnico Educativo podrá reducirse hasta aproximadamente seis alumnos; asimismo, los Centros de Educación Especial que atiendan alumnos con deficiencia psíquica podrán disponer de un Auxiliar Técnico Educativo por cada 30/35 alumnos, tanto en Educación Básica como en F. P. (Aprendizaje de tareas)<sup>632</sup>.

El *déficit motor* sustituye a las voces proscritas *tullido, inválido, manco o cojo* entre otros. Así, encontramos también esta expresión:

Este alumnado presenta como características más comunes distintos niveles de retraso y/o alteraciones cualitativas en el desarrollo que pueden estar asociadas a déficit sensoriales y/o motores de mayor o menor magnitud, planteando una amplia gama de necesidades a las que es preciso dar respuesta. Se trata de una población heterogénea y, a su vez, constituida por individuos que pueden presentar perfiles disarmónicos en su desarrollo. Por ello, las decisiones para la elaboración del proyecto curricular, en estos centros, presentan algunos aspectos diferenciales que conviene tener en cuenta<sup>633</sup>.

Se observa, además, una sustitución eufemística conseguida a través de la circunlocución y del empleo de adjetivos y prefijos atenuadores: *población heterogénea y, a su vez, constituida por individuos que pueden presentar perfiles disarmónicos en su desarrollo*. El rodeo lingüístico es evidente intentado evitar los términos proscritos ya mencionados. La denominación de *población heterogénea* no presenta ningún rasgo distintivo o privativo que la haga exclusiva o más adecuada para personas con discapacidad puesto que toda la población mundial, discapacitada o no, es heterogénea

<sup>632</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.2.4.

<sup>633</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 2.

en sí misma. Finalmente, el adjetivo *disarmónico* constituye una expresión claramente eufemística. Complementa al sustantivo *perfiles* y se refiere a personas con problemas muy graves de desarrollo o movilidad. No cabe duda de que la expresión empleada viene a atenuar y mitigar la realidad. El adjetivo no aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>, es una nueva creación que responde a uno de los procedimientos habituales de formación de palabras, la derivación: prefijo + adjetivo (lexema + sufijo). El *DRAE*<sup>22</sup> recoge distintos valores del prefijo *dis-*:

**dis-** 1.(Del lat. *dis-*).1. pref. Indica negación o contrariedad. *Discordancia, disculpa, disconformidad.* **dis-**2.(Del gr. *δυσ-*).1. pref. Significa 'dificultad' o 'anomalía'. *Dispepsia, disnea, dislexia.*

Si rastreamos el significado del sustantivo *armonía* vemos que se refiere fundamentalmente al campo de la música. Por un desplazamiento metafórico puede entenderse su uso en este contexto. Se está refiriendo a algo que rompe el equilibrio que debe darse en un todo entre las distintas partes y que en estos casos, evidentemente, no se da. De hecho, se actualiza la tercera acepción de *armonía* recogida en el *DRAE*<sup>22</sup>:

**armonía.** (Del lat. *harmonia*, y este del gr. *ἁρμονία*, de *ἄρμός*, ajustamiento, combinación).  
3. f. Conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras.

Así pues, si a este lexema le añadimos el prefijo *dis-* con valor negativo ya tenemos el significado que opera en esta oración. Se trata, sin lugar a dudas, de una forma lingüística claramente atenuante de la realidad a la que alude.

Por otra parte, en el ya comentado artículo segundo 2.2.4 de la Orden 1445/1990 aparece también el sintagma *deficiencia psíquica*. El *DRAE*<sup>22</sup> recoge este significado:

deficiencia. (Del lat. *deficientia*). 1. f. defecto (|| imperfección) ~ mental. 1. f. Funcionamiento intelectual inferior a lo normal que se manifiesta desde la infancia y está asociado a desajustes en el comportamiento.

La deficiencia se limita al ámbito de lo mental y no se extiende al de lo físico. En el caso que analizamos se emplea una circunlocución en lugar de una expresión más sintética, de manera que se dice *alumnos con deficiencia psíquica* evitando *deficientes mentales* o, peor aún, *tontos, imbéciles* o *idiotas*. Siguiendo con el mismo sustantivo encontramos otros intentos ennoblecedores a través de la circunlocución:

[...] el Ministerio de Educación y Ciencia propondrá un modelo de currículo adaptado a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia

mental profunda y retraso mental severo, plurideficiencias y trastornos graves de la personalidad vinculados a psicosis y autismo<sup>634</sup>.

De este modo tenemos *alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental profunda y retraso mental severo*. La primera parte del sintagma ya ha sido comentada. Llama la atención la locución prepositiva que se repite en estos escritos, convirtiéndose casi en una fórmula que se aplica sistemáticamente en el ámbito de la discapacidad: *asociadas a*. De nuevo, la preposición omitida es *por*. El alargamiento del cuerpo fónico del enunciado es una estrategia más de eufonía que consigue enmascarar el verdadero concepto que se esconde tras la expresión lingüística, de forma que cuanto más larga sea la expresión más farragosa es la sintaxis y más pierde la noción el receptor de la realidad que actúa como referente. A este mismo fin obedece la bimetración redundante que observamos en el enunciado que comentamos: *deficiencia mental profunda y retraso mental severo*. Consideramos innecesaria la repetición dado que no creemos que aluda a una realidad sustancialmente diferente. Se da un paralelismo sintáctico en el que alternan términos con un significado similar: (*deficiencia / retraso*), (*mental / mental*), (*profunda / severo*). El hecho es que se alude a un problema mental muy grave que recoge mejor el adjetivo *profundo* que *severo*, dado que éste último alude más al rigor que a la gravedad, si bien es un término que en el lenguaje especializado de la medicina se utiliza con el valor que opera en el sintagma analizado.

Del mismo modo observamos el empleo del sustantivo *deficiencias* en plural y acompañado del adjetivo indefinido *múltiples*, intensificando más que mitigando la realidad aludida:

Se propondrá la escolarización en el centro de Educación Especial que le corresponda cuando de resultas de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo y múltiples deficiencias, requiere y requerirá a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo, o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios, y cuando se prevea además que en estos centros su adaptación e integración social será reducida<sup>635</sup>.

<sup>634</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], disposición final segunda 2.

<sup>635</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimocuarto 7.

Finalmente, las expresiones que consideramos menos ennoblecedoras son las creaciones neológicas *plurideficiencias* y *plurideficientes*. No entendemos que se considere disfemística la expresión *alumnos deficientes* mientras que *alumno plurideficiente* se considera eufemística. Posiblemente la novedad del término, el alargamiento del cuerpo fónico de la palabra y el uso de un prefijo con resabios latinos mitigue y ennoblezca la expresión. La voz *plurideficiente* no aparece recogida en el *DRAE*<sup>22</sup>, es un neologismo creado a partir del prefijo *pluri-* + el sustantivo *deficiente*, sustantivo que tiene el siguiente significado:

**deficiente.** (Del lat. *deficiens*, *-entis*, part. act. de *deficere*, faltar).1. adj. Falto o incompleto.2. adj. Que tiene algún defecto o que no alcanza el nivel considerado normal.3. adj. subnormal. U. t. c. s.

Lejos de ser una expresión ennoblecedora, conforme a la tendencia que se observa en este tipo de lenguaje, es una expresión que parece conseguir el efecto contrario, dado que un *alumno plurideficiente* será aquel que esté aquejado de un cúmulo de deficiencias. En efecto, si atendemos al contenido resulta éste un término mucho más ofensivo que *deficiente*:

Alumnos plurideficientes: 6/8 alumnos/profesor<sup>636</sup>.

Cuando los alumnos no tengan autonomía, debido a la naturaleza de su plurideficiencia, la proporción establecida para disponer de un Auxiliar Técnico Educativo podrá reducirse hasta aproximadamente seis alumnos<sup>637</sup>.

[...] el Ministerio de Educación y Ciencia propondrá un modelo de currículo adaptado a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental profunda y retraso mental severo, plurideficiencias y trastornos graves de la personalidad vinculados a psicosis y autismo<sup>638</sup>.

Como hemos visto, las creaciones neológicas mencionadas se consiguen añadiendo a la base léxica el morfema derivativo *pluri-*. Es éste un prefijo que procede del latín *plus*, *pluris*, y que, como indica Rodríguez Ponce (2002: 152):

[...] denota [...] ‘pluralidad, multiplicidad’, con un matiz de ‘variedad’ que se superpone a la idea de ponderación de una cantidad. [...] Los términos creados con *pluri-* tienen un carácter eminentemente moderno; es decir, no se retoman directamente vocablos con su

---

<sup>636</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 2.

<sup>637</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.1.4.

<sup>638</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], disposición final segunda 2.

forma grecolatina, aunque sí se crean algunos siguiendo el esquema ya conocido, e incluso por analogía con otras palabras así formadas con otros prefijos [...].

Pues bien, es esa noción de cantidad y variedad la que, lejos de conseguir el matiz atenuador propio de la creación eufemística, intensifica el valor del radical al que se añade, en este caso *deficiencia* o *deficiente*. Ahora bien, la expresión es sintética y acorde con el principio de economía del lenguaje, alejándose así de las características que vamos viendo en los textos que analizamos.

Por otra parte, se utiliza una litotes en la expresión: cuando *los alumnos no tengan autonomía*. Este alargamiento del cuerpo fónico negando la realidad marcada positivamente, *autonomía*, es otro procedimiento eufemístico en el que se omite la voz interdicta *dependiente*. Negar para afirmar es un procedimiento muy del gusto de estos escritos, evitando el uso de la palabra que atrae connotaciones negativas.

La voz *minusválido* alterna en el tiempo con otro sustituto eufemístico, *disminuido* y *disminución*, que aparece ya desde la primera ley que estudiamos (1986). De este modo, se emplean los siguientes sintagmas: *disminuidos psíquicos*<sup>639</sup>; *disminuidos auditivos*<sup>640</sup>; *disminuidos auditivos profundos*<sup>641</sup>; *disminuidos físicos*<sup>642</sup>; *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*<sup>643</sup>; *disminuidos psíquicos, motóricos o sensoriales*<sup>644</sup>.

En primer lugar, nos centramos en el sustantivo *disminución*, que significa una merma o menoscabo de algo, del mismo modo que el sustantivo *disminuido*, en origen adjetivo, significa la merma o pérdida de aptitudes o fuerzas con respecto a lo considerado normal. En nuestro caso esta pérdida va referida a la capacidad física o mental en sus diferentes vertientes:

---

<sup>639</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 2, primero 4.1, primero 4.2 (4 veces).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

<sup>640</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 4.1, primero 4.2.

<sup>641</sup> *Ibidem*, primero 2, primero 4.1, primero 4.2.

<sup>642</sup> *Ibidem*, primero 2.

<sup>643</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

<sup>644</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 4.1, primero 4.2. En Esta ley el sintagma *disminuidos motóricos* aparece 6 veces.

Las proporciones establecidas en los distintos apartados del número anterior sólo podrán ser alteradas en casos excepcionales en que la gravedad o la naturaleza de la disminución que afecte a los alumnos o las características del Centro lo aconseje<sup>645</sup>.

Aparece formando parte de un CN y su valor atenuador queda reducido por los sustantivos a los que complementa: *gravedad* o *naturaleza*. Por otra parte, vemos cómo se desglosan algunos de los casos de disminución que pueden afectar a una persona, pero no se especifican todos; de hecho se habla de las *personas con problemas auditivos* (sordos o hipoacúsicos), pero no de las *personas con problemas visuales* (ciegos). No obstante, sí es pertinente la diferenciación entre *disminuidos físicos* y *psíquicos*, puesto que delimita dos realidades distintas. Desde el punto de vista del significado, podríamos entender que dentro de la *disminución física* se encuentra la *motórica* y la *sensorial*; no obstante, las leyes educativas no parecen manejar con precisión estos términos, dado que en el mismo sintagma encontramos: *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*<sup>646</sup>; *disminuidos psíquicos, motóricos o sensoriales*<sup>647</sup>. En estos dos casos bastaría con haber opuesto *físico* a *psíquico*, si bien en el segundo es perfectamente viable la especificación de los tipos de disminución física. Si entendemos que los *sensoriales* son aquellos que tienen algún tipo de disminución que afecta a los sentidos y que los *motóricos* están aquejados por problemas relacionados con el movimiento, la oposición establecida entre *físico* y *sensorial* resulta inapropiada:

La Constitución Española de 1978, en su artículo 49, encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que deberán prestar la atención especializada que requieren y amparar para el disfrute de los derechos que en su título I reconoce a todos los ciudadanos<sup>648</sup>.

Finalmente, en los textos estudiados se emplea otra denominación para referirse a la misma realidad: *discapacidad*. Se trata de una palabra compuesta por derivación en la que adquiere especial relevancia la partícula prefijal *dis-*. Según Montero Curiel (1999: 117) este prefijo, alomorfo del morfema derivativo *des-* atendiendo a la sincronía actual, presenta el siguiente valor:

<sup>645</sup> *Ibidem*, tercero.

<sup>646</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

<sup>647</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 4.1, primero 4.2. En esta ley el sintagma *disminuidos motóricos* aparece 6 veces.

<sup>648</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

El valor semántico inicial de este prefijo era el de ‘desunión’, ‘división’, ‘separación de las partes’, ‘dispersión’. De esos semas primitivos amplió su valor significativo acercándose al campo de la negación y así adquirió un uso próximo a la ‘privación’, a la ‘negación’ propiamente dicha.

Sin duda alguna este valor de negación es el que comporta en nuestro término, como puede apreciarse en la definición del *DRAE*<sup>22</sup>:

**discapitado, da.** (Calco del ingl. *disabled*). 1. adj. Dicho de una persona: Que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas. U. t. c. s.

El desgaste de las voces *minusválido* y *disminuido* como sustitutos eufemísticos provoca su reemplazo por este vocablo. No obstante, los términos sustituidos no han sido desterrados en su totalidad del uso y siguen empleándose con valor atenuador, aunque desde los sectores sociales más progresistas y concienciados con el *entorno de la discapacidad*, como se denomina en estos escritos, estén continuamente a la búsqueda del término adecuado carente de cualquier connotación peyorativa<sup>649</sup>.

Este sustituto tampoco gozará de una larga vida. Al analizar algunos de los sintagmas extractados de las leyes estudiadas encontramos las siguientes expresiones: *de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad*<sup>650</sup>; *alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo y múltiples deficiencias*<sup>651</sup>, *discapacidad psíquica, sensorial o motora*<sup>652</sup>. Sin duda alguna es el sustituto eufemístico más empleado en las leyes, sobre todo en las que son posteriores a la década de los 80. Ya hemos comentado suficientemente la diferenciación entre unos tipos de deficiencias y otros. En este caso vuelve a aparecer el empleo de la locución prepositiva *asociadas a*, sustituible por la preposición *por*. Es más, en el primer caso aparece: *asociadas a condiciones personales*

<sup>649</sup> HEWARD, W.L. (1998: 6) entiende por discapacidad lo siguiente: “El término **discapacidad** se refiere a una sensible reducción de las funciones o incluso a la pérdida de una parte del cuerpo o un órgano. Con frecuencia se utiliza como sinónimo de *deficiencia*. Una discapacidad limita la habilidad para responder ante determinadas tareas (por ejemplo ver, oír, andar) del mismo modo que lo hace el resto de la gente. Una persona con una discapacidad no es un minusválido, aunque, las discapacidades físicas pueden generar problemas educativos, personales, sociales, profesionales y de otros muchos tipos. Así por ejemplo, un niño que ha perdido una pierna y aprende a usar una pierna artificial que le permite manejarse en la escuela sin problemas no es un minusválido. El término *alumnos con discapacidad* es más restrictivo que el de niños excepcionales pues no incluye a los superdotados”.

<sup>650</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], cap. III.

<sup>651</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimocuarto 7.

<sup>652</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 12.2.

*de*, donde además de la locución prepositiva se da una clara redundancia, dado que la discapacidad sólo puede ser personal, por lo que *condiciones personales* es innecesario en la expresión por muy eufónico que pueda resultar. Veremos que esto se emplea constituyendo casi una fórmula aplicable por sistema en estos sintagmas:

La Administración educativa podrá contemplar la escolarización preferente de determinados alumnos con necesidades especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad en un mismo centro de educación infantil, cuando la naturaleza de la respuesta a sus necesidades comporte un equipamiento singular o una especialización profesional de difícil generalización<sup>653</sup>.

Las características de la educación secundaria obligatoria aconsejan no excluir la adopción de formas organizativas en las que los alumnos con necesidades especiales permanentes, sobre todo cuando éstas aparecen asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica al objeto de promover su adecuado desarrollo educativo. En cualquier caso, se asegurará la participación de estos alumnos en el mayor número posible de las actividades que organice el centro<sup>654</sup>.

Se propondrá la escolarización en centros de educación especial de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que requieran, de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad, y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario<sup>655</sup>.

En otros casos se sigue produciendo un alargamiento del cuerpo fónico pero variando la expresión, que en este ejemplo se sustituye por *asociadas a un determinado tipo de discapacidad*:

Podrán existir centros de educación especial específicos que escolaricen, de acuerdo con los criterios que reglamentariamente se establezcan, a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a un determinado tipo de discapacidad<sup>656</sup>.

De esta manera se persigue crear una percepción en la que se distancia mentalmente la persona de la discapacidad que padece. El rodeo que se da es largo teniendo en cuenta que la expresión sintética y de por sí eufemística habría sido *alumnos discapacitados*, que se ve sustituida en una doble vuelta eufemística por la circunlocución: *alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a un*

---

<sup>653</sup> *Ibidem*, art. 13.3, art. 14.4.

<sup>654</sup> *Ibidem*, art. 15.5.

<sup>655</sup> *Ibidem*, art. 19.1.

<sup>656</sup> *Ibidem*, art. 19.3.



*determinado tipo de discapacidad.* Diez palabras median de distancia entre *alumnos* y *discapacidad*.

También aparece la locución preposicional en este otro sintagma empleado para referirse a un determinado tipo de discapacidad como la *sordera*<sup>657</sup>, término interdicto que evita mencionarse y se sustituye por la circunlocución *discapacidad auditiva en grado severo o profundo: alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo*<sup>658</sup>. También encontramos: *alumnado con discapacidad auditiva*<sup>659</sup> que, si bien es una expresión más breve que la circunlocución anterior, no por ello deja de ser eufemística al sustituir al sintagma *alumnos sordos* o simplemente al vocablo *sordos*. Este sintagma era usado sin connotaciones peyorativas a fines del XIX, al igual que el término *ciego*, como puede apreciarse en Escribano y Hernández (1897: 490, 504): *Los sordomudos deben asistir siempre que haya posibilidad á colegios especiales; Metodología especial de sordomudos y ciegos.* Autor que, del mismo modo que hacía con los *idiotas* e *imbéciles*, no tienen inconveniente alguno en calificarlos de *desgraciados*:

El maestro necesita conocer las formas especiales de enseñanza para los sordomudos y ciegos, porque pueden existir estos desgraciados en las localidades en que el maestro presta sus servicios, [...] Estos desgraciados pueden y deben concurrir á la escuela por las razones siguientes: 1ª., porque el trato con los demás niños alivia la pena de su desgracia; 2ª., porque hay multitud de ejercicios escolares que pueden practicar sin inconveniente alguno, por ejemplo, los sordomudos pueden escribir y dibujar, hacer gimnasia, etc., y los ciegos pueden sacar provecho de todas las clases orales. (Escribano y Hernández, 1897: 490).

Otra de las especificaciones que encontramos se refiere a la *discapacidad psíquica*:

---

<sup>657</sup> Este vocablo de significado neutro a nuestro entender y según el *DRAE*<sup>22</sup>, puesto que no es más que la denominación para una situación real que no es otra que la privación o la disminución de la facultad de oír, se convierte en disfemístico al pesar sobre él una fuerte interdicción lingüística. Como hemos tenido ocasión de comprobar se prefiere la circunlocución a una expresión más sintética, pero cargada ya peyorativamente. De hecho, de todas las leyes estudiadas sólo una, la ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimoquinto 2, recoge esta voz, así como el sintagma *alumnos sordos*: “Cuando la gravedad de la sordera dificulte seriamente la posibilidad de comunicación con el profesor, y el centro ordinario no pueda asegurar sistemas de comunicación adecuados para el aprendizaje de este alumnado y, por tanto, se haga poco viable su aprovechamiento, el alumno podrá escolarizarse en un centro de Educación Especial específico para alumnos sordos o en unidades específicas de la misma naturaleza que garanticen el sistema de comunicación adecuado”.

<sup>658</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.6.

<sup>659</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimoquinto 1.

Autistas y/o alumnos con problema grave de personalidad: 3/5 alumnos/profesor<sup>660</sup>.

Aquí se desglosa alguno de los tipos de trastornos que pueden darse y vemos cómo se emplea la expresión *problema grave*, que no consideramos eufemística por el significado que tienen tanto el sustantivo como el adjetivo. Este sustantivo vuelve a aparecer en la LOCE en una circunlocución que desglosa el significado de *discapacitados motóricos: alumnos con problemas de movilidad o comunicación*<sup>661</sup>. Consideramos menos atenuadora esta denominación que la de *discapacitados motóricos*, puesto que es una expresión que pertenece a un lenguaje especializado y no forma parte, por tanto, de las lexías de la lengua general. Del mismo modo sucede con el tecnicismo *autista*. Como todos sabemos, los términos propios de lenguajes especializados tienden a ocultar el significado y a hacerse poco accesibles para los profanos en las disciplinas en las que se emplean.

Por otra parte, debe considerarse la omisión del término *discapacitado*. Y eso que, por ejemplo, Lechado García (2000: 69) lo recoge como entrada eufemística con el mismo significado que *disminuido*:

**discapacitado, a (físico o psíquico):** *adj y s (Med y Soc)* \*Tullido. \*Idiota, retrasado mental.

Se prefiere el uso de *persona con discapacidad* alegando que cambia nuestra percepción del sujeto que padece algún tipo de *minusvalía, disminución o discapacidad*, puesto que nos fijamos en una persona y no en su carencia. Ya veremos cómo estas sutilezas lingüísticas preocupan más a los propios teóricos de la educación especial, aunque alguno mantenga otra postura, que a los propios *discapacitados*. Ello puede apreciarse en estos ejemplos:

La Administración educativa promoverá y facilitará la incorporación al sistema educativo de personas adultas con discapacidades sensoriales o motoras<sup>662</sup>.

El currículo de Educación Física [...] se adaptará para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora o sensorial, temporal o permanente<sup>663</sup>.

<sup>660</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 2, primero 4.1, primero 4.2 (3 veces).

<sup>661</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 47.3.

<sup>662</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.7.

<sup>663</sup> ORDEN 10-7-1995, BOE 15-7-1995, núm. 168, [p. 21771], art. 2.1.

Alumnos con discapacidad motora, especialmente cuando manifiestan graves dificultades de comunicación<sup>664</sup>.

Todas estas leyes son de la década de los 90, cuando empieza a insistirse en la necesidad de no usar *discapacitados* como sustantivo por el valor totalizador que confiere al término en tanto que se percibe a la persona solamente por su discapacidad. Esto lo convierte en una expresión proscrita que da paso a otras expresiones más extensas. De hecho, este rodeo se da ya con el sustantivo *minusvalía* y *disfunciones*:

En coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de carácter general, podrán existir Equipos especializados, con demarcación geográfica distinta, para la orientación y atención educativa temprana y para la orientación y atención educativa a alumnos con minusvalías o disfunciones específicas<sup>665</sup>.

En las leyes posteriores se sigue observando esta tendencia. De esta manera aparece en la LOCE:

De igual modo, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, promoverán una formación de base para los profesores en materia de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad<sup>666</sup>.

Esta expresión podría haberse sustituido por *profesores de educación especial para discapacitados* si no fuera por las connotaciones peyorativas que esta fórmula, eufemística hasta no hace mucho tiempo, comporta. La LOE, en la más estricta línea progresista, utilizará las mismas designaciones:

Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran<sup>667</sup>.

Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad<sup>668</sup>.

No obstante, estos loables intentos no parecen ser bien acogidos por todos los sectores de la sociedad. Baste como muestra el testimonio de Judy Heumann, Directora

<sup>664</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimoquinto 4.

<sup>665</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], segundo 4.

<sup>666</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 57.3.

<sup>667</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 74.5.

<sup>668</sup> *Ibidem*, art. 75.2.

del Departamento de Educación Especial y de los Servicios de Rehabilitación de EE UU, quien utiliza una silla de ruedas desde los 18 años:

Existe un fuerte movimiento, también entre las personas no discapacitadas, para determinar la forma en que han de denominarnos. Nosotros somos “víctimas” de muchas cosas, disminuidos, deficientes, minusválidos, etc. por nombrar sólo algunas. Los discapacitados no estamos de acuerdo con esta terminología pues en muchas ocasiones se trata de eufemismos. Mi opinión es que estos eufemismos contribuyen a devaluar nuestra propia imagen...

Yo poseo una discapacidad física que me incapacita para caminar y hacer otras tareas sin la ayuda de otra persona. Pero ella no puede ser etiquetada ni clasificada de ningún modo. Yo no necesito cambiar la palabra “discapacitado”. Para mí no supone un estigma, ya que no vivo ni me comporto como una “persona discapacitada”. Yo sé que soy una persona; y no necesito decirme a mí misma qué soy, no creo que porque recibiese la denominación de “persona con una discapacidad” recibiría un trato más humano<sup>669</sup>.

También registramos un ejemplo en el que se suman dos tipos de *necesidades educativas especiales* diferentes: unas pertenecen al ámbito de la educación compensatoria (*carencias sociales o culturales*); otras, al de la educación especial (*discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas*). La cuestión es que no son realidades ni equivalentes ni similares, aunque se desemboque en una misma situación de necesidad:

De manera especial, se cuidará la orientación escolar y profesional de los alumnos con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o con carencias sociales o culturales<sup>670</sup>.

Como hemos visto, importa mucho la elección del término para la denominación de los alumnos que son destinatarios de la *educación especial*, sobre todo en lo concerniente a la *discapacidad*. No han faltado polémicas políticas con respecto a la elección del sustantivo más apropiado (en cuanto menos ofensivo) para referirse a las personas que tienen alguna carencia o defecto físico o psíquico. Ya hemos visto que en EE UU, como indica Heward (1998: 7), se prefiere el descriptor *discapacidad* frente a *minusvalía*. En España no han faltado tampoco referencias a este hecho. Baste recoger la idea del Presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero, de modificar la Constitución para sustituir *disminuido* por *persona con discapacidad*, acuñación más acorde con el lenguaje políticamente correcto:

---

<sup>669</sup> Testimonio recogido por HEWARD, W.L. (1998: 14).

<sup>670</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 14.2.

José Luis Rodríguez Zapatero, presidente del Gobierno, dio primero la pista y luego la noticia: “La Constitución, que es ante todo nuestra carta de derechos, se refiere a las personas con discapacidad de una manera inasumible, por lo que propondré a todas las fuerzas políticas que se modifique el artículo 49 para borrar la palabra disminuidos y cambiarla por discapacitados”<sup>671</sup>.

Lo cierto es que objetivamente las dos palabras podrían considerarse como sinónimas; la diferencia que hay entre las dos es que una de ellas, *discapacitado*, es un calco del inglés, un término, en definitiva, innecesario en nuestra lengua. Seguimos comprobando cómo todo aquello que se adopta de otros idiomas tiene una pátina de ennoblecimiento del que parecen carecer las palabras patrimoniales. No obstante, algunas asociaciones consideraron acertada la iniciativa del Presidente, como *Down España*, basándose en la idea de que los cambios sociales que se producen tienen su reflejo en el lenguaje:

[...] porque el lenguaje es reflejo de las personas y sociedad que lo habla, describe las especificidades de cada grupo social y muestra sus concepciones en cada momento. Con el lenguaje expresamos lo que está escrito en nuestras mentes, como colectivo y como seres individuales<sup>672</sup>.

Grupos como éste o el *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad* (CERMI) expresan la conveniencia de acompasar la literalidad de los términos constitucionales a los valores y a las formas de entender los hechos sociales vigentes y compartidos por las personas y los grupos sociales más directamente concernidos. Estas afirmaciones se basan en la línea de pensamiento que considera que construimos la realidad según la nombramos. No obstante, no faltan las voces que califican de “absurda” la propuesta del Presidente del Gobierno:

Es absurda la idea de Zapatero de cambiar la Constitución para sustituir el término disminuido por su eufemismo políticamente correcto de discapacitado. La capacidad o incapacidad para una acción puede estar motivada por la voluntad o no de realizarla, lo que no se ajusta a la realidad de un disminuido, que no va a dejar de serlo porque se lo proponga. Con este eufemismo insinuamos que el disminuido podría dejar de serlo si se lo propusiese, lo cual es absurdo y propio de discapacitados culturales. Lo que estas personas piden al Gobierno no es que se enmascare su condición con un disfraz semántico, sino que

---

671 S.A. (2005): Zapatero propone modificar la Constitución y cambiar “disminuido” por “discapacitado”. Documento de Internet  
“<http://www.elmundo.es/papel/2005/12/04/espana/1898070.html>”. (Fecha de acceso: 5-6-2006).

672 DOWN ESPAÑA (s.f.): (s.t.) Documento de Internet:  
“<http://www.sindromedown.net/web2/vnoticia.asp?>”. (Fecha de acceso: 5-6-2006).

se les garantice una vida digna, con trabajo y vivienda equivalentes a los de la mayoría de la población<sup>673</sup>.

Fuera de esta polémica, pero en clara crítica a las propuestas de modificación del lenguaje empleado en la *educación especial* y en el *entorno de la discapacidad*, se sitúa este otro comentario recogido por Heward (1998: 14-15):

Bernard Rimland (1993a) director del Austin Research Institute de San Diego y padre de un niño con autismo es un fuerte crítico de aquello que tratan de cambiar el lenguaje de la educación especial bajo el "...arrogante supuesto de que es una cuestión moral... Ellos insisten en que palabras tales como "autista", "retrasado" y "minusválido" no deben utilizarse. Los intentos para "cambiar" las etiquetas diagnósticas privan a los minusválidos de su principal ventaja –el reconocimiento por parte de todos los demás de su discapacidad. Así por ejemplo hay personas que están en el límite entre el retraso mental y la inteligencia normal. ¿Esto significa que deben ser considerados minusválidos? Hay razones importantes para sospechar que sí. ¿Significa esto que no hay blancos y negros? Negar esta evidencia supondría no reconocer las diferencias entre el día y la noche".

En nuestra opinión, la interacción que hay entre lenguaje y realidad es más compleja; no cabe duda de que según nombremos lo real así estaremos vertiendo sobre ello una determinada concepción del mundo; pero no es menos cierto que en la medida en que la realidad cambia, cambia el lenguaje y la forma de referirnos a ella. De hecho, Heward (1998: 15) recoge esta misma reflexión, en la que se pone de manifiesto la inutilidad de tanta energía malgastada en la búsqueda de la expresión menos discriminadora y más inclusiva, la misma que distorsiona la percepción de la realidad:

Cada uno de estos cambios ha representado un acto fundamental de toma de conciencia. Todos ellos han sido propuestos por inteligentes investigadores que con su ideología progresista han pretendido cambiar la imagen de las personas discapacitadas en la sociedad. Cada reforma lingüística ha estado seguida de otra, en la que aparecían más nombres nuevos. Pero todas ellas han fallado, pues ninguna ha conseguido hacer diferentes a la [sic] palabras.

Desde los significados neutros de los términos empleados inicialmente hasta hoy se ha recorrido un camino en el que estas voces usadas coloquialmente han tenido desigual fortuna y algunas de ellas, incluso, han devenido insultos, la mayor expresión de ofensa dentro del disfemismo. Es una muestra más de una de las características del eufemismo, su relatividad. Muchos han sido los intentos de sustitución lingüística, pero ninguno de ellos ha conseguido paliar las carencias y las deficiencias físicas o psíquicas

---

<sup>673</sup> ROS, J. (2005): "Un eufemismo estúpido", *ZONA 20 Cartas de los lectores, 20 minutos*, Valencia. Documento de Internet: "<http://www.20minutos.es/carta/79816/0/Eufemismo/estupido/>". Fecha de acceso (10-12-08)

de los individuos que las padecen. Y es que una reforma lingüística que no proceda de una transformación de la mentalidad y de la realidad no tiene ningún resultado. Modificar la denominación de un problema no lo resuelve, simplemente hace que quien habla sobre él se sienta algo mejor. La intención, aparentemente, es loable, transformar la realidad a partir de la lengua, pero la realidad se resiste, incluso se resiste la percepción de la misma. Sin duda alguna es mucho más fácil cambiar el lenguaje que cambiar la realidad.

#### 4.3.4. ALUMNOS SUPERDOTADOS

Dentro de los *alumnos con necesidades educativas especiales o específicas*, como se prefiere actualmente, se encuentra un grupo que se menciona en los textos legales pero al que se le suele dedicar poca atención: los *alumnos superdotados*. Aparecen en contadas ocasiones, pero encontramos una diversidad de denominaciones para referirse a la superdotación. Un dato curioso es que en la LOGSE no aparece ni una sola referencia a esta especificidad de alumnos de educación especial. Sólo se aprecia una alusión en el artículo 39.2 referido a los alumnos que cursan estudios de música y danza, alusión que será repetida en los mismos términos en el artículo 48.2 de la LOE:

Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje<sup>674</sup>.

Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje<sup>675</sup>.

Se trata de una circunlocución para referirse a alumnos con una capacidad excepcional dentro de estas disciplinas y artes. Se considera la posibilidad de flexibilizar la temporalización del programa de estudios *cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje*. Todos entendemos que es una situación extraordinaria en la que la reducción de cursos sólo es posible debido a la gran capacidad de estos alumnos. Es de un tipo de superdotación diferente a la meramente intelectual, puesto que aquí se

---

<sup>674</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 39.2.

<sup>675</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 48.2.

combina tanto lo académico como lo artístico. Para encontrar referencias explícitas a este tipo de alumnos habrá que esperar al Real Decreto de 1995 sobre Educación Especial y a la Resolución de 1996 dedicada especialmente a la respuesta educativa para los alumnos con sobredotación. Encontramos las siguientes denominaciones: *alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*<sup>676</sup>; *necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*<sup>677</sup>; *alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*<sup>678</sup>; *alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual*<sup>679</sup>; *alumnos con sobredotación intelectual*<sup>680</sup>.

Se repite la misma fórmula empleada en los otros tipos de *necesidades educativas especiales*, esto es: *asociadas a y asociadas a condiciones personales de*. Ya han sido suficientemente explicadas a lo largo de este trabajo, por lo que no nos detendremos en ellas. Es la última parte de la denominación lo que resulta específico, *sobredotación intelectual*. Ésta es la única expresión que se emplea a mediados de la década de los 90 hasta la actualidad. Como vemos, se prefiere la voz *sobredotación* a *superdotación*<sup>681</sup>, palabra compuesta por derivación con la partícula prefijal *sobre-*. Según el *DRAE*<sup>22</sup> éste es su significado:

**sobre-**. (Del lat. *super-*).1. elem. compos. Indica superposición o adición. *Sobrearco, sobrecalza, sobrehaz*. 2. elem. compos. Puede indicar también intensificación del significado del nombre al que se antepone. *Sobrealimentación, sobrehumano*.3. elem. compos. A veces denota repetición. *Sobrearar, sobrecenar*.4. elem. compos. Indica también acción repentina. *Sobrecoger, sobresaltar*.

Como indica Rodríguez Ponce (2002: 88), es una forma patrimonial productiva desde los primeros tiempos de la lengua. Con respecto a su valor, afirmará lo siguiente: “muestra un valor espacial propio de la preposición *sobre*, poco rentable en comparación con los términos en los que aporta una noción intensiva”. Sin duda alguna,

<sup>676</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], cap. II, art. 10, disposición adicional primera.

<sup>677</sup> *Ibidem*, art. 11.1.

<sup>678</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción.

<sup>679</sup> *Ibidem*, segundo, tercero 1.

<sup>680</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>681</sup> Ninguno de los dos términos aparecen como entrada en el *DRAE*<sup>22</sup>.



se trata de un prefijo intensificador en el caso que analizamos. Tiene, asimismo, una clara noción de comparación, siguiendo la diferenciación que establece Alemany Bolufer (1919: 421-440) dentro de la noción intensiva de *sobre-*. Se trata en el término *sobredotación* de una combinación de *sobre-* + sustantivo, caso en el que el valor comparativo aparece de forma más definida<sup>682</sup>. *Sobre-* actúa, pues, sobre una forma nominal, si bien es cierto que, como indica Rodríguez Ponce (2002: 90-91), tradicionalmente se ha dicho que actúa más sobre verbos y adjetivos que sobre sustantivos, declaración puesta en entredicho por esta autora:

De cualquier forma, el contraste entre verbos y sustantivos hace que se modifique la idea de que *sobre-* opera mucho menos en la categoría nominal. Al menos en español actual, resulta necesario replantearse esta afirmación, ya que las obras lexicográficas más recientes (*DVUA*, *GDLE*, *DEA*) ofrecen un panorama revitalizado de la prefijación con *sobre-* intensivo. Esta revitalización es fruto de la apertura a la distribución libre con *super-*. Si se observa, en muchos de estos términos, de creación moderna, la alternancia con *super-* es perfectamente válida [...] y los propios diccionarios la recogen.

Así pues, en los textos legales, ésta es la voz preferida al término *superdotación*, que exclusivamente aparecerá en una única ley y una sola vez, en la LOCE:

Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas<sup>683</sup>.

Se produce un doblete entre *sobredotación* y *superdotación*. A este respecto Alvar y Mariner (1967) hablan de una tendencia a dotar regresivamente a los neologismos de una forma latinizante en todas sus partes, A este fenómeno lo denominan “latinismo póstumo”. No obstante, el *DRAE*<sup>22</sup> recoge la voz *superdotado*, pero no *sobredotado*:

**superdotado, da. 1.** adj. Dicho de una persona: Que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales.

La acuñación de la LOCE prescinde de la circunlocución tan del gusto de la LOGSE y la LOE, apartándose también en este sentido en algunos rasgos estilísticos. Su expresión es más sintética: *alumnos superdotados intelectualmente*. Ahora bien, creemos que no es inocente la preferencia de uno de los dos términos, aunque en principio pudiera parecer que no pasa de ser una doble posibilidad estilística, una *variatio* que no implica otros matices semánticos.

<sup>682</sup> RAINER, F. (1993: 368) señala que la mayoría de estas bases son sustantivos abstractos que indican ‘acción’ o ‘cualidad’, como sucede en el caso de *sobredotación*.

<sup>683</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 43.1.

Atendiendo al prefijo *super-*, el *DRAE*<sup>22</sup> dice lo siguiente:

**super-**. (Del lat. *super-*). **1.** elem. compos. Significa 'encima de'. *Superestructura*. **2.** elem. compos. Puede significar también 'preeminencia' o 'excelencia'. *Superintendente*, *superhombre*, *superdotado*.

La segunda de las acepciones es la que se actualiza en nuestro término. Rodríguez Ponce (2002: 93) señala que *super-* “se caracteriza como un prefijo culto que reaparece en formaciones neológicas tras su pérdida inicial del latín al romance”. Del mismo modo indica que parte de un valor locativo y concluye en un valor nocional intensivo, convirtiéndose en el elemento prefijal más productivo en las creaciones neológicas que aporta la noción de intensidad en la categoría nominal.

Hechas estas consideraciones, observamos que en los textos legales analizados se prefiere el uso de *sobredotación* evitando el empleo del prefijo en su forma etimológica latina. Todos conocemos los resabios cultos de las formas latinizantes que, en muchas ocasiones, suponen un mayor ennoblecimiento del referente al que remiten. Pues bien, en las leyes en las que se prefiere la forma patrimonial *sobre-* percibimos una clara intención de rebajar el término *superdotado*, algo nada extraño en unas leyes educativas que responden a una reforma que ha pretendido igualar a todos por los niveles académicos más bajos. La única ley que emplea *super-*, como hemos indicado, es la LOCE. Lechado García (2000: 203) incluye el término *superdotado* en el Apéndice denominado *Diccionario Inverso* con el siguiente significado:

**superdotado, a:** *adj y s (Educ)* Niño de alta capacidad.

Por otra parte, en los ejemplos recogidos aparece siempre la adjetivación *intelectual* o el adverbio *intelectualmente*. Creemos que es importante la especificación que el adjetivo realiza sobre el sustantivo, dado que normalmente hay una tendencia a pensar que la *sobredotación* afecta a todas las dimensiones de una persona, cuando no tiene por qué ser así. Efectivamente, en educación lo que interesa es la *sobredotación intelectual*, aunque deberían tenerse en cuenta otras como la artística o la física, puesto que son facetas de las que también se ocupa el sistema educativo a través de diferentes disciplinas, de acuerdo con esa pretendida *educación integral* que se quiere conseguir.

Finalmente, la LOE evita hablar tanto de *sobredotación* como de *superdotación* y elige nuevamente una perífrasis nominal para referirse a esta realidad: *alumnado con*

*altas capacidades intelectuales*<sup>684</sup>. Se sigue el mismo esquema lingüístico que el empleado para denominar a *alumnos con discapacidad*. Aquí se da un rodeo en el que se centra la atención en la capacidad intelectual pero se le quita el matiz enfático e intensivo que tiene la expresión *sobredotado* o *superdotado*. Se degrada la especificidad de estos alumnos en una expresión en la que todo el valor intensivo recae en el adjetivo calificativo *altas*. Pero en realidad no son expresiones equivalentes; de hecho hay muchos más *alumnos con altas capacidades intelectuales* que *alumnos superdotados*. Éstos últimos se sacrifican en el sistema educativo en aras del principio de igualdad que las leyes parecen confundir con el de homogeneidad. De hecho, es una situación que reconocen las propias leyes al dejar constancia de que éste es el ámbito de la diversidad menos atendido, como se reconoce en la Resolución de 1996 al mostrar que es necesario desarrollar y concretar la atención educativa que estos alumnos precisan:

Por otra parte, la adecuada respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales exige identificar y evaluar éstas de forma temprana y precisa. Con esta finalidad se ha establecido el proceso de evaluación psicopedagógica en la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, siendo necesario desarrollar y concretar algunos aspectos de la evaluación psicopedagógica para su aplicación a la situación específica de los alumnos con sobredotación intelectual<sup>685</sup>.

En el estudio de Heward (1998: 8) se pone de manifiesto la misma situación en EE UU:

Aunque la educación especial de los niños superdotados no está regulada por la ley como la de los niños discapacitados, aproximadamente 2 millones de niños están asistiendo en la escuela pública a programas especialmente diseñados para niños superdotados (Departamento de Educación de EE UU, 1993). Este número sitúa a los alumnos superdotados en el segundo puesto de los niños excepcionales que están siendo atendidos por los servicios de educación especial. En base [*sic*] a la estimación de que los niños superdotados pueden suponer el 5% de la población en edad escolar, aproximadamente 2,5 millones de niños superdotados necesitarían educación especial (Clark, 1992). Estas discrepancias entre las necesidades y la situación real hace [*sic*] que los alumnos superdotados sean el grupo menos atendido de todos los incluidos en la categoría de niños excepcionales.

Se aprecia en las denominaciones empleadas para nombrar este grupo la tendencia inversa a la seguida en la denominación de los otros destinatarios de la *educación especial*. Si en el ámbito de las dificultades de aprendizaje o de la discapacidad se tendía

<sup>684</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], Sección segunda, art. 76, art. 77.

<sup>685</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción.

a ennoblecer la expresión, en el campo de la superdotación se tiende a degradarla en el intento de mitigar las diferencias con los que menos pueden o menos saben.

#### 4.3.5. OTROS DESTINATARIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Por último, dentro de los diferentes destinatarios de la *educación especial* nos queda un mínimo pero heterogéneo grupo integrado por personas que presentan unas condiciones peculiares. Éste es el caso de las personas que no han sido escolarizadas a la edad que marca la ley debido a diferentes circunstancias. Se alude a estos alumnos con la siguiente circunlocución: *alumnos con integración tardía en el sistema educativo español*<sup>686</sup>; *alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español*<sup>687</sup>. Esta circunstancia solamente queda recogida en la última ley orgánica, la LOE. Bajo esta denominación se están refiriendo fundamentalmente a alumnos extranjeros que no han sido escolarizados en sus países de origen o que muestran un evidente desfase con respecto al curso que les correspondería por edad. Como vemos, en esta expresión se enfatiza la incorporación al sistema escolar aunque sea de forma *tardía*. A estos mismos alumnos se refiere cuando se habla de *alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos*<sup>688</sup>. En este caso la forma elegida es la circunlocución a través de una proposición de relativo. Hablamos de alumnos cuya lengua materna no es el español, de *alumnos inmigrantes* nuevamente. Es éste un término que tiende a utilizarse mínimamente en los textos legales por las connotaciones negativas que lleva aparejadas. De esta manera se recoge la situación de la inmigración ya en el Real Decreto de 1996:

[...] la realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos migrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiados. Esta nueva realidad reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar, problemas que inciden con mayor fuerza en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal. Por otra

---

<sup>686</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], Sección tercera.

<sup>687</sup> *Ibidem*, art. 78.2.

<sup>688</sup> *Ibidem*, art. 79.1.

parte, la pluralidad sociocultural constituye un factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural, en la medida en que esa pluralidad sirva para la educación en la tolerancia y para el conocimiento mutuo<sup>689</sup>.

No podríamos encontrar discurso más progresista y solidario que el que se encuentra en este párrafo. De hecho los *inmigrantes* aparecen denominados como *ciudadanos migrantes*. Este sintagma parece integrar dos contrarios. El avance de la vigesimotercera edición del *DRAE* recoge el siguiente significado de *ciudadano*:

**ciudadano, na.** **1.** adj. Natural o vecino de una ciudad. U. t. c. s. **2.** adj. Perteneciente o relativo a la ciudad o a los **ciudadanos**. **3.** m. y f. Persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes.

Por otra parte no se pone el adjetivo calificativo apropiado, *inmigrantes*, sino *migrantes*. De hecho la voz *migrante* aparece como entrada nueva propuesta para la vigesimotercera edición del *DRAE*, mientras que la voz *inmigrante* aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>:

**migrante.** **1.** adj. Que migra o emigra.

Pero la ley se refiere a *inmigrantes*, término mucho más preciso que *migrante*, dado que éste último alude tanto a los que salen de un país como a los que llegan. El verbo *inmigrar* significa lo siguiente:

**inmigrar.** (Del lat. *immigrāre*). **1.** intr. Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas.

Y es que sería un adjetivo más preciso pero también más marcado. Visto el fenómeno de la inmigración desde la perspectiva del país receptor puede provocar diferentes reacciones no siempre favorables entre los ciudadanos. Se intenta rebajar la connotación peyorativa de la expresión no sólo con el adjetivo más mitigador (*migrantes*), sino también confiriéndoles la categoría de *ciudadanos*. Ahora bien, si tenemos en cuenta la realidad de los inmigrantes, no deja de llamar la atención que se les confiera este estatus. Ante esto cabe preguntarse: ¿realmente son sujetos de derechos y deberes desde el primer momento? Todos sabemos que no es así. La otra posibilidad es que el documento exclusivamente se refiera a aquellas personas de otros países que ya han adquirido la ciudadanía; entonces, si es así ¿quedan fuera de la escolarización

<sup>689</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

todos aquellos que no tengan esta categoría? En este caso resultaría discriminatorio para todas estas personas y así, una vez más, una expresión con pretensiones de inclusión vuelve a ser excluyente. No obstante, esta adjetivación es usada tanto en la LOCE como en la LOE; y es que el término *inmigrante* ha pasado a tener también connotaciones eufemísticas en los últimos tiempos, dado que en el habla coloquial y de manera despectiva se habla de *negros*, *moracos*, *sudacas* y otras sutilezas idiomáticas. De esta manera concluimos que *inmigrante* es un término más marcado que *migrante*, pero más atenuador que los disfemismos citados para referirse a personas que vienen de otros países.

La LOCE usa las siguientes denominaciones para denominar a estos alumnos: integración de las personas inmigrantes<sup>690</sup>; los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles<sup>691</sup>; alumnos procedentes de países extranjeros<sup>692</sup>.

Como puede apreciarse, en el primer sintagma se sigue la recomendación última del lenguaje políticamente correcto que consiste en no nominalizar el adjetivo *inmigrante* sino en dejarlo como adjetivo añadiendo el sustantivo *persona*, del mismo modo que pasaba en las denominaciones empleadas en el ámbito de la discapacidad. De manera que no se dice *inmigrantes*, sino *personas inmigrantes*. Ya ha sido suficientemente comentada esta estrategia lingüística.

En la segunda denominación se habla de *alumnos extranjeros*. No obstante, no resulta una expresión muy eufemística, dado que considerar a alguien *extranjero* es no concederle la pertenencia al nuevo país en el que vive, sea de forma temporal o permanente. Finalmente, la LOCE emplea una circunlocución equivalente a la denominación que acabamos de analizar, pero situándose más en la línea de lo políticamente correcto: *alumnos procedentes de países extranjeros*. Ya hemos indicado en otras ocasiones que los giros como éste, *procedentes de*, son prescindibles, no aportan nada desde el punto de vista semántico, simplemente resultan más eufónicos.

---

<sup>690</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 52.7.

<sup>691</sup> *Ibidem*, art. 42.4.

<sup>692</sup> *Ibidem*, art. 42.1.

En la LOE no se observan diferencias de expresión con respecto a la LOCE; la LOGSE no menciona esta realidad. De esta manera encontramos: *personas inmigrantes*<sup>693</sup> y *alumnado extranjero*<sup>694</sup>. La única diferencia es que esta ley prefiere de forma habitual el uso del colectivo, *alumnado*, frente al genérico masculino, pero esta cuestión será tratada en el apartado del género gramatical.

Otro de los grupos necesitados de atención especial en educación son las *víctimas del terrorismo* o *alumnos víctimas del terrorismo*. Esta situación se recoge exclusivamente en la LOE:

*Atención a las víctimas del terrorismo.* Las Administraciones educativas facilitarán que los centros educativos puedan prestar especial atención a los alumnos víctimas del terrorismo, para que éstos reciban la ayuda necesaria para realizar adecuadamente sus estudios<sup>695</sup>.

El eufemismo aparece no en la designación de *víctimas* sino en la de *terrorismo*. El empleo intencionado de un nombre colectivo como es *terrorismo* resulta más global y al mismo tiempo menos directo que decir *víctimas de los terroristas*. Este nombre colectivo viene a desdibujar la individualidad de cada uno de los sujetos que crean terror y realizan actos violentos. En efecto, si se personalizara a estos individuos, la opción lingüística habría implicado una mayor agresividad dado que marcaría directamente a los sujetos que reciben dicha neutralización. Resulta, por tanto, una expresión menos agresiva y, en consecuencia, más eufemística.

Finalmente, encontramos un último grupo de alumnos, los *presos*, que aparecen denominados con la perífrasis *población reclusa*. Se emplea la misma estrategia de utilización del colectivo para desdibujar las individualidades que se esconden tras él. Además, el término *población* no tiene ninguna connotación peyorativa, es un término neutro. Se trata de un sustituto eufemístico que intenta mitigar la crudeza de la realidad a la que alude. Así lo recoge Lechado García (2000: 198) en el *Diccionario Inverso*:

**preso, a:** *s y adj (Der)* Ciudadano preso, interno.

Reconoce el valor disfemístico que tiene el término por lo que en unos textos como los nuestros es un vocablo prohibido. Del mismo modo, el adjetivo *reclusa*

<sup>693</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 67.4.

<sup>694</sup> *Ibidem*, disposición adicional decimonovena.

<sup>695</sup> *Ibidem*, disposición adicional vigésima.

aparece como sustituto del adjetivo *encarcelada*. Se prefiere por ser de menor uso en la lengua general y carecer, por tanto, de las connotaciones peyorativas que tiene el término sustituido. Así pues, lo que se evita de una u otra forma es el sustantivo *cárcel* y el sustantivo *preso*, como se aprecia en las tres leyes orgánicas estudiadas:

En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación<sup>696</sup>.

En los establecimientos penitenciarios y hospitales se garantizará a la población reclusa y hospitalizada la posibilidad de acceso a estas enseñanzas<sup>697</sup>.

En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas<sup>698</sup>.

La LOCE, además, emplea otro sustituto eufemístico en este mismo párrafo para referirse a los *enfermos*, término que evita al emplear la perífrasis *población hospitalizada*. Este sustituto eufemístico no es nuevo, ya había aparecido con anterioridad en el Real Decreto 299/1996:

Excepcionalmente, cuando no pueda asistir a un centro educativo por permanencia prolongada en el domicilio por prescripción facultativa, podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia, y mantener esta situación mientras permanezca la condición que la generó<sup>699</sup>.

Actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población hospitalizada<sup>700</sup>.

Alumnado con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa<sup>701</sup>.

[...] alumnado que por razón de hospitalización prolongada no puede seguir un proceso normalizado de escolarización<sup>702</sup>.

[...] medidas necesarias para que las situaciones personales transitorias de salud no generen condiciones de desigualdad en el disfrute del derecho a la educación; [...] <sup>703</sup>.

La estrategia es la misma que venimos observando: uso del genérico *población* y, en lugar de hacer referencia a la *enfermedad*, se hace referencia al lugar en el que se encuentra el enfermo, el *hospital*, utilizando el participio *hospitalizada*. Nótese el

---

<sup>696</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 51.4.

<sup>697</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 52.4.

<sup>698</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 67.6.

<sup>699</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 18.2.

<sup>700</sup> *Ibidem*, sección 2ª.

<sup>701</sup> *Ibidem*, art. 20.2, cf. art. 18.2.

<sup>702</sup> *Ibidem*, art. 6.2.c.

<sup>703</sup> *Ibidem*, introducción.



empleo de la metonimia en el participio (se alude a la enfermedad por el lugar) para desdibujar la realidad que no quiere mencionarse por tener connotaciones peyorativas evidentes. Estas circunlocuciones empleadas son sustituibles por *alumnos enfermos* o *enfermos*, simplemente. Asimismo se desdibuja la *enfermedad*, término proscrito, en la expresión: *situaciones personales transitorias de salud*; aunque tal como aparece formulado no sabríamos decir si se habla de buena o mala salud, sólo el contexto aclara esta situación, y la situación pragmática, puesto que es evidente que gozar de buena salud no es un impedimento para cursar estudios.

Encontramos otro sustituto eufemístico que consiste en crear una eufonía por medio del alargamiento del cuerpo fónico de la expresión, por medio de una perífrasis, de manera que se emplea un sustantivo + un adjetivo cuando puede emplearse simplemente un sustantivo. Nos referimos al sintagma *instituciones hospitalarias*, que sustituye al término *hospital*: *unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias*<sup>704</sup>.

La conclusión parece evidente: de una u otra forma se buscan estrategias lingüísticas atenuadoras para evitar nombrar realidades que resultan incómodas socialmente, tales como las dificultades de aprendizaje, la demencia, la minusvalía, la inmigración, la cárcel o la enfermedad, todas ellas aparecen dignificadas en la percepción que se pretende transmitir de la realidad, pero, insistimos una vez más, la realidad sigue inalterada.

#### 4.4. CUESTIONES ACADÉMICAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

##### 4.4.1. MEDIDAS DE REFUERZO EDUCATIVO

Por las características de los alumnos que reciben *educación especial*, se impone en ésta el uso de medidas acordes a su situación, medidas que suponen cambios con respecto al currículo ordinario. Se requiere incluso la labor de un profesorado especializado para estos alumnos. De este modo aparecen los *profesores de apoyo*. En

---

<sup>704</sup> *Ibidem*, art. 19 (título), art. 19.1, art. 19.2, art. 19.3, art. 20.1, disposición final tercera 1.f, disposición final tercera 2.c.

nuestro sintagma se entiende la construcción preposicional *de apoyo* como una ayuda para los alumnos que no puedan seguir autónomamente el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado para la mayoría de los escolares. En ocasiones, la expresión resulta ambigua, dado que no se especifica para qué es el apoyo y se habla de *profesores de apoyo* sin más: *profesores de apoyo*<sup>705</sup>; *profesorado de apoyo perteneciente al Cuerpo de Maestros*<sup>706</sup>; *profesorado de apoyo con carácter temporal en función de las necesidades detectadas*<sup>707</sup>.

Lo cierto es que debería hablarse de *apoyo educativo*, pero no aparece como tal y se deja la expresión en una nebulosa ambigua que permite que en la realidad se eche mano del profesor de apoyo para otras cuestiones que no son, en principio, las suyas. Así entiende Nieto (1996: 111) el *apoyo educativo*:

[...] el apoyo educativo comprenderá el conjunto de procesos sistemático y sostenido a través de los cuales, personas, grupos o instituciones interaccionan y satisfacen necesidades profesionales orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros escolares con el propósito último de mejorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos con n.e.e. y alcanzar más eficazmente las metas educativas.

En otras ocasiones aparece especificado semánticamente por un CN. En estos complementos se aprecia que tras la preposición *para* no aparece el destinatario explícito, *el alumno*. Se omite intencionadamente a aquél que es el beneficiario más directo de la labor del profesor, en un intento más de seguir desdibujando al individuo que necesita una atención diferente por sus peculiaridades físicas o psíquicas o por circunstancias sociales o económicas. De tal manera es así, que se habla de *apoyo para la educación especial, para el refuerzo pedagógico, para tratamientos correctores, rehabilitadores y de atención personal, y para cuidados personales*, cuando en realidad debería hablarse de *profesor de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales*, siguiendo la denominación usada en estos escritos:

Profesores de apoyo para la Educación Especial en Centros ordinarios<sup>708</sup>.

Proporción alumnos/profesor especializado de apoyo para el refuerzo pedagógico<sup>709</sup>.

---

<sup>705</sup> *Ibidem*, art. 9.2.

<sup>706</sup> *Ibidem*, art. 9.1, art. 9.2.

<sup>707</sup> *Ibidem*, art. 9.1.

<sup>708</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.2.1.

Proporción alumnos/personal de apoyo para tratamientos correctores, rehabilitadores y de atención personal, y para cuidados personales [...] <sup>710</sup>.

Es más, consideramos que la denominación *profesor de apoyo* es una denominación errónea, puesto que bajo la bondad de la expresión lingüística se encuentra otra intención. Esto es, el sustantivo *apoyo* se refiere a algo conveniente pero prescindible. Por esto consideramos que debería desaparecer. Un *profesor de educación especial* no es prescindible, un *profesor de apoyo*, sí. Es más, su presencia o ausencia dependerá no de las necesidades de los alumnos, sino de los presupuestos destinados a educación. Una vez más creemos que un móvil económico egoísta ampara y genera una expresión eufemística.

Por otra parte, como ya hemos comentado, se toman medidas que suponen cambios, en mayor o menor medida, del currículo ordinario. De este modo aparecen expresiones que aluden a medidas de carácter general o que intentan englobar las diferentes estrategias metodológicas y didácticas que deben emplearse en la *educación especial*. Dentro de las expresiones más totalizadoras encontramos:

Colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como de otros elementos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular <sup>711</sup>.

Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas <sup>712</sup>.

La respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado, asociadas a su historia educativa y escolar o debidas a condiciones personales de sobredotación o discapacidad psíquica, motora o sensorial, exige siempre tomar decisiones que tiendan a equilibrar las medidas específicas de adaptación y las medidas que hagan posible su participación en un contexto escolar lo más normalizado posible <sup>713</sup>.

Se observa en estos tres párrafos, como en otros muchos de los textos legales estudiados, una utilización profusa de bimebraciones y trimembraciones que contribuyen a magnificar el discurso procurando un estilo grandilocuente. Así sucede con: *el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos; tratamiento*

<sup>709</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 3.

<sup>710</sup> *Ibidem*, primero 4.

<sup>711</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo b.

<sup>712</sup> *Ibidem*, séptimo d.

<sup>713</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción.

*diferenciado y flexible; aptitudes, intereses y motivaciones; historia educativa y escolar; condiciones personales de sobredotación o discapacidad psíquica, motora o sensorial.*

Los sintagmas que recogen específicamente las adaptaciones que se llevarán a cabo son: actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular; medidas educativas oportunas; medidas específicas de adaptación y las medidas que hagan posible su participación en un contexto escolar lo más normalizado posible. Son expresiones introductorias de otras más concretas y específicas que irán apareciendo en las leyes educativas.

Tomando la primera expresión: *actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular*; apreciamos una abundante complementación sintáctica del sustantivo *actividades*. En primer lugar, aparecen calificadas como *docentes*, pero a nuestro entender este adjetivo es innecesario, es más, es inadecuado. Las actividades desarrolladas en un centro escolar son simultáneamente docentes y discentes, dado que una tarea escolar se piensa y se diseña para que la realicen los alumnos; en consecuencia, se dan cita los dos componentes, pero parece destacarse exclusivamente el trabajo que debe realizar el profesor, no el alumno. Esta calificación es parcial y sesgada. Si continuamos viendo los CN encontramos: *de refuerzo, recuperación y adaptación curricular*. El *DRAE*<sup>22</sup> define estos sustantivos de la siguiente manera:

**refuerzo.** **1.** m. Acción y efecto de reforzar. **3.** m. Ayuda, socorro o complemento. *Clases de refuerzo. Refuerzo vitamínico.*

**recuperación.** (Del lat. *recuperatĭo, -ōnis*). **1.** f. Acción y efecto de recuperar o recuperarse.

**recuperar.** (Del lat. *recuperāre*). **3.** tr. Trabajar un determinado tiempo para compensar lo que no se había hecho por algún motivo. **4.** tr. Aprobar una materia o parte de ella después de no haberla aprobado en una convocatoria anterior. **6.** prnl. Dicho de una persona o de una cosa: Volver a un estado de normalidad después de haber pasado por una situación difícil.

**adaptación.** **1.** f. Acción y efecto de adaptar o adaptarse.

**adaptar.** (Del lat. *adaptāre*). **1.** tr. Acomodar, ajustar algo a otra cosa. U. t. c. prnl.

Se da un desglose en la especificación del sustantivo *actividades* que resulta redundante, en línea con el estilo magnificador que viene siendo habitual en estos escritos. En efecto, todas las actividades que deban desarrollarse con alumnos de educación especial supondrán algún tipo de reajuste con respecto al currículo, la

metodología y las estrategias pedagógicas habituales en un aula ordinaria y normalizada. Así pues, *reforzar*, *recuperar* y *adaptar* no son sino variantes de la misma realidad, la necesidad de realizar una práctica educativa diferente de la habitual. El término *refuerzo* se usa con muchísima frecuencia y suele aparecer formando parte de estructuras sintácticas bimembres, trimembres e incluso fórmulas cuádruples:

[...] medidas de refuerzo educativo que permitan la consecución de esos objetivos [...] <sup>714</sup>.

En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades <sup>715</sup>.

[...] programas de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, en virtud del informe al que se hace referencia en el artículo 20.5, así lo requieran para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas de la educación secundaria <sup>716</sup>.

c) El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes. d) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras. e) La atención a la diversidad de los alumnos y en especial la atención a aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo. f) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación. g) Medidas de apoyo al profesorado. h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional <sup>717</sup>.

En las otras dos denominaciones citadas anteriormente encontramos el uso del sustantivo *medidas* que aparece complementado de diferentes maneras. Cuando se habla de *medidas educativas oportunas* no se crea una expresión eufemística, simplemente se emplea un adjetivo innecesario, *oportunas*. La finalidad es la misma, crear un discurso positivo que confiera una sensación de precisión y adecuación a la realidad, percepción que se transmite a través de adjetivos como el que comentamos. ¿Cómo van a proponerse medidas que sean *inoportunas*? En principio, todas las medidas educativas que se toman se tienen por tales, sólo la práctica diaria descartará aquellas que habiendo parecido *oportunas* en principio han demostrado no serlo. Cuando se emplea la expresión *medidas específicas de adaptación y las medidas que hagan posible su participación en un contexto escolar lo más normalizado posible* se recurre, como vemos, a una complementación triple; se trata de un SN con la siguiente estructura: N + CN (Adj. cal.) + CN (C. Prep.) + conj. cop. + D (art.) + N (sust.) + prop. sub. de

<sup>714</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 25.1.

<sup>715</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 19.1.

<sup>716</sup> *Ibidem*, art. 24.8.

<sup>717</sup> *Ibidem*, art. 157.1.

relativo. Vemos, por tanto, una construcción bimembre en la que se repite el mismo núcleo, *medidas*, que aparece complementado de múltiples maneras. En *medidas específicas de adaptación* se sigue empleando el recurso de alargar el discurso mediante la utilización de una adjetivación innecesaria, como sucede con *específicas*. Este adjetivo puede entenderse como sinónimo de *concretas*, pero es que no entendemos que se tomen unas *medidas imprecisas* o *abstractas*. El sentido común es más que suficiente para suplir este adjetivo que en el plano lingüístico resulta innecesario. El CN de *adaptación* ya ha sido comentado. En el último caso se recurre a una proposición subordinada de relativo (*que hagan posible su participación en un contexto escolar lo más normalizado posible*) que podría ser sustituida fácilmente por una expresión más sintética, como *medidas de participación* o *de integración*.

En *medidas curriculares extraordinarias* se circunscribe al ámbito del currículo la actuación que se ha de llevar a cabo y se habla de *medidas extraordinarias* en el caso de la superdotación. El hecho es que todas las medidas tomadas en educación especial son *extraordinarias*; resulta, pues, nuevamente innecesaria la adjetivación:

Es asimismo preciso concretar las medidas curriculares extraordinarias para garantizar el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades del alumnado con sobredotación intelectual en un contexto escolar lo más normalizado posible<sup>718</sup>.

Centrándonos en casos específicos donde las medidas que han de tomarse comportan grandes cambios con respecto a los mecanismos empleados habitualmente, aparecen expresiones no sólo en la legislación, sino que se han incorporado al lenguaje de los docentes con toda naturalidad. Nos referimos a las denominadas *adaptaciones curriculares*. Díaz-Caneja y Ruiz de Apodaca<sup>719</sup> definen así esta denominación:

Las adaptaciones curriculares son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Estas estrategias pretenden, a partir de modificaciones más o menos extensas realizadas sobre el currículo ordinario, ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje. Por un lado, se trata de una **estrategia** de planificación y de actuación docente para responder a las necesidades de cada alumno. Pero, a la vez, se trata de un **producto**, ya que es una programación que contiene objetivos, contenidos y

---

<sup>718</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción.

<sup>719</sup> DÍAZ-CANEJA, P. y RUIZ DE APODACA, R. (s.f.): *Adaptaciones Curriculares (I)*. Documento de Internet: "[http://www.down21.org/educ\\_psc/educacion/Curricular/adaptacion\\_curricular.htm](http://www.down21.org/educ_psc/educacion/Curricular/adaptacion_curricular.htm)". (Fecha de acceso: 11-11-08).

evaluaciones diferentes para unos alumnos, e incluso organizaciones escolares específicas, orientaciones metodológicas y materiales adecuados.

En *sentido amplio*, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la administración educativa, teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto.

En *sentido restringido*, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos.

En esta definición queda de manifiesto que bajo la denominación *adaptación curricular* se producen grandes cambios que afectan a todos los componentes del sistema educativo. Para los profanos en materia de educación esta terminología no resulta en absoluto esclarecedora. La opacidad de esta denominación es lo que la convierte en eufemística, dado que ni alumnos ni padres alcanzan a comprender lo que significa que un alumno siga una *adaptación curricular*. Su intención es buena y, de hecho, se rige por dos de los principios básicos de las reformas educativas, la normalización y la individualización, como indican Díaz- Caneja y Ruiz de Apodaca:

- **Principio de Normalización:** Favorece que los alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios.

- **Principio de Individualización:** Intenta proporcionar a cada alumno -a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje- la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona<sup>720</sup>.

De esta manera se insiste en uno de los aparentes logros de las últimas reformas educativas: la atención al individuo en toda su complejidad y en toda su singularidad. Principios ideales que no han ido acompañados de los recursos necesarios para su implantación. En los textos legales que estudiamos encontramos además las siguientes variantes sobre esta misma denominación: *adaptaciones curriculares*<sup>721</sup>; *adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos*<sup>722</sup>; *adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos*<sup>723</sup>; *adaptaciones*

<sup>720</sup> Ibidem.

<sup>721</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], tercero 2.

<sup>722</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 6.2.

<sup>723</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 72.3.

*significativas que se realicen en el currículo*<sup>724</sup>; *adaptaciones significativas de los elementos del currículum ordinario*<sup>725</sup>; *adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo*<sup>726</sup>; *adaptaciones muy significativas de los elementos del currículum ordinario*<sup>727</sup>; *una adaptación muy significativa del currículo establecido*<sup>728</sup>; *adaptaciones curriculares individualizadas*<sup>729</sup>; *adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del período de escolarización obligatoria con la correspondiente adaptación individual del currículo*<sup>730</sup>.

Efectivamente, hay diferentes tipos de *adaptación* y diferentes niveles. No todos aparecen citados ni recogidos en estas leyes educativas, que se centran especialmente en las *curriculares*. En algunas denominaciones el adjetivo *curricular* se omite, dando por supuesto que todas las adaptaciones afectan al currículo. No obstante, hay *adaptaciones no significativas*<sup>731</sup>, *adaptaciones curriculares de acceso al currículo*<sup>732</sup> (*de acceso físico y de acceso a la comunicación*) que no aparece en las leyes estudiadas.

También encontramos otro tipo de adaptación que es la *adaptación individualizada*:

---

724 RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 3.

725 ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.2.

726 REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 7.2.

727 ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.1.

728 RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo.

729 REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 7.3.

730 RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], tercero 3.

731 DÍAZ-CANEJA, P. Y RUIZ DE APODACA, R. (Op. cit.) las definen de la siguiente manera: “Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación... En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y por tanto, tienen un carácter comprensivo y compensador”.

732 *Ibidem*: “Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado. Suelen responder a las necesidades específicas de un grupo limitado de alumnos, especialmente de los alumnos con deficiencias motoras o sensoriales. Las adaptaciones curriculares de acceso pueden ser de dos tipos: - De Acceso Físico: recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado,... -De Acceso a la Comunicación: Materiales específicos de enseñanza – aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos... Por ejemplo: Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, lenguaje de signos...”.



Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales<sup>733</sup>.

Adaptaciones curriculares individualizadas [...] Tales adaptaciones se recogerán en un Documento Individual de Adaptaciones Curriculares, que formará parte del expediente académico del alumno y que incluirá las adaptaciones realizadas, tanto de acceso como curriculares, las decisiones particulares sobre modalidad y tipo de apoyo, la colaboración con la familia, los criterios de promoción y los acuerdos sobre seguimiento que se hayan tomado<sup>734</sup>.

Díaz-Canejo y Ruiz de Apodaca entienden lo siguiente por *adaptación curricular individualizada*:

Adaptaciones Curriculares Individualizadas: Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (n.e.e.) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Pueden ser de dos tipos: no significativas [...] significativas o muy significativas [...]<sup>735</sup>.

No obstante, parece evidente que si ha de hacerse una *adaptación curricular*, ésta siempre debe ser *individualizada*, porque ésta es precisamente su pretendida virtud, responder académicamente a las peculiaridades de cada alumno, atendiendo personalmente su proceso de formación.

El recurso empleado en *adaptaciones no significativas* es la litotes, el más utilizado en estos textos con una enorme diferencia con respecto a otros recursos que prácticamente no existen o aparecen muy tímidamente, como sucede con la metonimia.

Si atendemos a las expresiones encontradas en las leyes, veremos que sigue siendo habitual el empleo de una adjetivación superflua, así como la especificación del sustantivo por complementos con un claro valor final: *adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos; adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos*. Así sucede en estos ejemplos donde el adjetivo *pertinente* resulta fácilmente suprimible, dado que su antónimo es improcedente. Esto es, si se realiza una adaptación es porque se ve su necesidad y, si es necesaria, es pertinente. Del mismo modo sucede con la proposición final: *para ayudar a los alumnos en el logro de los objetivos educativos*, pues sólo faltaba que la

---

733 REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 7.3.

734 RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], sexto 2.

735 DIAZ-CANEJO, P. y RUIZ DE APODACA, R. (op. cit.).

adaptación dificultara la consecución de los objetivos. Son expresiones ampulosas, eufónicas e innecesarias. Sólo resultan útiles desde un punto de vista, el del emisor que aparece continuamente marcado de una forma positiva, capaz de ofrecer soluciones a problemas difíciles. Del mismo modo sucede con la expresión *adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos*. Lo cierto es que resulta una afirmación falaz. No todos los alumnos van a poder conseguir estos objetivos; de hecho hay muchos, demasiados, que no los consiguen, ni siquiera con las *adaptaciones curriculares* que parecen ser un remedio mágico.

En otros casos, cuando se habla de alumnos con grandes deficiencias, sean del tipo que sean, las *adaptaciones* que deben realizarse son tan grandes que resulta muy atenuador hablar de una *adaptación* porque prácticamente no queda nada del currículo que ese alumno por edad cronológica debería cursar. No es infrecuente que alumnos matriculados en cursos de educación secundaria obligatoria estudien un currículo propio de primaria, en función del desfase escolar que presenten. Este hecho, en sentido estricto, no es una *adaptación del currículo*, es seguir *otro* currículo. Por eso consideramos eufemística la denominación *adaptación* porque en muchos casos no es tal. Muchas veces, una vez que se ha realizado la *adaptación curricular*, panacea y remedio universal a todos los males académicos, se observa que el currículo está tan adaptado que prácticamente ni se llega a desarrollar lo que se considera mínimo para el curso en el que está matriculado el alumno. Para esos casos se reservan las expresiones en las que se emplean cuantificadores. De esta manera se hablará de *adaptaciones significativas y muy significativas*.

Una definición legal de lo que se entiende por *adaptación significativa* la encontramos en el Anexo II de la Resolución de 1996 sobre educación especial y sobredotación:

Estas adaptaciones curriculares significativas afectan a todos los elementos del currículo y se aplican a toda la población de alumnos que requieren y comparten tal grado de adaptación, siendo necesario, a su vez, ofrecer una respuesta diversificada de acuerdo con las características diferenciales de los alumnos. [...]Estas adaptaciones son el resultado del contraste entre el currículo oficial general y la realidad educativa del centro en sus

diferentes dimensiones: necesidades de los alumnos, opciones pedagógicas y metodológicas y organización y funcionamiento<sup>736</sup>.

Es un adjetivo que aparece en otras expresiones, pero que en este caso alude a modificaciones importantes del currículo con respecto al diseño curricular establecido para los diferentes cursos. Suele reservarse esta denominación para las adaptaciones que deben hacerse cuando el alumno presenta, al menos, dos años de desfase. Díaz-Canejo y Ruiz de Apocada no diferencian entre *adaptación curricular significativa* y *muy significativa*, definiéndolas del mismo modo:

**significativas o muy significativas:** Modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básico y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación<sup>737</sup>.

Lo cierto es que, si son lo mismo, el cuantificador sobra porque no introduciría ninguna diferencia semántica. Por nuestra parte, consideramos que, al contrario de lo que mantienen estas autoras, sí hay diferencias entre unas adaptaciones y otras. No obstante, el cuantificador es una manera de seguir empleando el sustantivo deverbal *adaptación* y no reconocer abiertamente que no se ha modificado el currículo, que simplemente se trata de otra programación que responde a otros contenidos de etapas inferiores y que ese alumno no puede seguir el currículo que siguen los demás. Desde este punto de vista, el adverbio *muy* que se usa para denotar grado superlativo de significación cuando va antepuesto a sustantivos adjetivados, adjetivos, participios, adverbios y modos adverbiales, es innecesario en el sintagma citado. Este intensificador esconde tras de sí no un cambio respecto a la programación normal que seguiría un alumno cualquiera que respondiera a los niveles exigidos según su edad y curso de escolarización, sino una sustitución de esa programación por otra claramente inferior. Cuando se habla de adaptaciones en centros de educación especial la enfatización de la expresión se intensifica, como se aprecia en este párrafo a través de la anteposición del adverbio *particularmente* al adverbio *muy*:

Si la elaboración de todo proyecto curricular implica adaptar el currículo básico de referencia a las peculiaridades de las situaciones escolares, en el caso de los centros de educación especial, dada la respuesta tan específica que requieren los alumnos en ellos escolarizados, la diferencia reside en que estas adaptaciones son particularmente muy

<sup>736</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 2.

<sup>737</sup> DÍAZ-CANEJO, P. y RUIZ DE APODACA, R. (*Op. cit.*).

significativas y derivan en modificaciones y cambios importantes en las prescripciones y orientaciones que establece el currículo, que por lo general no se observan en los centros ordinarios<sup>738</sup>.

En otros sintagmas en lugar de aparecer *muy* aparece en *grado extremo: adaptaciones significativas y en grado extremo*<sup>739</sup>. El sustantivo *grado* alude a algo cuyo valor o medida puede variar en intensidad, en este caso la *adaptación*. Además, aparece especificado por *extremo*, adjetivo empleado para indicar el grado más intenso o elevado. Así pues, sí hay gradación en las adaptaciones y algunas llegan al límite e incluso lo sobrepasan. Del mismo modo resulta improcedente la proposición subordinada de relativo especificativa que aparece en este otro artículo:

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación<sup>740</sup>.

Según la proposición subordinada de relativo, se concreta el antecedente indicando que se habla de las *adaptaciones significativas* que suponen *modificaciones sobre los elementos prescriptivos del currículo*, como si hubiera otras adaptaciones significativas que no cambiaran estos elementos. Se produce una confusión evidente en el uso de la terminología que los propios legisladores han creado. No existe esa otra posibilidad, luego la proposición de relativo debería ser explicativa, ir entre comas y emplear el modo indicativo en el verbo, *afectan*, y no el subjuntivo, *afecten*, como si de una posibilidad se tratase.

Finalmente, la ley expresa la finalidad de las adaptaciones significativas empleando una expresión ambigua:

Alumnos que requieren adaptaciones significativas de los elementos del currículum ordinario, las cuales conllevan la presencia de medios personales y materiales complementarios; dichas adaptaciones afectan por lo general, por un lado, a la organización de los Centros y a la metodología, y, por otro, a la priorización de algunas áreas y contenidos<sup>741</sup>.

Las adaptaciones significativas que se realicen en el currículo, irán encaminadas a hacerlo más relevante según las necesidades del alumnado, y suponen identificar, dar prioridad y matizar determinados aspectos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que

---

<sup>738</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 2.

<sup>739</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 19.1.

<sup>740</sup> *Ibidem*, art. 7.2.

<sup>741</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.2.

respondan de manera más adecuada a las necesidades y posibilidades de todos los alumnos e incorporar otros que, siendo importantes para ellos, no se encuentren suficientemente contemplados en el currículo de la educación primaria<sup>742</sup>.

Se aprecia claramente una indefinición en esta supuesta explicación de la finalidad de la *adaptación significativa*. Se habla simplemente de adecuar el currículo a las necesidades del alumno, pero no llega a expresar los drásticos cambios que supone en la práctica. Del mismo modo, aparecen menciones a las adaptaciones que llevan consigo un cambio más fuerte, haciendo gala de la misma indefinición que las otras:

Alumnos que requieren adaptaciones muy significativas de los elementos del currículum ordinario, las cuales exigen la presencia de medios personales y materiales complementarios; dichas adaptaciones implican, en la práctica totalidad de los casos, por un lado, cambios significativos en la organización de los Centros y en la metodología, y, por otro, la sustitución o introducción de nuevas áreas, contenidos y objetivos<sup>743</sup>.

El último tipo de *adaptación curricular* que se menciona es la requerida por los alumnos superdotados, denominada *adaptación curricular de ampliación*. Es la misma expresión empleada, pero en este caso se especifica por el CN que indica la necesidad de ampliar el currículo para ese alumno o simplemente *flexibilizar el periodo de escolarización*. Esta última expresión en realidad podría ser mucho más concreta porque la flexibilización en estos casos consiste siempre en la reducción del periodo de escolarización. Es decir, se amplía el currículo y se reduce el tiempo en las enseñanzas comunes:

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual podrá suponer la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria con la correspondiente adaptación individual del currículo<sup>744</sup>.

La adaptación curricular de ampliación se llevará a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valore que el alumno tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas. De igual modo se procederá si el alumno tiene un rendimiento global excepcional y continuado pero se detecta desequilibrio con los ámbitos afectivos y de inserción social<sup>745</sup>.

Aunque en los textos legales no aparece, queremos consignar la elevada frecuencia de uso de las siglas para el sintagma *adaptación curricular* y *adaptación*

<sup>742</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 3.

<sup>743</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.1.

<sup>744</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], tercero 3.

<sup>745</sup> *Ibidem*, quinto.

*curricular significativa*. Lo normal es que se emplee *AC* y *ACS*, igual que para la *adaptación curricular individualizada* se emplea *ACI*. Detrás de una adaptación se esconde normalmente una incapacidad de un alumno para seguir el programa ordinario de las enseñanzas básicas y comunes. La opacidad máxima en la expresión se logra a través de las siglas que son las habituales en las expresiones lingüísticas escritas en los distintos ámbitos de la docencia, salvo en las leyes educativas, donde no hemos encontrado ni un solo registro de este fenómeno. Por otra parte, en las Actas de Evaluación se recoge otro fenómeno, el del eufemismo gráfico. Al poner la nota de un alumno con *ACS*, la calificación numérica se acompaña de un asterisco (\*), indicando que esa nota corresponde a la adaptación y no al currículo ordinario seguido por todos. De igual modo, en algunas actas se consigna una dificultad de aprendizaje empleando el signo &. Sin duda alguna, resultan estrategias que consiguen el objetivo que persiguen, enmascarar totalmente la realidad aludida.

En cuanto a las consideraciones que aparecen sobre metodología en los textos estudiados, no encontramos muchas expresiones eufemísticas, aunque sí algunas curiosas en esta línea ennoblecedora del discurso. Así sucede con la voz *autoaprendizaje*, empleada en la formación que deben seguir las personas adultas:

La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia<sup>746</sup>.

La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje [...] <sup>747</sup>.

Es una expresión que solamente aparece dos veces en todas las leyes analizadas, en la LOGSE y en la LOE. Una vez más se pone de manifiesto la continuidad ideológica y de estilo que se da en la última ley orgánica sobre educación con respecto a la ley de 1990. Como vemos, el término es una acuñación neológica que no está extendida en el uso. Posiblemente se derive la creación del principio de “aprender a aprender” tan difundido por la LOGSE. Se trata de una palabra compuesta por derivación. El elemento compositivo *auto*– significa ‘uno mismo’. Luego es evidente

---

<sup>746</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 51.5.

<sup>747</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 67.2.

que el significado del término supone que es la persona la que aprende por sí misma. La voz no aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>, pero sí en el Diccionario *Clave*:

[**autoaprendizaje** s.m. Aprendizaje que una persona realiza por sí misma, sin ayuda de un maestro: *Este curso de inglés por correspondencia se basa en el 'autoaprendizaje'*.

En el *DRAE*<sup>22</sup> aparece una voz con este mismo significado, *autodidacto*:

**autodidacto, ta.** (Del gr. αὐτοδίδακτος). **1.** adj. Que se instruye por sí mismo.

Entonces, si ya hay una voz con el mismo significado ¿por qué se crea un vocablo nuevo y por qué se prefiere un término no normativo en las leyes?, ¿se diferencia en algo el *autodidactismo* del *autoaprendizaje*? Si consideramos la definición del Diccionario *Clave* la respuesta es no, pero si leemos el contexto en el que esta palabra aparece empleada en las leyes advertimos ciertas diferencias. El término se utiliza en el marco de la educación de adultos y ésta sí dispone de maestros que orientan en el proceso de aprendizaje que el alumno realiza. Por tanto, consideramos que la voz no responde del todo a la definición ofrecida por el diccionario. Más bien intenta expresar una situación intermedia en la que sin carecer del profesor, el alumno deberá realizar un aprendizaje de forma más autónoma que un escolar. Desde nuestro punto de vista, dejando al margen la posible sinonimia con *autodidactismo*, consideramos que el término es inadecuado dado que, en el fondo, todo aprendizaje debe ser autónomo, independientemente de las ayudas externas que se tengan para ello y, por tanto, resulta redundante el elemento compositivo *auto-*. No obstante, es una manera de difundir la filosofía que inspira estas leyes educativas, la LOGSE y la LOE, en la que el alumno adquiere una enorme relevancia y prácticamente debe desempeñar él solo el proceso de aprendizaje. Ideología que no entramos a valorar pero que, de hecho, carece de una aplicación concreta.

#### 4.4.2. PROGRAMAS EDUCATIVOS

En las diferentes leyes desde 1990 hasta 2006 se proponen distintos programas educativos que, sin salirse de la educación formal y sin formar parte de la educación especial, intentan dar respuesta a los alumnos que por diferentes motivos,

fundamentalmente socioeconómicos y culturales, no pueden cursar los programas ordinarios con cierta garantía de éxito.

De esta manera, ya la LOGSE habla de *programas de diversificación curricular*, programas que no aparecen en la LOCE y que vuelven a aparecer en la LOE sin que se hayan visto interrumpidos desde su implantación. En el artículo 23.1 de la LOGSE se habla de *diversificaciones del currículo*:

En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios<sup>748</sup>.

La *diversificación* consiste en convertir en múltiple y diverso lo que es uniforme y único. En sentido estricto los *programas de diversificación curricular* responden a esta orientación. No obstante, bajo esta denominación tan plural y abierta se esconde una realidad que no es tan positiva: alumnos que son incapaces de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria siguiendo el currículo oficial para todos los matriculados en E.S.O. De hecho, Lechado García (2000: 70) entiende el sintagma como eufemístico:

**diversificación curricular:** *f* (*Educ*) Educación para retrasados.

Lo cierto es que por duro que esto resulte, es la realidad. Se ofrecen estos programas a alumnos que tienen serias dificultades de aprendizaje y que son incapaces de seguir el ritmo normal. Estamos, pues, ante una denominación eufemística, *programa de diversificación curricular*<sup>749</sup>. También aparece como *diversificaciones del currículo*<sup>750</sup> o en una bimetración tan del estilo que analizamos, *adaptación y diversificación curricular*<sup>751</sup>.

Otro de los programas es el *Programa de Garantía Social*, recogido en la legislación incluso desde antes de la Ley Orgánica de 1990, por lo que no puede

---

<sup>748</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 23.1.

<sup>749</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], tercero 1.a.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (2 veces), art. 27 (título), art. 27.2, art. 27.3, art. 28.9.

<sup>750</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 27.1.

<sup>751</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 11.2.a.



considerarse una innovación suya. Ya se encuentran referencias en la primera de las leyes que estudiamos según cronología:

[...] modalidad específica de programas de garantía social [...] <sup>752</sup>.

Se trata de una modificación mucho más fuerte sobre el currículo, los alumnos que cursan este programa no tienen la posibilidad de obtener, al concluir el mismo, el Título de Graduado en Secundaria, que sí se consigue con los *programas de diversificación curricular*. Es más, en la denominación del programa no se habla de cuestiones académicas, sino de cuestiones sociales. Posiblemente sea uno de los sintagmas que resultan más opacos y eufemísticos. En la LOGSE aparece recogida la expresión una única vez:

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especial mente, en la formación profesional específica de grado medio [...] <sup>753</sup>.

Como es lógico, se desarrolla en leyes posteriores, destacando la Orden del 12-1-1993 sobre Programas de Garantía Social, en la que encontramos la denominación asociada a los destinatarios de esta oferta educativa:

Dichos programas (Garantía Social) estarán destinados a jóvenes menores de veintiún años que, al menos, cumplan dieciséis en el año natural en que inician el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional <sup>754</sup>.

Podrán acceder a los programas de Garantía Social jóvenes, con los requisitos de edad indicados en el apartado anterior, que cumplan alguna de las siguientes condiciones:

a) Alumnos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que, habiendo accedido a un programa de diversificación curricular, a juicio del equipo educativo que los atiende, no estén en condiciones de alcanzar los objetivos de la etapa por esa vía.

Excepcionalmente, alumnos a los que no les haya sido posible acceder a un programa de diversificación y se encuentren, a juicio del equipo educativo, en grave riesgo de abandono escolar.

---

<sup>752</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], art. 4.1.

<sup>753</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 23.2.

<sup>754</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], segundo.

b) Jóvenes desescolarizados que no posean titulación académica superior a la de Graduado Escolar, o que, habiendo alcanzado dicha titulación, carezcan del título de Formación Profesional de primer grado<sup>755</sup>.

Los destinatarios de estos programas son distintos de los de *diversificación curricular*. Así, los alumnos que pueden acceder a estos programas son fundamentalmente aquellos que vayan a abandonar el sistema escolar o los *jóvenes desescolarizados* que menciona la ley. En cuanto al adjetivo *desescolarizado* hay que indicar que se trata de una voz que no aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>, y que es un neologismo creado a través del procedimiento de derivación. El valor que presenta el prefijo *des-* es el de ‘falta de’, ‘privación’<sup>756</sup>. Lo curioso es que se refiere a *jóvenes*, no a niños ni adolescentes, edades en las que la escolarización es obligatoria, pero no en la etapa de la juventud.

Observamos que el objetivo fundamental de estos programas es la permanencia en el sistema, independientemente de los resultados académicos. El mayor logro es que estos alumnos no estén en la calle, aunque esto resulta disfemístico y, por lo tanto, no se menciona. En su lugar parece expresarse cierta orientación de estos programas hacia la formación profesional. La expresión sigue inalterada en las leyes posteriores (*programas de garantía social*<sup>757</sup>), hasta la última ley orgánica. La LOCE proponía eliminar estos programas para dar paso a otros más acordes con la formación profesional:

Los conciertos de programas de garantía social se transformarán en conciertos de programas de iniciación profesional o de Formación Profesional de grado medio<sup>758</sup>.

La LOE habla simplemente de un cambio de nombre, tal vez intuyendo lo inadecuado de la expresión:

---

<sup>755</sup> *Ibidem*, tercero 1.

<sup>756</sup> Un buen comentario sobre los diferentes valores y clasificaciones según autores del prefijo *des-* puede verse en MONTERO CURIEL, M<sup>a</sup> L. (1999: 125-154).

<sup>757</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 4.1, art. 17.3.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.2.d.

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 7.

<sup>758</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición transitoria sexta 2.

Los conciertos, convenios o subvenciones para los programas de garantía social se referirán a programas de cualificación profesional inicial<sup>759</sup>.

Lechado García (2000: 87) recoge este sintagma como una expresión eufemística:

**garantía social:** *f (Educ)* Educación para retrasados. Implica el abandono de la *educ.* convencional para realizar un tipo de formación profesional.

Viene a recoger el mismo significado que para *diversificación curricular* añadiendo el matiz de la formación profesional e indicando que, en cierto modo, supone abandonar la educación convencional, característica que lo diferencia de los *programas de diversificación*. En las dos definiciones se observa una connotación peyorativa contenida en el término *retrasado*.

Si atendemos al significado de los dos elementos que conforman el sintagma, encontramos las siguientes definiciones en el *DRAE*<sup>22</sup>:

**garantía.** (De *garante*). **3.** f. Cosa que asegura y protege contra algún riesgo o necesidad.

**social.** (Del lat. *sociālis*). **1.** adj. Perteneciente o relativo a la sociedad.

¿Cómo debe entenderse esta denominación? Pudiera ser que la *garantía social* se refiriese a una opción del sistema educativo que previene a los alumnos de algún riesgo social; pero, del mismo modo, podría entenderse que es una garantía para la sociedad que no tiene a estos individuos en las calles y están “recogidos” en un instituto evitando que realicen actos vandálicos al menos durante las horas en las que están escolarizados. Como vemos, es una denominación imprecisa y que nos lleva a formular una cuestión ¿para quién es esta *garantía social*? En la misma línea se inscriben las actividades complementarias que deben realizarse en estos programas:

Las actividades complementarias tendrán por objeto ofrecer al alumno la posibilidad de mantener actividades deportivas y culturales que, al tiempo que contribuyan a la consecución de las finalidades de los programas de Garantía Social, favorezcan la adquisición de hábitos positivos en relación con el disfrute del ocio y del tiempo libre<sup>760</sup>.

Es claro, no se trata de ninguna *garantía*, intenta ser más bien una *prevención* tanto para el individuo que sigue estos programas como para el entorno social inmediato del mismo, para el que puede constituir un potencial peligro.

<sup>759</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición transitoria décima 3.

<sup>760</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], sexto 5.

Como hemos indicado anteriormente, la LOCE proponía sustituir estos programas por otros denominados *de iniciación profesional*:

Aquellos alumnos que, cumplidos los quince años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados en un programa de iniciación profesional. Asimismo, podrán incorporarse a dichos programas los alumnos con dieciséis años cumplidos<sup>761</sup>.

Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley<sup>762</sup>.

Con esta misma finalidad, los programas de iniciación profesional, establecidos en la Ley, se conciben como una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad y la adecuada flexibilidad del sistema educativo y orientada, primordialmente, a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional, de modo que quienes los cursen con aprovechamiento puedan conciliar cualificación profesional y competencias básicas de carácter general, mediante una adaptación franca de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar. Este nuevo tratamiento educativo que introduce la Ley, al conducir al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, permitirá reducir las actuales cifras de abandono del sistema y abrirá a un mayor número de alumnos todas las oportunidades de formación y cualificación que ofrece el sistema reglado postobligatorio — incluidas en la presente Ley— así como el acceso, con mayores garantías, a la vida laboral<sup>763</sup>.

Los destinatarios quedan claramente explicitados no solamente por su edad sino por su intencionalidad y por su incapacidad de adaptación al sistema ordinario: *aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional; los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria*. Entendemos que es una expresión que refleja la realidad como es y evita, por una vez, sustitutos eufemísticos. Tampoco los presenta como la panacea, de hecho dice que sólo son válidos para aquellos que los cursen *con aprovechamiento*. Asimismo, se explicita que la finalidad de estos programas, que introducen una novedad con respecto a los que sustituyen, es la posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Además permiten *reducir las cifras de abandono del sistema*. Aquí encontramos una expresión más matizada y eufemística a través del empleo de una metonimia. Los alumnos que abandonan el sistema no son *cifras* ni se reducen a porcentajes, son personas que tienen menor instrucción y menor cualificación profesional que otros.

---

<sup>761</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 27.3.

<sup>762</sup> *Ibidem*, art. 42.3.

<sup>763</sup> *Ibidem*, exposición de motivos.

Finalmente, la LOE sustituye estos programas por los *programas de cualificación profesional inicial*. Como vemos, la denominación no es sino una circunlocución sobre el nombre ofrecido por la LOCE, evitando el uso de la otra expresión más sintética por ser una ley que venía a romper el desarrollo de la LOGSE e inscribirse en otra línea de pensamiento y responder a otra ideología. Encontramos las siguientes menciones:

Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria<sup>764</sup>.

El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas<sup>765</sup>.

De los destinatarios solamente se indica su edad, sin mencionar las circunstancias por las que llegan a ser candidatos para la realización de estos programas. Tal y como viene expresado, se ofrece como una posibilidad más dentro de la educación convencional, pero no es así. A estos programas solamente acceden alumnos de una determinada edad que tienen problemas o no quieren seguir cursando el currículo ordinario. La finalidad es la misma. Por tanto, hemos asistido al cambio de nombre de un único programa educativo como si se realizaran actuaciones educativas diferentes: *garantía social, iniciación profesional, cualificación profesional inicial*<sup>766</sup>. La expresión más eufemística de todas ellas es la primera, dado que contiene una dosis de opacidad muy alta. Las otras vienen a ser equivalentes, si bien la última es una expresión más larga, lo que va en contra del principio de economía del lenguaje.

<sup>764</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 30.1.

<sup>765</sup> *Ibidem*, art. 30.2.

<sup>766</sup> Este baile de nombres para referirse a la misma realidad no deja de suscitar comentarios irónicos ante la perplejidad del profesorado que ya ni entiende las propias siglas de los programas. Como anécdota referimos un hecho sucedido en el IES “Antonio de Nebrija” de Zalamea de la Serena, Badajoz, durante el curso 2008-09: al aparecer en la pizarra las ausencias de profesores y reflejar los grupos que debían ser atendidos por el profesorado de guardia, uno de los Jefes de Estudio escribió PCPI. Un profesor, sorprendido, preguntó qué grupo era aquél al que debía dirigirse, a lo que el jefe de estudios, previendo más preguntas del mismo cariz, escribió en la misma pizarra: “PCPI, “eso” que antes era GS”.

Finalmente, cabe considerar otra de las cuestiones que se tratan en estos textos: la orientación académica y su relación con el mundo laboral<sup>767</sup>. Son todas expresiones ya analizadas, simplemente nos queda destacar que el uso del sustantivo *inserción* parece más adecuado en el ámbito de la *educación especial* que en el *ámbito escolar ordinario*. Si *inserción*, sustantivo deverbal, supone la inclusión de algo en otra cosa, entendemos la mayor pertinencia de su uso cuando hablamos de personas que por determinadas deficiencias o carencias tienen más difícil acceder a un trabajo y ser incluidas en una plantilla:

Orientación educativa y apoyos.-En consonancia con lo establecido para las enseñanzas de régimen general, la orientación educativa en los centros de educación especial estará vinculada a tres ámbitos generales de intervención: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, el desarrollo del plan de acción tutorial y a lo que en este caso podría llamarse el plan de orientación para la transición a la vida adulta y la inserción laboral<sup>768</sup>.

Así pues, aparece una nueva situación que debe ser nombrada de una manera especial, hecho que aparece en la misma ley: *a lo que en este caso podría llamarse*, circunlocución que pretende destacar el carácter novedoso de lo que finalmente llaman *plan de orientación para la transición a la vida adulta y la inserción laboral*<sup>769</sup>. En primer lugar, la *transición a la vida adulta* es algo que va a producirse de todas maneras, no depende de un plan que lo organice, del plan o proyecto solamente dependerá que se haga de manera más o menos fácil o adecuada. Del mismo modo sucede con la *inserción laboral*. No obstante, la expresión más eufemística la encontramos aquí:

La vinculación de estas ofertas formativas con los talleres ocupacionales y de empleo protegido y con el mundo laboral, contribuirán a facilitar la inserción futura de este alumnado en el tipo de actividad más adecuada según sus posibilidades<sup>770</sup>.

El sintagma *empleo protegido* resulta improcedente porque no es el empleo lo que debe protegerse, sino al empleado con un trabajo digno y estable. Por otra parte, aparece

---

<sup>767</sup> El estudio concerniente a este apartado ya se ha desarrollado ampliamente en el apartado IV.2.2.6 “Del sistema educativo al mundo laboral” de la presente tesis. Aquí solamente comentaremos alguna de las expresiones que surgen en el ámbito de la educación especial.

<sup>768</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 7.

<sup>769</sup> *Ibidem*, Anexo 7 (2 veces).

<sup>770</sup> *Ibidem*, Anexo 7.

otro eufemismo cuando se habla de *autoempleo*<sup>771</sup> en la Orden que regula los Programas de Garantía social. Se trata de una creación neológica por el elemento compositivo *auto-* y el lexema *empleo*. En realidad, si sumamos significados, lo que debe entenderse por *autoempleo* es la creación por parte del trabajador de su propio trabajo, dado que si ya es difícil encontrar un buen empleo para una persona con una alta cualificación profesional, mucho más lo es para los alumnos que cursan Garantía Social. Esta expresión no hace más que esconder otra tan disfemística y coloquial como *buscarse la vida*. Así pues, son eufemismos lingüísticos que intentan enmascarar la realidad laboral que se da en el momento; esto es, ante la dificultad de acceder a un empleo no queda más alternativa que crearlo uno mismo; pero esto es algo que no está al alcance de todos, por más que las leyes animen a ello.

---

<sup>771</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], sexto 3.

## 5. COMPENSACIÓN EDUCATIVA Y REALIDAD SOCIAL, ECONÓMICA Y CULTURAL

Otro de los campos sobre los que pesa una fuerte interdicción lingüística es el de la realidad social, económica y cultural. La realidad puede presentarse de forma amable pero, al mismo tiempo, puede ofrecer su más dura faceta mostrando problemas económicos, culturales y sociales. En unas leyes educativas destinadas a toda la población de un país no puede por menos que reflejarse la difícil y compleja situación que algunos alumnos tienen fuera del ámbito escolar.

Así pues, encontramos algunas expresiones eufemísticas, no muy variadas. En realidad, no son eufemismos propios del lenguaje educativo ni pertenecen a la lengua común; más bien se trata de expresiones procedentes de algunos sectores (económico, político o social) que manifiestan una sensibilidad especial ante este tipo de situaciones y que pretenden denominarlas de una forma más ennoblecida. Una vez más el lenguaje se convierte en arma de dignificación de la realidad, pero no de transformación.

### 5.1. DESVENTAJAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y CULTURALES

Los sustitutos eufemísticos empleados en este apartado se refieren fundamentalmente a la denominación empleada para aludir a los alumnos del sistema educativo que tienen problemas para seguir la escolarización normal debido a causas sociales, económicas, familiares, geográficas, etc. Asimismo, se registra un elevado número de adjetivos valorativos que aluden a estos campos semánticos, más abundantes que los empleados para calificar lo puramente educativo. No es de extrañar teniendo en cuenta que las leyes educativas emanadas en los últimos tiempos tienen más un valor político y social que propiamente educativo.

Ciñéndonos al ámbito de lo social, veremos que los destinatarios de las diferentes *medidas educativas destinadas a la compensación de desigualdades* se denominan de distintas formas; por ejemplo: *alumnos acreedores de protección social*<sup>772</sup>. Esta expresión aparece una sola vez referida a las familias de acogida y a las ayudas

---

<sup>772</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 32.3.



económicas de las que pueden disfrutar. El sustantivo *acreedores*, término usado especialmente en el lenguaje jurídico, alude al derecho que un sujeto tiene a que se le reconozca algo o se le pague una deuda. Así planteado, estos alumnos tienen derecho a la *protección social* por sus circunstancias familiares y económicas. Hablamos, pues, de personas desprotegidas y marginales.

Asimismo aparecen otras denominaciones del mismo referente:

Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, prestando atención preferente a aquellos sectores que, por su situación geográfica, o por sus condiciones sociales se vean más desfavorecidos, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida<sup>773</sup>.

En este párrafo se aprecia el uso de una construcción trimembre, *niños, jóvenes y adultos*, que desglosa, alargando el cuerpo fónico, los diferentes destinatarios del sistema educativo por edades. En el mismo párrafo se emplea una circunlocución, procedimiento habitual para la creación eufemística: *aquellos sectores que, por su situación geográfica, o por sus condiciones sociales se vean más desfavorecidos, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida*. Es un largo rodeo lingüístico para denominar a las personas *pobres, marginadas, incultas...* evitando así los términos proscritos. En primer lugar, el sustantivo colectivo con el que se designa a los destinatarios de estas medidas (*sectores*) hace referencia a cada una de las partes de la colectividad cuyas características privativas la diferencian del resto de los grupos que integran el conjunto social. Así se oculta a cada uno de los individuos que padecen esta situación mitigando la referencia a personas concretas, de tal manera que la alusión resulta más impersonal. Se sigue, pues, con la misma estrategia de ocultamiento. Asimismo apreciamos el uso de una fórmula bimembre de estructura causal: *por su situación geográfica, o por sus condiciones sociales*. Nótese que no se dice que esas situaciones o condiciones sean negativas, basta el contexto para interpretar que no son las condiciones idóneas.

Finalmente es en la proposición de relativo donde aparece la expresión más eufemística, el sintagma adjetival *más desfavorecidos*. El término no aparece como adjetivo en los diccionarios, sino como participio. En nuestra oración desempeña la

<sup>773</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.1.

función de complemento predicativo con un claro valor adjetival. Este término se forma con el prefijo negativo *des-* + el adjetivo *favorecido*. El recurso a la formación de palabras por derivación con prefijos negativos o apreciativos magnificadores es uno de los más empleados en estos escritos. *Des-* (con sus alomorfos *dis-*, *di-*, *de-*, *es-* (procedente del cruce *de-* + *ex-*)) se muestra como un prefijo altamente productivo sobre otros prefijos negativos del español, como pueden ser *a-*, *no-* o *sin-*. Es una partícula de valor privativo-negativo que niega la base léxica que la sucede. El significado de *desfavorecido*, por tanto, es *no favorecido*. Pero aquí se habla de situaciones que son mucho más dramáticas y que aparecen rebajadas con el uso de este adjetivo deverbal, aunque aparezca acompañado del cuantificador e intensificador *más*. Por otra parte, ya se registra su uso en una ley de 1995 en la que aparece sustantivado y modificado por dos adverbios:

Los centros docentes mantendrán relaciones con otros servicios públicos y comunitarios para atender las necesidades de todos los alumnos y especialmente de los desfavorecidos sociocultural y económicamente<sup>774</sup>.

En otros artículos de las leyes aparece como adjetivo calificativo, con el mismo significado y con el mismo valor atenuador propio de las creaciones eufemísticas:

alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos con una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos, en condiciones que favorezcan su inserción y adecuada atención educativa, evitando su concentración o dispersión excesivas<sup>775</sup>.

Concertación con otras Administraciones públicas y con entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas conjuntos de intervención global en favor de los colectivos sociales y culturales desfavorecidos<sup>776</sup>.

En todos estos casos se observa el empleo de la construcción bimembre y el uso de sustantivos colectivos: *grupos*, *colectivos*. Estos sustantivos suponen una especie de difuminación semántica que suprime la individualidad y enmascara la situación concreta recurriendo a una expresión englobante pero impersonal. Por otra parte, estos sintagmas se utilizan como si fueran una fórmula establecida con la que salvar la dificultad de nombrar determinadas lacras sociales y culturales. En el primero de los casos se observa también el uso de la circunlocución: *alumnado perteneciente a grupos sociales y*

<sup>774</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 31.5.

<sup>775</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.1.b.

<sup>776</sup> *Ibidem*, disposición adicional segunda b.

*culturales desfavorecidos*. Se recurre nuevamente al empleo de la locución prepositiva *perteneciente a*, fácilmente sustituible por la preposición *de*. Es más, existen expresiones, aun siendo eufemísticas, más breves: *alumnos desfavorecidos*; así como otras neutras que han devenido disfemísticas: *alumnos pobres*. Estas mismas estrategias lingüísticas se aprecian en el resto de casos en los que aparece el adjetivo *desfavorecido*: *alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas*<sup>777</sup>; *alumnado procedente de sectores sociales o culturales desfavorecidos*<sup>778</sup>; *los jóvenes procedentes de sectores sociales o culturales desfavorecidos*<sup>779</sup>; *alumnado perteneciente a grupos social y culturalmente desfavorecidos*<sup>780</sup>; *alumnado procedente de grupos sociales y culturales desfavorecidos*<sup>781</sup>; *colectivos sociales y culturales desfavorecidos*<sup>782</sup>.

Así pues, se logra una expresión eufemística a través de la utilización de un prefijo de valor negativo. En ocasiones podremos comprobar cómo se ha producido incluso una lexicalización de estos términos utilizándose como sustantivos. De este modo, en un lenguaje políticamente correcto se hablará de *desfavorecidos* o *empobrecidos* no con un valor morfológico adjetival, sino con un valor nominal. Lo cierto es que estos escritos, usen el lenguaje que usen, se están refiriendo a alumnos que no tienen medios económicos, *pobres* sociológica y económicamente hablando.

Otra de las voces empleadas con valor eufemístico es *desventajas*. Supone este sustantivo la merma o el perjuicio que tiene algo en comparación con otra cosa, en nuestro caso, la de los alumnos pobres, marginados, analfabetos o con problemas familiares con respecto a alumnos de familias normales con solvencia económica. Como vemos, se da siempre el cotejo entre dos realidades, la de supuesta normalidad asociada al bienestar, y la de inferioridad que representa diferentes carencias en los distintos ámbitos. Ya aparece esta expresión en algunas leyes de la década de los 90, como sucede en el Real Decreto 299/1996. Las expresiones más breves para referirse a estos

---

<sup>777</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>778</sup> *Ibidem*, art. 6.2, art. 6.2.a, art. 14.2.

<sup>779</sup> *Ibidem*, art. 6.2.c, art. 6.2.d.

<sup>780</sup> *Ibidem*, art. 11.4.

<sup>781</sup> *Ibidem*, art. 13.3.

<sup>782</sup> *Ibidem*, disposición adicional segunda b.

alumnos son: *alumnado en desventaja*<sup>783</sup>; *alumnado en situación de desventaja*<sup>784</sup>; *personas en desventaja*<sup>785</sup>; *colectivos en situación de desventaja*<sup>786</sup>. Desde el punto de vista eufemístico resulta pertinente en estos sintagmas la omisión: esto es, si en toda desventaja hay dos realidades que se comparan ¿dónde se encuentra el segundo término de la comparación?, ¿desventaja de qué o respecto de quién? Son expresiones que no se cierran, sino que intentan aludir a una realidad que resulta incómoda socialmente y que es de difícil solución porque afecta profundamente a todos los miembros del sistema educativo, no solamente a estos *colectivos* como los denomina la ley.

No obstante, no faltan sintagmas restringidos por un CN formado, generalmente, por más de un núcleo (sintagma adjetival o construcción preposicional), en los que no es infrecuente encontrar el sustantivo *factores*, nombre que simplemente contribuye al alargamiento del cuerpo fónico:

[...] una enseñanza comprensiva como marco más idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural<sup>787</sup>.

Señala como prioridades de compensación educativa la escolarización en la educación infantil de los alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo; [...] <sup>788</sup>.

El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo<sup>789</sup>.

A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo, [...] <sup>790</sup>.

En otros casos estos sintagmas se restringen léxicamente con proposiciones de relativo, con circunlocuciones que vienen a limitar el antecedente al que se refieren:

<sup>783</sup> *Ibidem*, art. 5.2, art. 6.3.e, art. 13.5.

<sup>784</sup> *Ibidem*, art. 6.1.a, art. 8.1, art. 11.2.a.

<sup>785</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>786</sup> *Ibidem*, art. 4.5.

<sup>787</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>788</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>789</sup> *Ibidem*, art. 3.

<sup>790</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 2.2.f, art. 2.2.g.

[...] los alumnos en situación de desventaja cuyas familias dispongan de menores rentas<sup>791</sup>.

[...] alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja<sup>792</sup>.

[...] los alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo<sup>793</sup>.

[...] aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal<sup>794</sup>.

[...] las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social<sup>795</sup>.

El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo<sup>796</sup>.

El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo<sup>797</sup>.

[...] conjunto de iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas en situación de desventaja ante un sistema educativo que en ese momento presentaba desajustes, insuficiencias y disfunciones que agravaban aún más las diferencias de partida<sup>798</sup>.

[...] que no queden excluidos o en situación de desventaja en el ejercicio del derecho a la educación los hijos de los trabajadores que por razón de la naturaleza itinerante de su trabajo o por deber realizarse en diversos lugares por temporada, se desplazan de sus domicilios habituales<sup>799</sup>.

En estos ejemplos se alude a diferentes situaciones que determinan la inferioridad de un alumno respecto de otro. Los procedimientos eufemísticos para evitar los términos tabúes (*pobres, analfabetos, gitanos, inmigrantes, retrasados*, etc.) siguen siendo los mismos. Así se aprecia en el primer caso en el que a través de la circunlocución se omite decir *pobres* y se prefiere la proposición de relativo *cuyas familias dispongan de menores rentas*; o el sintagma *desventaja económica* en otro de los casos extractados. También se emplea la expresión: *desventaja por factores sociales*,

<sup>791</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.1.d.

<sup>792</sup> *Ibidem*, art. 8.1.

<sup>793</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>794</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>795</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>796</sup> *Ibidem*, art. 3.a.

<sup>797</sup> *Ibidem*, art. 3.b.

<sup>798</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>799</sup> *Ibidem*, introducción.

*económicos...*; *desventaja respecto a...* que alarga el cuerpo fónico; en realidad, son expresiones suprimibles dado que no aportan ningún matiz de significado relevante, simplemente resultan eufónicas.

Sigue apreciándose el empleo de las fórmulas bimembres, triples, cuádruples e incluso quintuples: minorías étnicas o culturales; desventaja económica, geográfica o de otro tipo; desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal; las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social; El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, etc. Algunas de ellas son claramente redundantes, pues realizan desgloses que no son pertinentes, por ejemplo: personas, grupos o territorios donde se da una gradatio ascendente en la que se pasa de la individualidad al colectivo e incluso a la metonimia en el último de los sustantivos empleados, territorios. No obstante, en estos casos consideramos que matizar los diferentes tipos de desventajas no contribuye a diferenciarlas sino a expresar la situación real; esto es, que no suele darse un tipo de desventaja únicamente en una persona, sino que lo habitual es que se den varias de forma simultánea. En este sentido, no cumpliría estrictamente con su función eufemística sobre la percepción de la realidad que se designa, pero sí sobre la percepción que se tiene del emisor, dado que queda marcado como alguien conocedor de los problemas sociales a los que quiere poner solución.

Desde el punto de vista semántico se utilizan algunas expresiones relevantes para nuestro estudio, tales como *minorías étnicas o culturales*<sup>800</sup>, *grupos minoritarios*<sup>801</sup>; o *los hijos de los trabajadores que por razón de la naturaleza itinerante de su trabajo o por deber realizarse en diversos lugares por temporada, se desplazan de sus domicilios habituales*<sup>802</sup>. Destacamos estos ejemplos por varios motivos. En primer lugar, el uso del sustantivo *minoría* o del adjetivo *minoritarios*. Este término significa según el *DRAE*<sup>22</sup>:

---

<sup>800</sup> *Ibidem*, art. 3.b.

<sup>801</sup> *Ibidem*, art. 4.3, art. 6.2.f.

<sup>802</sup> *Ibidem*, introducción.

**minoría.** (Del lat. *minor*, menor, e *-ía*). **1.** f. Parte menor de las personas que componen una nación, ciudad o cuerpo. **2.** f. En materia internacional, parte de la población de un Estado que difiere de la mayoría de la misma población por la raza, la lengua o la religión.

Como puede apreciarse, tiene un valor neutro. En principio una *minoría* no tiene por qué estar en peores condiciones que el resto de los ciudadanos con respecto al sistema escolar. Los mismos derechos y obligaciones se establecen para todos, luego todos, independientemente de su procedencia, raza, lengua o religión, tienen las mismas posibilidades y dificultades. Bien es cierto que en los textos legales aparece siempre la misma matización: en *situación de desventaja*, que vendría a limitar las *minorías acreedoras* de estas ayudas. Por otra parte, cuando se especifican las *minorías* se habla sólo de las *étnicas* y *culturales*, de forma general, pero no se habla de una circunstancia que genera problemas en el sistema educativo, como son las minorías lingüísticas. Así, en comunidades bilingües resultan minoría las personas que no tienen como lengua materna la propia de la comunidad. Nada se dice al respecto en las leyes educativas estudiadas. Estas minorías parecen no tener los mismos derechos que las otras. La selección de las minorías merecedoras de atención especial obedece a intereses políticos.

Por otra parte, en el otro ejemplo seleccionado se emplea una expresión propia del lenguaje propagandístico de izquierdas: *los hijos de los trabajadores*, expresión que actualmente no tiene el mismo valor político y social que cuando se acuñó en el siglo XIX. Es un recurso que consigue despertar resonancias que marcan al emisor de los textos legales como alguien concienciado y comprometido con la causa de los que viven del propio trabajo, la mayoría de los ciudadanos españoles. No obstante, dada la realidad actual, más necesidad y más situación de desventaja tienen los hijos de los parados, pero de éstos no se dice nada, es un término proscrito en las leyes y, como tal, no se emplea ni una sola vez. En la expresión analizada no se refiere a todos los obreros, sino a aquellos que son temporeros o que desempeñan su trabajo en diferentes lugares, como bien concreta la proposición de relativo: *trabajadores que por razón de la naturaleza itinerante de su trabajo o por deber realizarse en diversos lugares por temporada, se desplazan de sus domicilios habituales*.

Asimismo, cuando se habla de *factores territoriales* o *geográficos* se está aludiendo a las enormes diferencias que hay entre zonas rurales y urbanas; entre unas

comunidades autónomas y otras; pero la diferencia económica real que genera ciudadanos de diferente categoría en función de su poder adquisitivo sólo se menciona con un rodeo lingüístico empleando un recurso metonímico mitigador.

Otra forma empleada en estos textos es la construida sobre el sustantivo *dificultades* complementado por el adjetivo *especial* que, nuevamente, es el portador del valor eufemístico. Se evita el uso del sustantivo *problemas* y se separa de lo que se considera habitual al hablar de *especiales*. No obstante, este adjetivo tiene aquí un valor intensificador del sustantivo:

Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales<sup>803</sup>.

Finalmente, recogemos expresiones en las que se produce una alteración del orden de los elementos lingüísticos y aparece en primer lugar la desigualdad o la desventaja y en último término las personas que la padecen. De nuevo se emplea la estrategia del distanciamiento lingüístico para intentar mitigar la realidad aludida, como se aprecia en estos ejemplos:

[...] desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten<sup>804</sup>.

[...] necesidades educativas especiales de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural<sup>805</sup>.

Los Trabajadores sociales de los Equipos se ocuparán de que los Centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo<sup>806</sup>.

El sustantivo *desventaja* no aparece utilizado en la LOGSE ni en la LOE, sólo se encuentra en la LOCE referido al ámbito de lo social:

---

<sup>803</sup> *Ibidem*, art. 4.4.

<sup>804</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>805</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>806</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], octavo 1.



Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo<sup>807</sup>.

La LOE sigue empleando el adjetivo *desfavorecido*, no emplea *desventaja* e introduce una expresión de nuevo cuño: *riesgo de exclusión social*. Normalmente se aplica a personas que no están *en riesgo de*, sino que ya padecen esa exclusión social. Se aprecia una intensificación del valor eufemístico de la expresión, puesto que “estar en riesgo” se refiere a una situación posible pero aún no iniciada. Lo cierto es que sería una buena política preventiva si se detectaran las situaciones que están a punto de convertirse en problemas reales de marginación, pero las políticas sociales apenas dan para solventar las dificultades de los que ya son declaradamente *marginados* o *pobres*. A éstos y no a otros creemos que se refiere a pesar de utilizar la expresión *riesgo de*:

Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos<sup>808</sup>.

Además, consideramos inadecuada la utilización del verbo *corregir*, pues este verbo sólo puede aplicarse a situaciones perfectivas, y el sustantivo *riesgo* habla de potenciales situaciones futuras, luego o se asumen o se evitan, pero no se corrigen. Encontramos, no obstante, precedentes de esta expresión en el Real Decreto 299/1996, aunque no se emplea el sustantivo *riesgo*, sino *proceso*:

Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico<sup>809</sup>.

Es, sin duda alguna, una expresión eufemística, pero entendemos que está más atenuada al usar el término *proceso*, dado que este sustantivo recoge la idea de algo ya iniciado, no como ocurre con *riesgo*. A medida que se avanza en el tiempo se observa la tendencia a ir intensificando el desarrollo eufemístico en el que las propias expresiones se van afinando hasta conseguir una expresión más atenuadora de la realidad.

<sup>807</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 40.1.

<sup>808</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 63.3.e.

<sup>809</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.2.

Dentro del ámbito que estudiamos encontramos otras situaciones en las que prima lo económico o lo cultural sobre lo social. Son, en la mayoría de los casos, circunlocuciones y perífrasis muy similares a las comentadas. Aparecen las mismas locuciones preposicionales, se emplea el sustantivo *desventaja* y se utiliza el adjetivo *desfavorables*. Así, recogemos las siguientes construcciones eufemísticas referidas a situaciones de *pobreza*, término que se evita en los artículos legales:

En este contexto de desarrollo de medidas de compensación, ha sido de especial importancia y consideración el establecimiento de un sistema de becas y ayudas al estudio destinado a los alumnos de los niveles no obligatorios de la enseñanza, que posibilite el acceso y continuidad en dichos estudios a quienes, demostrando aptitudes, carezcan de medios económicos suficientes<sup>810</sup>.

Concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia, a los alumnos en situación de desventaja cuyas familias dispongan de menores rentas, [...]<sup>811</sup>.

Los alumnos tienen derecho a percibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, de forma que se promueva su derecho de acceso a los distintos niveles educativos<sup>812</sup>.

Son circunlocuciones del estilo de las que recoge Lechado García (2000: 196) en su diccionario: “bajo poder adquisitivo”, “estado de necesidad” o “estrechez”. En los casos comentados se emplean dos proposiciones subordinadas de relativo: *a quienes, demostrando aptitudes, carezcan de medios económicos suficientes; alumnos en situación de desventaja cuyas familias dispongan de menores rentas*. En el primer caso, a pesar del rodeo lingüístico, queda claro que hay una carencia económica fuerte; en el segundo se omite el segundo término de la comparación, ¿menores rentas que quiénes? No se concreta, quedando en una indefinición lograda por la anteposición del adjetivo *menores* al sustantivo *rentas*. Está claro que el referente es la imposibilidad de acceder a estudios superiores por carecer del dinero suficiente para ello.

En la LOGSE también se encuentran expresiones eufemísticas para eludir el uso del término vitando *pobreza*:

[...] los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan

<sup>810</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>811</sup> *Ibidem*, art. 6.1.d.

<sup>812</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 31.1.

una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores<sup>813</sup>.

El eufemismo se logra a través de la circunlocución *procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta*. Es un eufemismo clarísimo en el que a través de la perífrasis lingüística se evita el término prohibido. En las otras dos leyes orgánicas se recogen también estas situaciones. En la primera de las leyes se emplea una metáfora cuando se habla de *superar los obstáculos de orden socioeconómico*, en la que *obstáculos de orden socioeconómico* no es más que el término imaginario del término real *falta de dinero* o *pobreza*. El verbo *superar* tiene connotaciones positivas porque supone iniciativa y esfuerzo para solventar un problema. Asimismo, se habla de las *becas y ayudas al estudio*, bimestración innecesaria puesto que con los dos sustantivos se alude a la misma realidad:

[...] el Estado, con cargo a sus presupuestos generales, establecerá un sistema general de becas y ayudas al estudio destinado a superar los obstáculos de orden socio económico que, en cualquier parte del territorio, impidan o dificulten el acceso a la enseñanza no obligatoria o la continuidad de los estudios a aquellos estudiantes que estén en condiciones de cursarlos con aprovechamiento. Asimismo, con cargo a los Presupuestos Generales del Estado se establecerán ayudas al estudio que compensen las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos que cursen enseñanzas de los niveles obligatorios<sup>814</sup>.

Finalmente se utiliza el sintagma *condiciones socioeconómicas desfavorables*, que no es sino otra forma de aludir a la misma realidad a través del empleo de diferentes circunlocuciones y de términos creados a partir del elemento prefijal negativo-privativo *des-*. Este mismo sintagma aparece también en la última ley orgánica sobre educación:

Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos<sup>815</sup>.

Como puede apreciarse, el adjetivo *desfavorable* se emplea con un alto índice de frecuencia desde el Real Decreto 299/1996:

<sup>813</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art.64.

<sup>814</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 4.1.

<sup>815</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 83.1.

Destinatarios. Las acciones de compensación educativa contempladas en el presente Real Decreto se dirigen, con carácter general, a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas<sup>816</sup>.

Del mismo modo se recoge tanto en la LOCE como en la LOE, respondiendo a las mismas estrategias lingüísticas comentadas con anterioridad en el caso de *desfavorecidos* o *desventajas*:

Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que impartan la enseñanza básica, satisfagan necesidades de escolarización, atiendan a poblaciones escolares de condiciones sociales y económicas desfavorables o que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo<sup>817</sup>.

Entre los centros que cumplan los requisitos establecidos en el apartado anterior, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos que, atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo<sup>818</sup>.

[...] los centros de titularidad de las Administraciones locales que cumplan los requisitos establecidos en la Ley, atiendan poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables [...] <sup>819</sup>.

En estos últimos casos se recoge prácticamente la misma expresión sin que se note evolución ni cambio de una ley orgánica a otra. El término que se evita es siempre el mismo: *pobres*, empleando en su lugar la denominación *poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables*.

Además de todo lo comentado, hay dos grupos que se destacan especialmente en las leyes: la *población itinerante* y el *mundo rural*. En el primero se engloban aquellos alumnos con dificultades para seguir una escolarización normalizada debido fundamentalmente al trabajo que realizan sus padres, un trabajo temporal sujeto a variaciones de sitio. En definitiva, un trabajo precario. En lugar de acentuar estas características se alude a la situación centrandó la atención en la movilidad de estas familias, como se observa en los siguientes casos:

---

<sup>816</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 3.

<sup>817</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 75.5.

<sup>818</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 116.2.

<sup>819</sup> *Ibidem*, disposición adicional trigésima.

ACTUACIONES DE COMPENSACION EDUCATIVA DIRIGIDAS A LA POBLACION ITINERANTE<sup>820</sup>.

El alumnado en edad de escolarización obligatoria que por razones de itinerancia continuada de su familia no pueda asistir a un centro educativo, podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia, y mantener esta situación mientras permanezca la condición de itinerancia<sup>821</sup>.

[...] el Ministerio de Educación y Ciencia promoverá el acceso de la población escolar itinerante a la educación post-obligatoria<sup>822</sup>.

El alumnado en edad de escolarización obligatoria que, por razón del trabajo temporero de su familia, deba desplazarse de su residencia habitual durante el curso escolar y no pueda por esta causa asistir al centro en que está escolarizado, se matriculará temporalmente en los centros docentes de la localidad donde se desarrolle la actividad laboral de la familia<sup>823</sup>.

Unidades escolares de apoyo itinerantes<sup>824</sup>.

El Ministerio de Educación y Ciencia podrá formalizar convenios con empresas cuya itinerancia sea permanente durante el período lectivo, para dotar de unidades escolares de apoyo a aquellas que mantengan un número suficiente de alumnado en edad escolar obligatoria<sup>825</sup>.

Los términos utilizados para referirse a la movilidad de las familias son el sustantivo *itinerancia* y el adjetivo *itinerante*. El sustantivo referido no aparece en el *DRAE*<sup>22</sup>, aunque sí se registra la entrada en el Diccionario *Clave*:

**[itinerancia]** s.f. Desplazamiento o movimiento de algo que cambia de lugar: *La exposición inicia su 'itinerancia' en Sevilla.*

El adjetivo se encuentra en el *DRAE*<sup>22</sup> y remite a *ambulante*. Posiblemente sea éste el término que se evita, dado que este último adjetivo tiene aparejadas connotaciones peyorativas por referirse a gente que vagaba de un lugar a otro, a veces sin oficio y en otros casos como cómicos o asociados a profesiones poco respetables. No obstante, la precariedad laboral ha obligado a muchas personas a desplazarse como temporeros en busca de trabajos esporádicos propiciando unos cambios de lugar que dificultan la escolarización regular de sus hijos. En una de las expresiones se emplean

<sup>820</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], cap. II sección 1ª.

<sup>821</sup> *Ibidem*, art. 15.1.

<sup>822</sup> *Ibidem*, art. 15.2.

<sup>823</sup> *Ibidem*, art. 15.3.

<sup>824</sup> *Ibidem*, art. 16.

<sup>825</sup> *Ibidem*, art. 16.1.

términos que no convierten la expresión en eufemística precisamente, tales como los adjetivos *forzados* y *obligatorio*:

Los alumnos forzados a un traslado obligatorio del lugar de residencia habitual recibirán asimismo especial atención<sup>826</sup>.

El otro grupo que destacábamos era el *mundo rural*. El factor geográfico en este caso es determinante para que se dé una situación de desigualdad respecto de los alumnos que viven en las ciudades y que disponen de mayores recursos formativos y académicos, empezando por la asistencia a centros escolares más grandes en los que la diversidad del alumnado hace más rico el proceso de enseñanza-aprendizaje. La denominación empleada para los centros de primaria de diferentes localidades rurales coordinados entre sí es la de *colegios rurales agrupados*, lo que coloquialmente en la jerga docente se denomina *CRA*, empleando la siglación:

Además, en el último decenio se han introducido diferentes medidas de compensación educativa para los alumnos de las escuelas rurales al generalizarse la implantación de la educación infantil y primaria, y al ordenarse los servicios a través de los colegios rurales agrupados<sup>827</sup>.

Resulta curioso que las mismas leyes equiparen los grupos sociales en desventaja con los alumnos de los pueblos. Esta equiparación pone de manifiesto una realidad: los alumnos de zonas rurales tienen menos posibilidades que los alumnos que viven en ciudades:

Ampliación de la oferta de plazas escolares en el segundo ciclo de la educación infantil, garantizando el acceso del alumnado de zonas rurales y del alumnado en situación de desventaja a los servicios y recursos educativos<sup>828</sup>.

Por otra parte, se evita la utilización del sustantivo *pueblo*, término que no se registra ni una sola vez en todos los textos legales estudiados, empleándose en su lugar el sintagma eufemístico *zonas rurales* o *mundo rural*. Esta sustitución responde a un intento de ennoblecimiento del referente. No resulta ajena la denominación de *cateto*, con evidentes connotaciones peyorativas rozando los límites del insulto, para todos los

---

<sup>826</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 31.4.

<sup>827</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>828</sup> *Ibidem*, art. 6.1.a.

habitantes de estas localidades; en un intento de erradicar esa concepción se emplea el sustituto eufemístico con fines ennoblecedores mediante una circunlocución:

Las Administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa<sup>829</sup>.

Igualdad de oportunidades en el mundo rural<sup>830</sup>.

Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades<sup>831</sup>.

En definitiva, se emplean sustitutos eufemísticos de construcción lingüística similar en la que prima el empleo de determinados procedimientos como la circunlocución, las cláusulas bimembres y trimembres, el uso de locuciones prepositivas o la gran abundancia de proposiciones de relativo que intentan mitigar la dureza del antecedente de por sí suavizada por el sustituto eufemístico empleado según los casos. No responden a otra intención comunicativa que la de atenuar una serie de lacras sociales y económicas. La palabra se usa aquí para referirse a unas situaciones que se reflejan, pero no se nombran con la crudeza que determinados vocablos comportan.

## 5.2. COMPENSACIÓN EDUCATIVA

La LOGSE dedica el título V a la *compensación de las desigualdades* en educación, asignando a los poderes públicos la obligación de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con los destinatarios de este programa educativo: alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de su pertenencia a sectores sociales, culturales o étnicos en situación de desigualdad con respecto al resto de los sectores sociales:

---

<sup>829</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 41.1.

<sup>830</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 82.

<sup>831</sup> *Ibidem*, art. 82.1.

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello<sup>832</sup>.

El mismo sintagma aparece empleado en las dos últimas leyes orgánicas sobre educación, tomando la expresión de la LOGSE: *compensación de desigualdades en educación*<sup>833</sup>; *compensación de las desigualdades*<sup>834</sup>.

El Real Decreto 299/1996 retoma el título V de la LOGSE y lo desarrolla:

Además, dedica su Título V a la compensación de las desigualdades, estableciendo los principios rectores para que la Administración educativa adopte las medidas de discriminación positiva que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Señala como prioridades de compensación educativa la escolarización en la educación infantil de los alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo; la garantía de un puesto escolar para todos; la gratuidad de comedor, transporte e internado para el ejercicio efectivo de la educación obligatoria, la dotación de recursos humanos y materiales complementarios para compensar la situación en los centros en que los alumnos tienen dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación; la adaptación de la programación docente y la organización de los centros, garantizando además un sistema público de ayudas al estudio y previendo la realización, mediante convenio con otras administraciones y entidades colaboradoras, de acciones y programas de compensación educativa<sup>835</sup>.

En esta introducción de la ley se recogen prácticamente todas las expresiones eufemísticas que se encuentran en este apartado. Así, aparece el sintagma *compensación de las desigualdades*. No cabe duda de que en el sustantivo *compensación* se encierra la mayor carga eufemística. Es un sustantivo deverbal que, por un proceso de nominalización, refleja características propias de un verbo. Por *compensación* se entiende la acción de igualar una cosa con otra o, más aún, realizar una acción para resarcir el daño o perjuicio que se ha causado. El uso de este término supone reconocer una deuda de la sociedad con ciertos grupos sociales tradicionalmente marginados y excluidos por distintos motivos. En este caso aparece restringido léxicamente por el CN *de las desigualdades*, tomadas en conjunto; en otros casos aparece simplemente el sustantivo *compensación* o el verbo *compensar* sin especificar. Como vemos, las expresiones utilizadas son ambiguas, de manera que en el sintagma que analizamos no

---

<sup>832</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 63.1.

<sup>833</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>834</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, cf. art. 81.2.

<sup>835</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.



se especifican las desigualdades a las que se refiere, porque pueden ser muy diversas y no todas negativas. La igualdad es un valor, pero la diferencia puede serlo también. Entendemos que los escritos se refieren a situaciones que merman las posibilidades de los alumnos.

Otra de las expresiones eufemísticas aparecidas en este párrafo es *medidas de discriminación positiva*. El sintagma *discriminación positiva* es una traducción que proviene de los términos en inglés *affirmative discrimination* o *affirmative action*. Se trata de una acuñación que se utiliza con éxito entre los hablantes solidarios y progresistas para manifestar una determinada línea de pensamiento que se sitúa del lado de los que tienen menos posibilidades. El adjetivo *positiva* ya ha aparecido empleado con valor eufemístico, sobre todo por resultar redundante e innecesario (*acciones positivas necesarias*<sup>836</sup>; *medidas positivas de carácter compensador*<sup>837</sup>). En este sintagma confluyen dos términos contradictorios, *discriminación* y *positiva*. El sustantivo alude a la acción de seleccionar excluyendo, o bien al trato de inferioridad dado a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc. ¿Cómo puede, entonces, adjetivarse con el calificativo *positiva*? A pesar de que la vigesimosegunda edición del *DRAE* recoge el sintagma *discriminación positiva*<sup>838</sup>, consideramos que la suma de contrarios genera una expresión desafortunada.

Asimismo, aparecen los destinatarios desglosados en expresiones eufemísticas que ya han sido suficientemente analizadas, como *alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo*. Y se recoge un último sintagma que se repetirá profusamente en esta misma ley con algunas variaciones: *acciones y programas de compensación educativa*, expresión que analizaremos más adelante en este mismo apartado.

Así pues, por todo lo visto, podemos afirmar que la *compensación educativa* es una de las medidas adoptadas para ocuparse de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, de integración o de una escolarización irregular por pertenecer a

<sup>836</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>837</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>838</sup> *DRAE*<sup>22</sup>: **discriminación**. (Del lat. *discriminatio*, -ōnis). 1. f. Acción y efecto de discriminar. ~ **positiva**. 1. f. Protección de carácter extraordinario que se da a un grupo históricamente discriminado, especialmente por razón de sexo, raza, lengua o religión, para lograr su plena integración social.

determinados grupos sociales, tener menos recursos económicos o proceder de otro país y no dominar la lengua del país receptor. Es un grupo que presenta características diferentes de los alumnos que normalmente son objeto de la denominada *atención a la diversidad*. ¿Qué diferencias reales hay entre un grupo y otro? Los *ACNEE* presentan dificultades de aprendizaje o algún tipo de discapacidad; mientras que los *alumnos de compensatoria* pertenecen a grupos sociales que les hacen acreedores de este tipo de educación. De hecho, para que un alumno pueda acceder a un *programa de compensación educativa* debe reunir alguna de estas características:

- Tener dos o más años de desfase curricular.
- Pertenecer a minoría étnica o cultural en situación de desventaja social.
- Pertenecer a grupos socialmente desfavorecidos.
- Ingresar tardíamente en el sistema escolar.
- Desconocer la lengua en la que se imparte la enseñanza al proceder de un país extranjero.

Por su parte, el Consejo Escolar del Estado (1999) consideraba la compensación educativa como un reto:

La compensación educativa es un reto social que se orienta a situar al alumnado en situación de desventaja social y cultural en uno [*sic*] niveles adecuados de desarrollo personal que les permita la ruptura necesaria con la marginación para su futuro.

La *compensación educativa* es el programa que intenta garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumno en situación de desventaja social. Su finalidad es promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida. Asimismo, intenta contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural:

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole<sup>839</sup>.

---

<sup>839</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 63.2.

Lo realmente curioso es que esta afirmación parece pretender que la procedencia cultural, étnica o geográfica puede compensarse. Si compensar es igualar, resulta evidente la imposibilidad de tal compensación. El último CN del sustantivo *factores, de otra índole*, contiene una evidente carga eufemística dado que enmascara otras situaciones sociales y económicas muy duras que no se especifican.

Estos programas tienen unos destinatarios específicos, como recogen las diferentes leyes:

Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo quinto de esta Ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos<sup>840</sup>.

Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades<sup>841</sup>.

Se emplean nuevamente expresiones eufemísticas a través del procedimiento de la circunlocución: los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales; las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades. En el primer caso, se habla de alumnos que muy posiblemente no van a obtener ni el título elemental ni aprovechamiento alguno de la enseñanza reglada; por tanto, no son especiales dificultades, sino una imposibilidad real. Igualmente, el Real Decreto 299/1996 y la LOE recogen casi sin variaciones esta misma expresión eufemística, con la forma de una proposición final:

[...] para compensar la situación en los centros en que los alumnos tienen dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación; [...]<sup>842</sup>.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales

---

<sup>840</sup> *Ibidem*, art. 65.3.

<sup>841</sup> *Ibidem*, art. 65.4.

<sup>842</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales<sup>843</sup>.

En el segundo caso, se desdibuja la responsabilidad de la familia que es incapaz de atender a sus miembros en edad escolar, dado que se pone el énfasis en que la situación que tienen les impide ejercer sus obligaciones. Hay una expresión atenuadora en la que se libera de responsabilidades a los padres y se hace responsable al medio o a la sociedad: *cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades*.

De forma pormenorizada se recogen en el Real Decreto 299/1996 expresiones eufemísticas empleadas para denominar a los alumnos objeto de estos programas educativos:

En consecuencia, se exige y demanda a la Administración educativa que aporte los recursos necesarios para garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social; que el factor rural no sea causa de desigualdad en el acceso a la educación; que articule las respuestas más eficaces para la atención de los alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural; que arbitre las medidas necesarias para que las situaciones personales transitorias de salud no generen condiciones de desigualdad en el disfrute del derecho a la educación; que no queden excluidos o en situación de desventaja en el ejercicio del derecho a la educación los hijos de los trabajadores que por razón de la naturaleza itinerante de su trabajo o por deber realizarse en diversos lugares por temporada, se desplazan de sus domicilios habituales: [...] <sup>844</sup>.

La mayoría de los sustitutos eufemísticos que se utilizan ya han sido comentados, sólo registramos una expresión nueva: *alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural*. No cabe duda de que se sigue aludiendo a las minorías étnicas o culturales que se citan en otros textos ya vistos. Se emplea el adjetivo *distintivos* que aparece aplicado al sustantivo *rasgos*. El sustantivo en este contexto hace referencia a lo peculiar, propio y característico de la cultura específica de un determinado grupo de población. Si este es el significado que porta, el adjetivo simplemente es innecesario. Posiblemente hubiera sido más adecuado usar *característicos*, *específicos* o *propios de*. Por otra parte, los *rasgos* a los que se refiere vienen delimitados por los adjetivos que lo complementan, *socio-culturales*. Es un intento de referirse a la peculiaridad, a lo individual, lo singular, lo específico de determinados alumnos que presentan una serie de características

---

<sup>843</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 81.4.

<sup>844</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

privativas. De todas formas es evidente que todos los grupos sociales tienen sus propios *rasgos distintivos*, con lo cual esta adjetivación no acaba de cumplir la función de especificar y restringir léxicamente al sustantivo. Posteriormente en esta misma ley se hablará de estos alumnos con una fórmula global sin especificar los diferentes tipos según situaciones:

Impulsar la coordinación y la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja<sup>845</sup>.

La expresión eufemística utilizada ya ha sido comentada ampliamente en este mismo capítulo: *colectivos en situación de desventaja*. Aquí resulta especialmente mitigadora la omisión del segundo elemento al no matizar respecto de qué es la desventaja. Se entiende que tiene un valor global y ha de comprenderse como una situación de inferioridad en todos los órdenes de la vida con respecto a una situación declarada de normalidad.

No faltan otros documentos sobre educación en los que de una u otra forma, con expresiones eufemísticas o sin ellas, se alude a los beneficiarios de estos programas:

El programa de Educación Compensatoria está destinado a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, con este programa se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos de hospitalización o convalecencia. Según sus distintas peculiaridades, estos alumnos presentan desde un desfase escolar significativo, hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países. Para atender a los alumnos/as que se encuentran dentro del Programa de Educación Compensatoria en los Centros de primaria y Secundaria, la Administración dotará a los centros que escolaricen un número suficiente de alumnos con necesidades de compensación educativa profesores de apoyo y recursos materiales<sup>846</sup>.

Estos programas necesitan unos medios que permitan su implantación y su puesta en práctica. Es evidente que las estrategias educativas no pueden ser las mismas que en la educación ordinaria. Para referirse a estas medidas se utilizan distintas denominaciones, pero en todas ellas hay un elemento común, la presencia del sintagma

<sup>845</sup> *Ibidem*, art. 4.5.

<sup>846</sup> S.A. (s.f.): *Educación Compensatoria*. Documento de Internet: “[http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/WEBSOLE/educacion\\_compensatoria.htm](http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/WEBSOLE/educacion_compensatoria.htm)”. (Fecha de acceso: 22-11-08).

*compensación educativa* como parte del CN, (sust. + CN (*de compensación educativa*)) y aplicado a diferentes sustantivos: *programas de compensación educativa*<sup>847</sup>; *actuaciones de compensación educativa*<sup>848</sup> y la variante *acciones de compensación educativa*<sup>849</sup>. En la ley aparece una definición de lo que se entiende por *actuaciones de compensación educativa*:

Se consideran actuaciones de compensación educativa las que desarrollan los centros que escolarizan grupos significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, y, prioritariamente, aquellos que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja<sup>850</sup>.

No se puede decir que sea una definición muy esclarecedora, puesto que simplemente indica dónde se realizan estas actuaciones y con qué tipo de alumnos. En otro de los artículos se expresa el *carácter preventivo* de estas actuaciones:

En estas etapas, las actuaciones de compensación educativa tendrán *carácter preventivo* y se regirán por el principio de normalización, evitando la adopción de fórmulas organizativas del proceso de enseñanza/aprendizaje de *carácter segregador*. Con carácter excepcional, en educación primaria, los centros podrán adoptar modelos organizativos que, durante parte del horario escolar, permitan la atención del alumnado, individualizada o en pequeño grupo, para facilitar la adquisición de objetivos específicos<sup>851</sup>.

La filosofía educativa es clara y loable. No obstante, hablar de prevención cuando se actúa ante una situación ya dada nos parece ilógico e inadecuado. La compensación educativa está pensada para alumnos que ya sufren algún tipo de desventaja, no para los que puedan tenerla, de ahí que el *carácter preventivo* (sintagma en el que sigue estando de más el sustantivo *carácter*) no responda a la realidad ni social ni educativa. Del mismo modo, se hace uso de palabras que concentran todo tipo de connotaciones positivas como *normalización* o *atención individualizada*. No obstante, en este párrafo aparece un término de significado negativo, precedido nuevamente del innecesario sustantivo *carácter*: *segregador*. Este adjetivo no aparece en la vigesimosegunda edición del *DRAE*, pero se propone como próxima entrada para la nueva edición,

---

<sup>847</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.2.a, art. 6.2.b.

<sup>848</sup> *Ibidem*, art. 6.3.b, art. 8.1, art. 8.2, art. 8.3, art. 11.1, art. 12.1.

<sup>849</sup> *Ibidem*, art. 5.1.

<sup>850</sup> *Ibidem*, art. 8.1.

<sup>851</sup> *Ibidem*, art. 12.1.

resultando significativo que el ejemplo ilustrador del término haga referencia al ámbito educativo:

**segregador, ra. 1.** adj. Que segrega. En la educación deben evitarse actitudes segregadoras y racistas.

Como no puede ser de otro modo, las conductas segregadoras deben ser evitadas, pero la definición da por supuesto la existencia de prácticas educativas que continúan discriminando a determinados alumnos por sus circunstancias familiares, sociales o económicas. A esta misma finalidad obedece el siguiente párrafo en el que se intenta impedir la actitud discriminatoria a través del procedimiento de la negación, presente en el verbo *evitar*:

El proyecto educativo de los centros (con actuaciones de compensación educativa) establecerá las medidas necesarias para favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado, fomentar su convivencia, facilitar la participación del entorno social, así como prevenir y evitar las actitudes de rechazo e intolerancia [...] <sup>852</sup>.

Por otra parte, con el mismo éxito en la claridad de la definición del sintagma que nos ocupa (*actuaciones de compensación educativa*), se establece una diferencia entre las actuaciones que son *permanentes* y las que son *transitorias*:

Serán considerados centros con actuaciones de compensación educativa de carácter permanente aquellos que las desarrollan de forma estable, en función de la permanencia de los factores que las originaron <sup>853</sup>.

Serán considerados centros con actuaciones de compensación educativa de carácter transitorio aquellos que las desarrollan por un período de un curso escolar, prorrogable en función de la permanencia de los factores que originaron su puesta en marcha y de la evaluación que se realice de las mismas <sup>854</sup>.

Resulta un discurso vacío, propio del lenguaje político. Se elabora un enunciado en el que poco o nada se aclara de lo que, en principio, se pretende definir. Una definición debe ser una expresión tan precisa que nos lleve a la identificación del término definido sin posibilidad de confundirlo con ningún otro. En este caso se aprecia no sólo una indefinición semántica, sino una elusión de la definición. En los casos en los que se establece la tipología de las actuaciones de compensación educativa no se hace otra cosa que explicar, innecesariamente, el significado de los adjetivos

<sup>852</sup> *Ibidem*, art. 10.2.

<sup>853</sup> *Ibidem*, art. 8.2.

<sup>854</sup> *Ibidem*, art. 8.3.

*permanente* y *transitorio* (que vienen precedidos de la fórmula *de carácter* –suprimible, como ya hemos comentado–) a través de proposiciones de relativo que son redundantes. Este procedimiento lingüístico responde a la finalidad de alargar el discurso para que resulte eufónico y, en muchas ocasiones, vacío de significado.

En el enunciado en el que aparece *acciones* en lugar de *actuaciones* se utiliza una sintaxis en la que abundan los CN y siguen apareciendo construcciones paralelísticas en las que se repite prácticamente la misma estructura sintáctica y morfológica:

Las acciones de compensación educativa se ajustarán a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social<sup>855</sup>.

El sustantivo *principios* aparece especificado por cuatro CN que a su vez contienen CN. Así pues, el C. de Régimen presenta esta estructura sintáctica: (prep. + D + N + CN (prep. + N + Nx + N (CN (prep. + D + N))) + CN (prep. + N + CN (prep. + N)) + CN (prep. + N + CN (prep. + D + N)) + CN (prep. + N + CN (prep. + D + N + CN (S. Adj.)) + Nx + CN (prep. + N + N + Nx + N + CN (S. Adj.))). Al mismo tiempo se producen nominalizaciones a través del añadido del sufijo *-ción*, *-ciones*. Este morfema derivativo tiene el siguiente significado según el *DRAE*<sup>22</sup>:

**-ción.** (Del lat. *-tĭo*, *-ōnis*).1. suf. Forma sustantivos verbales, que expresan acción y efecto. Aparece en la forma *-ción*, no precedido de vocal, en ciertos sustantivos generalmente procedentes del latín. *Función*, *lección*, *producción*. Los creados en español toman la forma *-ación*, si el verbo del que derivan es de la primera conjugación. *Grabación*; *-ición*, si es de la tercera. *Embutición*. Si el sustantivo deriva de un verbo de la segunda, toma otro sufijo.

Se manifiesta como un sufijo muy productivo en la lengua al crear sustantivos deverbales<sup>856</sup>. Tanto es así que los sustantivos aparecidos en el párrafo que comentamos podrían ser sustituidos fácilmente por verbos: *compensación*, *globalización*, *normalización*, *atención*, *integración*, *incorporación* e *inserción*. La frecuencia de aparición de estos abstractos es muy elevada, dado que encontramos siete sustantivos de

<sup>855</sup> *Ibidem*, art. 5.1.

<sup>856</sup> En los textos legales encontramos otras muchas formas en las que no profundizamos por quedar ya analizado y registrado el fenómeno en el párrafo visto. Se dan formaciones de este tipo en las leyes: *readaptaciones*, *cualificaciones*, *actualizaciones*, *compensación*, *promoción*, *globalización*, *intervención*, *normalización*, *integración*, *incorporación*, *inserción*, *incentivación*, *adaptación*, *diversificación*, *flexibilización*, *socialización*, *mediación*, *orientación*, *adopción*, *escolarización*, *sectorización*, *adquisición*, *aplicación*, *extensión*, *innovación*, *investigación*, *formación*, *extensión*, *fomento*, *asesoramiento*, *seguimiento*, etc.



estas características en un párrafo de cuatro líneas. El mismo procedimiento se emplea con las terminaciones en *-ón* (**-ón 1, na**. 1. suf. Forma sustantivos y adjetivos, derivados de sustantivos, adjetivos y verbos, de valor aumentativo, intensivo o expresivo. *DRAE*<sup>22</sup>); *-iento* (**-iento** (v. **-ento**): **-ento, ta.1**. suf. En adjetivos, indica estado físico o condición. Aparece más frecuentemente en la forma *-iento*. *Calenturiento, mugriento, hambriento, sangriento, avariento*. **2.** suf. En adjetivos, denota aproximación o semejanza. *Amarillento*. *DRAE*<sup>22</sup>); aunque aparecen con mucha menor frecuencia en las leyes estudiadas. En ocasiones, el uso abundante de estas formas da lugar a enunciados cuya insistente rima aguda en *-ón* resta elegancia al discurso. La utilización de estos sustantivos evita el uso de expresiones más largas, lo cual favorece el principio de economía del lenguaje; pero al mismo tiempo se abusa de sustantivos para designar acciones que, a nuestro parecer, deben ser expresadas en la medida de lo posible por formas verbales. La alternancia del uso de la forma verbal y del sustantivo hace más fluido el discurso y ambas son viables en nuestra lengua, pero el uso excesivo de una única forma, como sucede en los textos que analizamos, resulta excesivo y cacofónico.

Finalmente, merece atención el uso de los adjetivos *compensador, compensatorio* y *compensatoria* en estos textos. De hecho, una de las denominaciones que recibe este programa es *educación compensatoria*<sup>857</sup>, recogida la acuñación en la LOGSE, el Real Decreto 229/1996 y la LOE; no aparece en la LOCE. Se utiliza con la misma finalidad que la otra variante ya comentada: *compensación educativa*. Se emplean como sinónimos en las leyes, pero si atendemos a la construcción de los sintagmas podemos apreciar diferencias. La *educación compensatoria* parece hablar de la educación como medio para nivelar diferencias en otros órdenes de la vida; la *compensación educativa* podría referirse exclusivamente a la nivelación en el ámbito educativo de todos los alumnos. No obstante, estas diferencias no son operativas en los textos que analizamos y se toman las dos expresiones con el mismo valor significativo y referencial. Desde nuestro punto de vista sigue siendo una expresión eufemística y como tal es recogida por Lechado García (2000: 73):

---

<sup>857</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 63.2, art. 63.3, art. 67.1, art. 67.2.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción, disposición transitoria única, disposición derogatoria única.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 80.2, art. 80.3.

**educación:** – **compensatoria:** *f (Educ)* Educación para gamberros.

La definición del término eufemístico ofrecida por este autor es breve y parece aludir a otro tipo de realidad que poco tiene que ver con la que designa la legislación. Lo cierto es que sea por la procedencia de los alumnos, sea por la falta de educación o por otros motivos, estos grupos de compensatoria se forman con el conjunto de alumnos que presentan notables diferencias con respecto al resto y suelen adoptar un comportamiento indisciplinado y disruptor en las clases. De manera que todo el discurso integrador se concreta en una práctica segregadora que aglutina en unas clases a estos alumnos sacándolos del aula ordinaria en la que está el resto de sus compañeros. Ciertamente es que en el programa de estudios comparten algunas asignaturas con el grupo al que están asignados, pero la diferencia espacial marca una separación y distinción real. La *educación compensatoria* no integra, sino que segrega y marca decididamente al alumno que sigue esta modalidad educativa. La realidad coincide más con la definición de Lechado García que con la concepción que de la educación compensatoria se transmite en la legislación. Las finalidades de las leyes se concretan en una sola: mantener escolarizados durante más tiempo a unos alumnos que en las calles constituyen un sector marginado y marginal que ocasiona problemas en la convivencia diaria. Es una situación parecida a la que se establece con los *programas de garantía social* o con los de *capacitación profesional inicial*.

Siguiendo el análisis lingüístico, observamos que este adjetivo (*compensatorio*) aparece complementando a otros sustantivos. El uso eufemístico que se da en estas secuencias radica en el hecho de no especificar qué es lo que se compensa; la omisión de este elemento constituye, pues, un uso ambiguo, puesto que no se delimita el objeto y éste no es activado por la palabra en sí. El significado de *compensar* equivale a *igualar* y es evidente que para establecer una relación, sea ésta de superioridad, igualdad o de inferioridad, hacen falta dos elementos y aquí se encuentra omitido el segundo con el que establecer la supuesta equivalencia postulada por este tipo de expresiones<sup>858</sup>:

[...] las acciones y medidas de carácter compensatorio. [...] <sup>859</sup>.

---

<sup>858</sup> En el art. 1.c. de la LOCE se registra el único caso en el que aparece especificado el elemento compensador: *La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales*.

<sup>859</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación especial y de las personas adultas se realizarán de acuerdo con los criterios previstos por esta ley<sup>860</sup>.

[...] reconocido el carácter compensador y preventivo que para determinados colectivos tiene la educación infantil, [...]<sup>861</sup>.

[...] intervención educativa compensatoria [...]<sup>862</sup>.

[...] medidas positivas de carácter compensador<sup>863</sup>.

En este sintagma vuelve a aparecer el adjetivo *positivas*, pero es que no puede haber medidas que compensen si son negativas. No existe la posibilidad contraria.

Por último, cabe destacar el artículo 9.4 del Real Decreto 299/1996, en el que se iguala *preventivo* y *compensador*, aunque como ya hemos comentado son dos términos que no sólo no son equivalentes sino que son incompatibles:

[...] actuaciones con carácter preventivo o compensador, potenciando el valor educativo y, en su caso, rehabilitador, de las rutinas diarias a desarrollar en el ámbito familiar<sup>864</sup>.

La prevención actúa antes de, la compensación cuando ya aparece una situación dada. De todas maneras, si se compensa, si se corrigen deficiencias, se previene. El proceso sería el inverso. En la LOE se recoge una acuñación similar:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores<sup>865</sup>.

Tampoco es desdeñable el uso eufemístico del adjetivo *rehabilitador* en el citado art. 9.4 del Real Decreto 299/1996. Rehabilitar significa restituir a algo o alguien a su estado primero. Si hablamos de alumnos que parten con una clara inferioridad con respecto a la mayoría normalizada, no consideramos que el adjetivo más adecuado sea *rehabilitador*, puesto que ellos no han conocido una situación normal o adecuada de punto de partida que haya que restablecer, sino todo lo contrario, hay que romper con la situación inicial y mejorarla en la medida de lo posible. ¿Por qué entonces se emplea

<sup>860</sup> *Ibidem*, art. 66.3.

<sup>861</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>862</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>863</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>864</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 9.4.

<sup>865</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 81.1.

este adjetivo? Posiblemente por las connotaciones positivas que comporta. En efecto, hay procesos de exclusión o de marginación social que pueden adjetivarse de esta manera, como pueden ser la alcoholemia o la drogadicción, situaciones que son reversibles, pero no sucede así con la raza o la etnia a la que se pertenece o la precaria situación económica si es que nunca se ha conocido otra. No hay una buena situación de origen a la que volver, sino una mala situación de inicio de la que escapar.

En la misma línea que el adjetivo compensatorio y sus variantes se encuentra el adjetivo complementario: apoyos complementarios<sup>866</sup>; recursos complementarios<sup>867</sup>; recursos complementarios de apoyo<sup>868</sup>; actividades complementarias<sup>869</sup>; actividades y servicios complementarios<sup>870</sup>; medios personales complementarios<sup>871</sup>; representante del personal de atención educativa complementaria<sup>872</sup>.

Se aplica prácticamente a los mismos sustantivos e igualmente se omite a qué complementa, ¿damos por supuesto que es a los recursos, apoyos y medios personales normales? de ser así, debería especificarse en qué consisten. Hay elementos que se silencian en estos documentos, que se suponen sabidos por cualquier receptor pero que no llegan a explicitarse. Es uno más de los recursos de este lenguaje políticamente correcto, la omisión. Lo cierto es que estas expresiones contribuyen a crear la sensación no sólo de que ya se están tomando medidas válidas para las distintas situaciones conflictivas, sino de que, además, éstas se van a incrementar, a complementar con otros

---

<sup>866</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 7.3, art. 8, art. 8.1.

<sup>867</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 70.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 112.3, art. 122.3, *cf.* art. 127.h.

<sup>868</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.2.a.

<sup>869</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 56.b.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 88.1, art. 91.1.f, disposición final primera 4.b, disposición final primera 10 (2 veces).

<sup>870</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 112.5, *cf.* disposición final primera 10.e.

<sup>871</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.2.

<sup>872</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 81.2.g, disposición final primera 4.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 126.8, disposición final primera 8.

elementos que garantizarán que se atienda de forma conveniente a todos los alumnos.  
Esta es la impresión que quiere transmitir pero ¿responde a la realidad?

## 6. LAS PALABRAS “MÁGICAS” EN EDUCACIÓN

Los cambios experimentados por la sociedad actual en los últimos años han supuesto una nueva forma de concebir la realidad que, evidentemente, también tiene un reflejo en las leyes educativas. Esta revolución que, como señalan Galán Rodríguez y Martín Camacho (*cf.* 2000: 143), parece tener su origen en el ámbito tecno-científico, encuentra su manifestación más clara en el lenguaje “pues, al mismo tiempo que actúa como una suerte de depósito para los cambios, se constituye en la razón explicativa de todos ellos”.

Para explicar cómo funcionaba esta revolución tecnolingüística, el lingüista Poerksen propuso en 1988 una clase nueva de palabras a las que en un primer momento llamó “palabras ameba” (*Amoeba Words*), para denominarlas posteriormente *Plastic Words*<sup>873</sup>. La idea fundamental del lingüista alemán se basaba en que el conjunto de estos términos configuraba un léxico internacional que actuaba casi como una imposición dictatorial en las demás lenguas. De ser esto cierto, se podría mostrar la ideología encubierta que se transmite a través de estos términos.

Este lingüista mantiene que el lenguaje adquiere propiedades de una actividad modular en la que las piezas tienen un valor por su posición, de manera que para este autor, “hablar es construir”. Esta es la razón por la que elige la metáfora del juego “Lego” para expresar esta teoría. No obstante, ya contaba con teorías lingüísticas precedentes, como la elaborada por Trier en 1931, quien concibe los términos de una lengua como piezas de un rompecabezas que abarcan todo el campo de lo real, implicando cada uno de ellos una concepción del mundo. Posteriormente Matoré (1950) reformulará esta idea al considerar que una sociedad puede ser explicada a través de su léxico.

El trabajo de Poerksen señala el origen científico de las PW, sin embargo, como indican Galán Rodríguez y Martín Camacho (2000: 145)

[...] su *uso*, el modo en que se emplean está más cercano a las soluciones tecnológicas o ingenieriles dado su carácter polivalente y multiuso, [...]. Esta abstracción ingenieril es precisamente la que propicia otra cualidad definitoria de nuestra época: la estandarización.

---

<sup>873</sup> De aquí en adelante nos referiremos a ellas como PW.

[...] las PW actuarían como atractores, como verdaderos agujeros negros que terminan absorbiendo el significado de las demás palabras; [...].

Las PW son piezas léxicas de una notable vaguedad semántica (carecen de objetos referenciales claros y definidos), lo que les permite aludir y evocar por sí solas las referencias de otras palabras o sintagmas. Aunque pertenecen a ámbitos muy determinados (política, administración, economía, ciencia...) sus significantes son muy similares de una lengua a otra, razón por la que se traducen sin ninguna dificultad. En este sentido, las PW pueden considerarse como antagonistas de las palabras terminológicas, puesto que éstas pretenden ser una delimitación clara, definida e inequívoca de la realidad, mientras que las PW presentan la realidad de manera que es muy difícil discernir una designación en el sentido recto del término al manifestarse en una especie de nebulosa conceptual indefinida<sup>874</sup>.

De este modo, palabras que pertenecen a una lengua especial se introducen en el habla cotidiana con un significado vago, pero con un cierto consenso acerca de su uso, como sucede con los términos presentes en los textos legales: *necesidades, igualdad, integración, universalización, calidad, equidad, flexibilidad, motivación...* Transmiten una determinada forma de construir y entender la realidad educativa que se hace eco de los mismos valores imperantes y políticamente correctos en la sociedad actual. Son palabras que reconstruyen la realidad a su modo y cierran el paso a otras posibilidades para organizar la experiencia.

Galán Rodríguez y Martín Camacho (2000: 147) resumen así el proceso de creación de las PW:

[...] primeramente, casi todas las PW pertenecían a la lengua común; de ahí han pasado a la ciencia, donde adquieren una apariencia de “verdades generales”, como ocurrió con *salud* o *desarrollo* en 1800, y desde este dominio regresan al lenguaje común.

La cuestión es, como indican estos autores, que no regresan igual al lenguaje común, sino con un valor añadido, como si hubieran adquirido un estatus diferente. Ahora son términos autorizados, canonizados e indiscutibles. Como tales, imponen un modo de pensar comúnmente aceptado, resultado de la nueva percepción de lo real que ofrecen. Se produce entonces un fenómeno curioso: las PW no sólo describen y definen esa nueva visión del mundo, sino que contribuyen a su creación. Si esto es así, quedaría

---

<sup>874</sup> Cf. GALÁN RODRÍGUEZ, C. y MARTÍN CAMACHO, J.C. (2000: 14-146).

confirmada la hipótesis de Sapir-Whorf, según la cual las estructuras de cada lengua condicionan la forma en que sus usuarios perciben la realidad. El modo de entender el mundo y de comportarse en él quedaría condicionado por el lenguaje. Parece, pues, bastante probable que las PW nos imponen un determinado modo de percibir la realidad<sup>875</sup>.

Los términos que estudiamos adquieren un barniz político y social que se asocia con la idea de avance y progreso, de mejoras y bienestar para todos. Son palabras que no son privativas del ámbito de la educación, pero que parecen actuar en él con una pátina ennoblecedora y progresista que las hace imprescindibles en el discurso político educativo.

Por otra parte, como indican Galán Rodríguez y Martín Camacho (2000: 150-151):

[...] las PW se utilizan prescindiendo de su facultad designativa. En cierto sentido la pierden, porque son polidesignativas y se convierten en “bienes lingüísticos”, “objetos de valor”, “mercadería” que circula rápidamente. Por eso resulta sorprendente que, frente al desgaste que sufren los términos usados con desmesurada frecuencia en la lengua de comunicación, en el caso de las PW la reiteración en los discursos es precisamente la constatación de que se han convertido en valores lingüísticos casi universales.

Lo cierto es que su pretendida amplitud significativa no pasa de ser una evidente reducción semántica. A medida que los términos ganan en extensión, su intensión disminuye sensiblemente. Estas palabras son empleadas frecuentemente en las leyes estudiadas, los legisladores emplean los términos convencidos de que los receptores se dejarán seducir por los cantos de sirenas que parecen provenir de las PW.

Así pues, analizaremos diferentes términos que aparecen en los textos legales, voces que pueden aproximarse a las PW: igualdad, universalización, calidad, equidad, motivación, participación, integración, flexibilidad, valores democráticos y ciudadanía.

---

<sup>875</sup> Resulta esta idea de especial importancia para el desarrollo de la tesis que venimos defendiendo en el presente estudio. Las PW se utilizan en el lenguaje político educativo con una finalidad: modificar la percepción de la realidad en aras de una persuasión más que de una información real y objetiva, la manipulación sobre la percepción y la comprensión de la realidad educativa.



## 6.1. IGUALDAD

### 6.1.1. LA FALACIA DE LA IGUALDAD

El sistema educativo español se asienta sobre unos principios en torno a los cuales se genera toda la política educativa. Uno de ellos es el principio de la igualdad, posiblemente el principio que vertebra todas las reformas educativas en España desde 1990. En las leyes orgánicas se recoge como el garante del ejercicio del derecho a la educación, de tal manera que aparece formulado en las tres últimas leyes orgánicas sobre educación:

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas<sup>876</sup>.

Son principios de calidad del sistema educativo: a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales<sup>877</sup>.

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad<sup>878</sup>.

Leyes posteriores a la LOGSE se encargaron de desglosar las implicaciones de este principio en el ámbito educativo:

El principio de igualdad de oportunidades en educación implica que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador. En este sentido, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, impulsó un conjunto de iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas en situación de desventaja ante un sistema educativo que en ese momento presentaba desajustes, insuficiencias y disfunciones que agravaban aún más las diferencias de partida. Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, reconoció ese derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en

---

<sup>876</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 3.c.

<sup>877</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 1.a.

<sup>878</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 1.b.

España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pudiera estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia<sup>879</sup>.

El principio de la igualdad es, pues, incuestionable, fundamento estructurador del sistema. La expresión recoge un derecho constitucional, no es eufemística en sí misma. Lo eufemístico deriva del discurso construido en torno a este principio que se plantea como lucha contra la desigualdad:

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad<sup>880</sup>.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. [...] A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación<sup>881</sup>.

Son expresiones generadas a partir de la oposición que se establece entre la realidad dada (una realidad de desigualdades sociales) y la que se construye en las leyes educativas (la pretensión de una realidad igualitaria, más utópica que cierta). De todas formas, la expresión *lucha contra* es una vieja expresión propia del lenguaje político. La *lucha* transmite la sensación de estar intentando algo con todas las fuerzas, de forma combativa incluso, sin temor a la batalla. En efecto, como afirma la propia ley, *el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social*. Es una frase propia de un discurso propagandístico bienintencionado y políticamente correcto. El legislador está dispuesto a combatir en aras de la pretendida igualdad, ¿puede haber intención más loable? No obstante, la propia ley es consciente de las dificultades de su puesta en funcionamiento por lo que, para responder a las diferentes situaciones de

---

<sup>879</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>880</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>881</sup> *Ibidem*, preámbulo. <sup>881</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>881</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>881</sup> *Ibidem*, preámbulo.

desventaja, todas las leyes desde la LOGSE han intentado arbitrar medidas como la *compensación educativa*:

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello<sup>882</sup>.

[...] actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación<sup>883</sup>.

Las leyes se refieren a diferentes situaciones que pueden dificultar el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y que ya han sido analizadas en este estudio. Resulta curiosa la denominación que recoge la LOE cuando habla de situaciones que difícilmente van a ser igualadas:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores<sup>884</sup>.

¿Puede igualarse una situación de desigualdad inicial debida a condiciones personales? Creemos que no. Si una persona es ciega o sorda o es parapléjica, pongamos por caso, no va a haber ninguna ley ni ninguna denominación que sea capaz de igualar su situación con la de una persona que no tenga ninguna deficiencia física. Son discursos integradores pero vacíos. Palabras que generan una buena conciencia pero que no tienen ninguna aplicación práctica. Las leyes, además, desglosan los diferentes tipos de desigualdades: *mundo rural*<sup>885</sup>; *personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos*<sup>886</sup>; *desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*<sup>887</sup>, entre otros que ya han sido suficientemente analizados en el capítulo IV dedicado a la

<sup>882</sup> *Ibidem*, art. 63.1.

<sup>883</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 40.2.

<sup>884</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 81.1.

<sup>885</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 41.1.

<sup>886</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 110.2.

<sup>887</sup> *Ibidem*, art. 80.2.

compensación educativa. Destacamos un párrafo que resulta particularmente eufemístico en este sentido:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad<sup>888</sup>.

Se trata de una suma de expresiones eufemísticas que avalan una política de igualdades sociales a la baja. Se emplean las construcciones bimembres y redundantes (*inclusión educativa y no discriminación*); cláusulas cuádruples (*desigualdades personales, culturales, económicas y sociales*); litotes (*no discriminación*); circunlocución (*con especial atención a las que deriven de discapacidad*). Todo un cúmulo de procedimientos lingüísticos que generan un discurso eufemístico y ennoblecedor.

El sustantivo *discriminación* también aparece en estos textos, situado semánticamente en el polo opuesto, como no puede ser de otro modo. Se recurre a la litotes: *no discriminación*<sup>889</sup>; o a otras fórmulas de negación: *en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*<sup>890</sup>; *no discriminación de personas con discapacidad*<sup>891</sup>. Recogemos dos párrafos que destacan por el uso de distintos recursos: uno por la enumeración minuciosa de todas las situaciones posibles que pueden estar sujetas a discriminación:

La no discriminación por razón de nacimiento; raza; sexo; capacidad económica; nivel social; convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social<sup>892</sup>.

---

<sup>888</sup> *Ibidem*, art. 1.b.

<sup>889</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 19.d, art. 23.c.

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 12.2.

<sup>890</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 84.3.

<sup>891</sup> *Ibidem*, art. 17.e, art. 33.c.

<sup>892</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 12.2.

Otro por el polisíndeton y las construcciones bimembres y redundantes, fórmulas reduplicadoras que no añaden ninguna diferencia semántica pero que crean un discurso ampuloso y pretendidamente solidario:

Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad<sup>893</sup>.

Pero no siempre aparece este término en fórmulas negativas, y recogemos dos expresiones que así lo demuestran: *superación de hábitos sociales discriminatorios*<sup>894</sup>; *superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios*<sup>895</sup>. En los dos casos se utiliza el sustantivo deverbal *superación*, en la misma línea de las nominalizaciones analizadas en otros ejemplos. *Superar* significa vencer obstáculos y salvar las dificultades existentes, en este contexto, en materia de igualdad. Su uso supone el reconocimiento implícito de una situación en la que hay dificultades, una implicatura que remite al referente real. Por tanto, el discurso no enmascara la existencia de *hábitos sociales discriminatorios* y *todo tipo de estereotipos discriminatorios*. El matiz eufemístico viene dado por la formulación positiva en el sustantivo *superación*. Por otra parte, tanto el *hábito* como el *estereotipo* se refieren a una realidad dada, repetida y continua e incluso inmutable en el caso del segundo sustantivo. Difícil resulta la superación de tales realidades.

Finalmente, el término *igualdad*, más que un eufemismo, vendría a ser una *plastic word*, una palabra que, como las demás que analizaremos, forma parte del patrimonio lingüístico del lenguaje político y educativo. Todos los ciudadanos españoles estamos convencidos de la benignidad del término y, ciertamente, son muchas las connotaciones positivas que tiene. No obstante, la insistencia en este aspecto pone en entredicho la bondad de palabras que parecen oponerse a esta voz sin llegar a ser antónimos suyos. Es evidente que el contrario primero es el término *desigualdad*, pero no es sobre esta voz sobre la que recaen las connotaciones peyorativas derivadas de las altísimas connotaciones positivas de igualdad, sino sobre palabras que parecen aludir a la *diferencia*. Nos referimos a voces como *diversidad*, *diferencia* o *desemejanza*, términos

---

<sup>893</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 33.c.

<sup>894</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 60.2.

<sup>895</sup> *Ibidem*, art. 57.3.

que, pese a su difusión propagandística, no acaban de resonar positivamente. De hecho, lo distinto, en un primer momento, produce desconfianza. ¿No habrá una asociación inconsciente entre igualdad y uniformidad? En las leyes parece darse esta confusión. Si la igualdad es lo mismo para todos siempre, entonces caemos en una actitud injusta, dado que tanto las necesidades como las capacidades de los individuos son distintas.

El sustantivo aparece sobre todo en los siguientes sintagmas: igualdad de oportunidades<sup>896</sup>; condiciones de libertad e igualdad<sup>897</sup>; condiciones de igualdad<sup>898</sup>; principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación<sup>899</sup>.

Como vemos, el *principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación* es una especie de fórmula empleada insistentemente. Es un derecho que, independientemente de cómo se use no se pierde nunca, aunque no se quiera aprovechar y sea percibido por determinados alumnos como una auténtica condena<sup>900</sup>, más que como un derecho. Evidentemente esta concepción choca con las siguientes afirmaciones que hace la LOGSE, recogidas también en las siguientes leyes:

La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, [...] <sup>901</sup>.

La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación, [...] <sup>902</sup>.

Para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación <sup>903</sup>.

---

<sup>896</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, art. 66.2.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>897</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>898</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (2 veces), art. 80.1.

<sup>899</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 63.1, *cf.* art. 66.1.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], *cf.* exposición de motivos, art. 4.1.

<sup>900</sup> No es infrecuente que los alumnos usen la denominación *cárcel* para referirse al *instituto*. La asociación es evidente, lo que perciben de forma más nítida es la privación de libertad y la obligación de permanecer en un sitio en el que no quieren estar ni disfrutar un derecho que no quieren ejercer.

<sup>901</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>902</sup> *Ibidem*, preámbulo.

[...] la garantía de las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, [...] <sup>904</sup>.

La extensión y universalización de la educación básica no sólo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades <sup>905</sup>.

DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD <sup>906</sup>.

¿Dónde quedan las *condiciones de libertad* si la educación es algo obligatorio hasta una edad, 16 años, en la que ya se pueden tomar decisiones como la de no querer estudiar? Por otra parte, las condiciones de igualdad no son ni uniformes ni controlables en su totalidad. Un gobierno puede legislar para que haya igualdad en los centros educativos, pero hay diferencias personales, físicas, sociales y culturales que escapan a este control. Hay una radical diferencia entre personas que hace que no haya el mismo aprovechamiento de las mismas oportunidades, por más que se intenten homogeneizar las condiciones. La ley sólo parece reconocer una limitación y ésta exclusivamente en los niveles postobligatorios: la falta de aptitud para el estudio. No obstante, la falta de recursos económicos es también una dificultad para cursar estudios superiores, por mucho que el sistema de becas intente remediar esta situación:

En el marco del Título V de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, sobre compensación de desigualdades en la educación, todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza. En los niveles no obligatorios no habrá más limitaciones que las derivadas de su aprovechamiento o de sus aptitudes para el estudio <sup>907</sup>.

Del mismo modo, la *igualdad de oportunidades* se presenta como uno de los grandes logros de las últimas reformas educativas:

La igualdad de oportunidades se promoverá mediante: a) La no discriminación por razón de nacimiento; raza; sexo; capacidad económica; nivel social; convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. b) El establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades. c) La realización de políticas educativas de integración y de educación especial <sup>908</sup>.

<sup>903</sup> *Ibidem*, art. 66.1.

<sup>904</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>905</sup> *Ibidem*, exposición de motivos.

<sup>906</sup> *Ibidem*, cap. VII, sección 1ª.

<sup>907</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 12.1.

<sup>908</sup> *Ibidem*, art. 12.2.

La *igualdad de oportunidades* es una forma de justicia social que propugna que un sistema es socialmente justo cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceder al bienestar social y poseen los mismos derechos políticos y civiles. Políticamente se opone al concepto de justicia social como igualdad de resultados. Lo curioso es que se adscribe la igualdad de oportunidades a una política de derechas, lograda mediante la no intervención del gobierno; mientras que la igualdad de resultados se adscribe a la izquierda, requiriendo de la intervención del gobierno mediante la creación de programas de bienestar para los pobres y la instauración de impuestos progresivos. Si esto es así, llama la atención que la igualdad de oportunidades se maneje de la misma forma por todos los partidos políticos y aparezca la expresión en las tres leyes orgánicas sobre educación. Resulta evidente que los ciudadanos no tienen noción clara de la adscripción política del sintagma y simplemente se usa como una expresión mágica que atrae sobre sí todo tipo de connotaciones positivas. De hecho, aparece tanto en las leyes orgánicas emanadas por un partido de izquierdas como en la emanada por un partido de derechas<sup>909</sup>. No obstante, esta igualdad de oportunidades no garantiza que todo el mundo vaya a obtener lo mismo ni a aprovechar las distintas oportunidades de modo beneficioso.

### **6.1.2. LA CUESTIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL COMO ELEMENTO IGUALADOR ENTRE VARONES Y MUJERES**

Destaca dentro de este campo asociativo un ámbito propio y característico del movimiento políticamente correcto y de las corrientes y grupos feministas, lo que estas leyes denominan *igualdad entre los sexos*. Analizaremos estas expresiones y la cuestión del género gramatical, tal vez la parte del lenguaje en la que más se deja sentir el intento corrector y compensador del pensamiento políticamente correcto.

---

<sup>909</sup> El sintagma aparece así en las tres leyes orgánicas: L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, art. 66.2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 1.a, cap. VII sección 1ª, art. 40.2, art. 41.1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (3 veces); cf. art. 1.b, art. 82, art. 82.1, art. 87.1, art. 110.1, art. 112.1, art. 122.1. La frecuencia de aparición del sintagma va aumentando desde la LOGSE hasta la LOE, ley en la que aparece en más ocasiones.



Este interés aparece desde la Ley Orgánica de 1990 y se insiste en la necesidad de crear un lenguaje políticamente correcto para que la igualdad sea efectiva y no una mera declaración de intenciones. De tal modo es así que la LOGSE habla de la necesidad de superar *estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos*<sup>910</sup>. Se aprecia el uso de una metonimia que reduce el sintagma al englobar tanto lo masculino como lo femenino. Desde luego, mucho es lo que hay que superar, dado que el sustantivo *estereotipo* se refiere a una idea aceptada por una sociedad con carácter inmutable, la *superación* viene a contrarrestar precisamente esa inmutabilidad. En este caso, como en otros que veremos, el sintagma vetado no es otro que *estereotipos machistas*. Tiene el adjetivo *machista* una connotación negativa que impide su uso con normalidad, ni siquiera se emplea para negarlo. En la LOGSE se utilizan los siguientes sintagmas con el mismo valor y los mismos recursos:

La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas<sup>911</sup>.

En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos<sup>912</sup>.

En todas las ocasiones aparece el sustantivo *igualdad*, calificado como *efectiva*. En un caso aparece el verbo *rechazar* y en otro *superar*. El primer verbo supone una toma de postura ideológica y el segundo una voluntad de cambio. Es un discurso impecable desde el punto de vista de la corrección política.

Los mismos sintagmas, con algunas variaciones, se repiten en leyes posteriores:

[...] la promoción de la igualdad de oportunidades entre los sexos [...]<sup>913</sup>.

La orientación profesional se basará únicamente en las aptitudes y aspiraciones de los alumnos y excluirá toda diferenciación por razón de sexo. La Administración educativa y los centros desarrollarán las medidas compensatorias necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades en esta materia<sup>914</sup>.

Se habla, asimismo, de *excluir toda diferenciación por razón de sexo*, pero la realidad es que hay diferencias y éstas no tienen que entenderse ni como inferioridad en

<sup>910</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>911</sup> *Ibidem*, art. 2.3.c.

<sup>912</sup> *Ibidem*, art. 57.3.

<sup>913</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], introducción.

<sup>914</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 14.3.

el caso de la mujer ni como superioridad en el caso del varón. Subyace la mentalidad de que en esa diferencia siempre hay una inferioridad en el caso de la mujer. Éste es un pensamiento machista por mucho que se formule en un lenguaje “correcto” desde determinadas ideologías pseudoprogresistas.

En la LOCE aparece una única expresión que viene a recoger prácticamente en los mismos términos la formulación de la LOGSE, aunque desciende en el nivel de frecuencia: tres expresiones en la LOGSE frente a una de la LOCE:

[...] la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, [...] <sup>915</sup>.

Ya en la LOE se aprecia una evolución del sintagma y se hablará de superar los comportamientos sexistas<sup>916</sup>, fomentar una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas<sup>917</sup> o rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres<sup>918</sup>. Se aprecia una evidente reducción semántica en el significado del adjetivo sexista, dado que si bien éste implica una discriminación de la persona por pertenecer a un sexo y no a otro en distintos órdenes de la vida, siempre se entiende referido al sexo femenino y no al masculino. Desde luego la tradición patriarcal y machista avala la asociación, pero el adjetivo en sí no especifica qué sexo es el considerado inferior. En el segundo y tercero de los ejemplos se utiliza la estrategia lingüística de la negación expresada en actitud contraria a y en el verbo rechazar. Es una variante de la litotes, el recurso retórico más utilizado en la creación de estos eufemismos. Por el contrario, en una formulación positiva se encuentra este enunciado: Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos<sup>919</sup>.

Será en la última Ley Orgánica donde estos sintagmas conozcan un desarrollo sorprendente. Como vemos, la mayor sensibilización social en torno al tema de la mujer

---

<sup>915</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 1.b.

<sup>916</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>917</sup> *Ibidem*, art. 17.m.

<sup>918</sup> *Ibidem*, art. 23.c.

<sup>919</sup> *Ibidem*, art. 23.c.

y su mayor presencia en los medios ha hecho que se introduzca en todos los ámbitos de la vida como algo prioritario. En efecto, los ejemplos recogidos son muy numerosos y ofrecen unas variaciones mínimas: *igualdad entre hombres y mujeres*<sup>920</sup>; *al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*<sup>921</sup>; *fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres*<sup>922</sup>; *igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres*<sup>923</sup>; *la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres*<sup>924</sup>; *igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres*<sup>925</sup>.

El núcleo del SN es el sustantivo *igualdad* en torno al cual giran todos los complementos que van incrementándose. Son CN desempeñados por S. Adj. tales como *efectiva* y *real*; y CN contruidos por prep. + SN: *entre hombres y mujeres*, *de hombres y mujeres*, *de derechos entre hombres y mujeres*, *de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres*. Y éstos, a su vez, se combinan de diferente manera originando los sintagmas citados *supra*. Como vemos, se sigue empleando una sintaxis en la que abunda el CN que intenta matizar y alargar la expresión creando un discurso eufónico. Como ya hemos comentado, el adjetivo *efectiva*, que alterna con *real*, hace referencia a la realidad nada utópica en la que las diferencias existentes entre personas de distinto sexo siguen siendo muy acentuadas en determinados ámbitos de la vida. En el siguiente artículo se encuentran estos adjetivos, y su presencia tan marcada viene a refrendar la idea de la creación de una realidad ficticia en las leyes en la que se insiste machaconamente pero que, por otra parte, muestra la enorme distancia entre lo dicho y lo fáctico:

Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad<sup>926</sup>.

<sup>920</sup> *Ibidem*, art. 18.3, art. 24.3, art. 25.4.

<sup>921</sup> *Ibidem*, preámbulo, art. 1.1, disposición adicional vigesimoquinta.

<sup>922</sup> *Ibidem*, art. 151.e.

<sup>923</sup> *Ibidem*, art. 2.1.b.

<sup>924</sup> *Ibidem*, art. 17.e.

<sup>925</sup> *Ibidem*, preámbulo, art. 40.c.

<sup>926</sup> *Ibidem*, art. 33.c.

Del mismo modo los sustantivos *derechos* y *oportunidades* aparecen destacando algo que no es una innovación de las leyes educativas, sino un derecho constitucional de todo ciudadano español.

Solamente encontramos un ejemplo en el que se habla de igualdad sin especificar la *diferencia de sexos*:

Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables<sup>927</sup>.

La LOE es, sin duda, la ley en la que más abundan estas expresiones mostrando una conciencia social feminista muy al uso que coloca de esta parte a los ideólogos legislativos. Tanta es su preocupación que hace de este asunto materia de estudio en diferentes asignaturas:

En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres<sup>928</sup>.

En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres<sup>929</sup>.

En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres<sup>930</sup>.

No sólo se quedan aquí las medidas, sino que incluso se crea una figura presente en todos los Consejos Escolares encargada de velar por el cumplimiento de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación:

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres<sup>931</sup>.

Además, se introducen expresiones de nuevo cuño haciéndose eco de los usos lingüísticos que pretenden introducirse en la lengua normal. Nacen en ámbitos políticos y feministas y se desplazan hacia la lengua estándar. Podrían haber aparecido ya en la LOCE, pero esta ley responde a una ideología política más conservadora y, en la medida

---

<sup>927</sup> *Ibidem*, art. 150.1.d.

<sup>928</sup> *Ibidem*, art. 18.3.

<sup>929</sup> *Ibidem*, art. 24.3.

<sup>930</sup> *Ibidem*, art. 25.4.

<sup>931</sup> *Ibidem*, art. 116.2.

de lo posible, evita estas denominaciones. En la LOE se encuentran expresiones como *reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual*<sup>932</sup>; *conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad*<sup>933</sup> o *violencia de género*<sup>934</sup>.

Los dos primeros ejemplos remiten a los mismos referentes interdictos: la *homosexualidad* y la *transexualidad*. Se emplean expresiones eufemísticas logradas a través de la circunlocución para evitar el uso de estos sustantivos puesto que, a pesar de los grandes cambios ideológicos de los últimos tiempos, siguen siendo palabras sobre las que pesa una interdicción social y lingüística. De esta manera se expresa de forma mucho más mitigada: *diversidad afectivo-sexual*; *la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad*. La palabra clave *diversidad* nos remite al referente, pero de forma velada y ennoblecida. En los textos analizados se prefiere este sustantivo sobre la voz *diferencia*; la razón es que la *diferencia* está marcada negativamente al proyectarle unos semas de inferioridad que, de hecho, no tiene; mientras que la *diversidad* entiende la diferencia de forma positiva, en sentido de apertura a la pluralidad y recepción de nuevas formas, sean en el orden vital que sean.

Veamos qué se esconde detrás de la tercera expresión (*violencia de género*) que, incluso, da nombre a una Ley. A veces hay confusión entre este sintagma y *violencia doméstica* y se intercambian como si fueran expresiones sinonímicas, pero no lo son. Según García Hernández (2005)<sup>935</sup> la *violencia doméstica* es la que se produce dentro del hogar; mientras que la *violencia de género* tiene que ver “con la violencia que se ejerce hacia las mujeres por el hecho de serlo”:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada (Artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Naciones Unidas, 1994).

<sup>932</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>933</sup> *Ibidem*, art. 23.k.

<sup>934</sup> *Ibidem*, preámbulo, cf. art. 102.2, disposición adicional cuarta 2, disposición adicional vigesimoprimera.

<sup>935</sup> GARCÍA HERNÁNDEZ, C. (2005): “Violencia de género”, *Psicoterapeutas.com*. Documento de Internet: “<http://www.psicoterapeutas.com/paginaspersonales/concha/violenciadegenero.htm>”. (Fecha de acceso: 28-10-08).

Susana Velázquez (2003) amplía la definición de violencia de género: Abarca todos los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia. Es todo ataque material y simbólico que afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física.

En todas las acepciones de *género* ofrecidas en el *DRAE*<sup>22</sup> éste viene referido a una diversidad de seres dentro del mismo conjunto, por lo que entendemos que emplear género para referirse a uno solo de ellos resulta reduccionista. Si se habla de violencia de género de las mujeres debería especificarse el sustantivo *género* porque, de otro modo, tal y como se formula, podría entenderse de varones o hembras por igual o, al menos, de forma indiferenciada. Lo cierto es que cuando se emplea esta expresión se entiende de una forma limitada, como hemos podido observar en las definiciones ofrecidas, refiriéndose exclusivamente al maltrato, sea físico o psicológico, que sufren las mujeres a manos de los varones. Por esto mismo nos parece inadecuada esta acuñación, a pesar de haber hecho fortuna, especialmente en los ambientes feministas y liberales.

Finalmente, realizamos un análisis sobre el género gramatical en los textos legales estudiados. De forma significativa encontramos en la LOGSE la recomendación de cuidar el lenguaje para evitar usos discriminatorios en cuanto al sexo:

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el título preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje<sup>936</sup>.

Resulta muy interesante la afirmación realizada en la ley porque cuando se refiere al lenguaje no habla sólo del *uso*, sino de *construcción*. No podía haberse expresado de manera más precisa, pues lo que se propone es justamente esto: construir una nueva jerga marcada positivamente a través del uso. Parece existir una clase política dirigente empeñada en “reenseñar” a los hablantes el uso que deben hacer del idioma. De este modo se invierte el proceso habitual en la lengua, violentándola de alguna forma. Buena prueba de ello son la multitud de manuales que han surgido en las últimas décadas aconsejando, cuando no imponiendo, unos determinados usos lingüísticos en aras de una mayor corrección política. La cuestión del género gramatical ha sido uno de los aspectos en los que más se ha insistido, intentando introducir usos más acordes con el

---

<sup>936</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

nuevo pensamiento políticamente correcto y llegando a propuestas rocamboleras y agramaticales. Como ha sido ya un tema ampliamente desarrollado en este trabajo<sup>937</sup>, nos limitaremos a constatar y analizar las prácticas lingüísticas presentes en los textos legales.

Actualmente, a pesar de la insistencia de los expertos en el carácter gramatical del género, los cambios sociales y el lenguaje políticamente correcto insisten en una vuelta al contenido semántico del género en cuanto género natural, como marca distintiva del mismo. Por nuestra parte entendemos el género como una categoría gramatical que tiene, en español, dos designaciones, masculino y femenino. Se manifiesta sintáctica, lexemática y morfemáticamente, y dentro de este último procedimiento se establece la oposición “marca –a / falta de marca”. Coincidimos con González Calvo (1979: 64-65), y esta afirmación es muy relevante para nuestro estudio, en que el género en español es siempre una categoría sintáctica y en cuanto tal no se asocia con ningún tipo de realidad extralingüística.

Hechas estas anotaciones gramaticales hemos de considerar que el género ha sido y es utilizado como una de las estrategias del lenguaje políticamente correcto, llegando a convertirse en una especie de divisa de grupos feministas y grupos políticos de corte progresista que continuamente hacen recomendaciones sobre cómo se debe hablar y escribir con respecto al género gramatical. Los ideólogos de estas corrientes entienden el género como una cuestión más sociológica que gramatical. Su teoría fundamental es que a través de la expresión lingüística de la realidad se crea una percepción diferente de la misma. En este sentido, serviría para poner de manifiesto las diferencias seculares entre hombres y mujeres y su adscripción a determinados roles sociales. Se trata, según estos autores, de hacer visible a la mujer, oculta incluso en el lenguaje, en el uso del género gramatical. Legitiman sus propuestas de cambio con respecto al género en el carácter dinámico de la lengua que ha de adecuarse a las cambiantes circunstancias sociales, confiriendo un mayor protagonismo a las mujeres. No obstante, seguimos planteando la misma objeción: los cambios en la lengua deben ser promovidos por los propios hablantes, no por grupos políticos o por instituciones. Y es que estas propuestas son claros intentos correctores institucionales, no siempre bien recibidos por los

---

<sup>937</sup> Vid. Apartado III.3.6.3.2.4: “Flexión nominal: el género gramatical”, del presente estudio.

hablantes. Intentos que, por otra parte, no han tenido en cuenta la gramática y han buscado normalmente soluciones rápidas y poco reflexionadas.

Los mecanismos propuestos desde el lenguaje políticamente correcto para la corrección del “mal uso” del género gramatical han sido variados. Recordamos los más destacados: fórmulas correctoras de doble referencia y supresión del genérico masculino; uso de pronombres relativos e indefinidos que tienen una sola forma tanto para el masculino como para el femenino en lugar de pronombres personales; uso de genéricos y colectivos, sean de género masculino o femenino; perífrasis; construcciones metonímicas; barras; aposiciones explicativas; omisión de determinantes (o empleo de determinantes sin marca de género) ante sustantivos de una sola terminación; estructuras con *se*; utilización de formas personales genéricas o formas no personales de los verbos.

En los textos legales educativos estudiados se observa una evolución en cuanto al uso del género gramatical con una presencia muy marcada del masculino como genérico, apartándose en este sentido de las recomendaciones realizadas al respecto para evitar los denominados “malos usos” según el LPC. Asimismo se emplean fórmulas correctoras de doble referencia, colectivos, perífrasis, construcciones metonímicas y formas no personales de los verbos. El resto de los procedimientos habituales en el LPC no aparece en estos escritos, desterrándose el uso de las barras y de la arroba, inadmisibles bajo cualquier concepto. Veamos en qué denominaciones, cómo y con qué frecuencia de uso aparecen.

#### **6.1.2.1. Uso del masculino genérico**

En cuanto al uso del masculino genérico rastreamos los datos a través de los sustantivos *profesores, tutores, alumnos, padres, hijos, niños, jóvenes, adultos y ciudadano*. En la mayoría de los casos se alterna entre singular y plural para eliminar esta oposición dado que el eufemismo tiende a neutralizar la diferencia de número, especialmente en los términos generales y poco definidos. El sustantivo *profesor, profesores* es el más empleado: *profesor, profesores*<sup>938</sup>; *profesor tutor, profesores*

---

<sup>938</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 1, primero 2 (5 veces), primero 3 (3 veces).



*tutores* (se produce una adjetivación del sustantivo tutor)<sup>939</sup>; *los tutores y los profesores*<sup>940</sup>; *proporción profesores/alumnos*<sup>941</sup>; *Profesores de Enseñanza Secundaria*<sup>942</sup>.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 34.4, art. 37.1, art. 37.4, art. 54.2 (2 veces), disposición adicional tercera 3.b, disposición adicional tercera 3.d, disposición adicional décima 8 (2 veces), disposición adicional decimocuarta 4 (2 veces), disposición transitoria cuarta 1.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], segundo 3.d, sexto a (2 veces), sexto b, noveno 1, decimocuarto g, decimoquinto.

RESOLUCION 2-9-1993, BOMECA 4-10-1993, núm. 40, segundo (No se utiliza ni el femenino ni el colectivo).

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], tercero.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 6.2.

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 49.1.a, art. 49.1.c, art. 54.1.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción (2 veces), segundo 2, segundo 3, tercero 2, tercero 3, tercero 4, cuarto 1 (2 veces), quinto, sexto 1, octavo, décimo.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], tercero 1, cuarto 2, duodécimo 1.b, decimoquinto 2.

RESOLUCION 25-4-1996; BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], cuarto 5, sexto 2, Anexo 5, Anexo 6.

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], cuarto 1.b. (No se utiliza ni el femenino ni el colectivo).

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (5 veces), art. 3.2.c, art. 5, art. 17.2, art. 28.2, art. 32.3 (3 veces), art. 45.2, art. 49.3 (2 veces), art. 55.1, art. 55.2, art. 56 (2 veces), art. 57.1, art. 57.3, art. 60.1, art. 62.1.b, art. 67.1, art. 68.8, art. 69.1, art. 73.1, art. 73.3, art. 78.1.b, art. 78.4, art. 79.c, art. 79.f, art. 79.i, art. 80.1 (2 veces), art. 81.2.d, art. 82.1.a, art. 83, art. 83.1 82 veces), art. 83.2, art. 84 (2 veces), art. 85.1, art. 85.3, art. 86.1, art. 88.2, art. 91.3, art. 101.3, disposición adicional segunda 4 (3 veces), disposición adicional novena 2, disposición adicional novena 3, disposición adicional novena 4 (2 veces), disposición adicional décima 4.b, disposición adicional décima 4.c, disposición adicional undécima 2 (5 veces), disposición adicional undécima 5, disposición adicional duodécima 2 (3 veces), disposición transitoria tercera 1, disposición transitoria tercera 2, disposición transitoria tercera 3, disposición final primera 3, disposición final primera 4, disposición final primera 7, disposición final tercera 2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (4 veces), art. 1.h, art. 11.3, art. 26.3, art. 28.2 (2 veces), art. 86.2, art. 89, art. 90, art. 91.2, art. 92.2, art. 95.2, art. 96.3, art. 96.4, art. 97.2, art. 98.2, art. 99 (2 veces), art. 101, art. 102.4, art. 103.1, art. 105.c, art. 105.e, art. 106.1, art. 115.1, art. 117.8, art. 119.3 (2 veces), art. 119.6, art. 121.5, art. 126.1.c, art. 127.b, art. 128.1 (2 veces), art. 128.2, art. 129, art. 130.1 (2 veces), art. 131.3 (2 veces), art. 132.b, art. 132.i, art. 132.k, art. 133.3, art. 134.2, art. 135.3, art. 135.5 (2 veces), disposición adicional tercera 1, disposición adicional tercera 2 (3 veces), disposición adicional séptima 1.b, disposición adicional séptima 1.c, disposición adicional séptima 1.d, disposición adicional séptima 1.f, disposición adicional séptima 1.h, disposición adicional octava 2.c, disposición adicional octava 5, disposición adicional novena 2, disposición adicional novena 3, disposición adicional novena 4 (2 veces), disposición adicional novena 5, disposición adicional novena 7, disposición adicional novena 8 (4 veces), disposición adicional décima 1, disposición adicional décima 2, disposición adicional décima 3, disposición adicional décima 4, disposición adicional duodécima 2 (4 veces), disposición adicional duodécima 3 (4 veces), disposición adicional duodécima 4.c, disposición adicional decimoséptima (2 veces), disposición transitoria primera 1, disposición transitoria cuarta, disposición transitoria séptima, disposición transitoria decimoséptima 1, disposición final primera 1, disposición final primera 8.

<sup>939</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.1.1, segundo 2.2.1.

En ocasiones aparece especificado por algún CN: profesores especialistas<sup>943</sup>; profesor emérito<sup>944</sup>; profesores de apoyo<sup>945</sup>; profesores técnicos de servicio a la comunidad<sup>946</sup>; profesores especialistas de psicología y pedagogía<sup>947</sup>; profesor especializado en aulas de educación especial<sup>948</sup>; los tutores y los profesores orientadores<sup>949</sup>.

Otras veces forma parte del CN que especifica a otros sustantivos: *claustro de profesores*<sup>950</sup>; *equipos de profesores*<sup>951</sup>.

Finalmente, aparece en construcciones trimembres junto a otros masculinos genéricos: *profesores, padres y alumnos*<sup>952</sup>; *padres, profesores y alumnos*<sup>953</sup>.

Del mismo modo sucede con el sustantivo *alumnos*: *el alumno, los alumnos*<sup>954</sup>.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], séptimo (2 veces), noveno 2, noveno 3, undécimo 1 (Siempre aparece en singular. No se registra ni el femenino ni el colectivo).

<sup>940</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 13.3.

<sup>941</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], disposición final tercera 1.b.

<sup>942</sup> *Ibidem*, art. 9.2.

<sup>943</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 33.2, art. 56.3.

<sup>944</sup> *Ibidem*, disposición adicional decimoquinta 7.

<sup>945</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo 2.2.1 (No se utiliza ni el femenino ni el colectivo).

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 58.1, art. 60.1; disposición adicional tercera 3.c.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo g (Alterna el masculino genérico con el colectivo).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.6.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9.3.

<sup>946</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9.1, disposición final tercera 1.b.

<sup>947</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 18.2, disposición adicional segunda 1.

<sup>948</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 2.

<sup>949</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo e, séptimo g, decimoquinto.

<sup>950</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], sexto 2.

<sup>951</sup> *Ibidem*, Anexo 2 (2 veces).

<sup>952</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 6.

<sup>953</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (2 veces).

<sup>954</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 1, primero 1.1.1 (2 veces), primero 1.1.2, primero 2 (8 veces), primero 3 (3 veces), primero 4 (2 veces), primero 4.1, primero

4.1.a (2 veces), primero 4.1.b (4 veces), primero 4.1.c (2 veces), primero 4.1.d (3 veces), primero 4.2 (5 veces), segundo (5 veces), tercero (2 veces), cuarto. Alterna el uso del singular y el plural en estos ejemplos.

ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo, segundo 2.1 (2 veces), segundo 2.1.1, segundo 2.1.4 (2 veces), segundo 2.2. (2 veces), segundo 2.2.4 (4 veces), tercero 3.1 (14 veces), cuarto, sexto (4 veces). (No se registra ni el femenino ni el colectivo).

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (3 veces), art. 4.2, art. 6.2, art. 14.3, art. 15.1, art. 15.2 (2 veces), art. 6.1, art. 18, art. 19, art. 20.4, art. 22.1, art. 22.2, art. 22.3, art. 23.1, art. 23.2, art. 25.1, art. 25.2, art. 25.3, art. 26, art. 27.5, art. 29.1, art. 29.2, art. 30.2, art. 30.3, art. 34.3, art. 34.4, art. 35.2, art. 35.3, art. 36.1 (2 veces), art. 36.4, art. 37.1 (3 veces), art. 37.2 (2 veces), art. 37.3 (2 veces), 37.4, art. 38, art. 39.2, art. 41.2, art. 57.2, art. 60.1, art. 60.2, art. 62.1, art. 65.1, art. 65.3 (2 veces), art. 66.1, disposición adicional segunda, disposición adicional tercera 3.a, disposición adicional tercera 3.c.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], segundo 4, tercero, sexto c, sexto f, sexto g, séptimo c, séptimo d, séptimo e, séptimo f, séptimo h, octavo 1, octavo 3 (2 veces), disposición derogatoria primera.

ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], tercero 1.a (2 veces), tercero 2 (2 veces), cuarto a, quinto 1, sexto 2, sexto 3, sexto 4 (2 veces), sexto 5 (2 veces), séptimo 1, octavo, noveno 1, noveno 3, duodécimo, decimotercero, decimocuarto. (No se registra el femenino).

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], primero, quinto 1 (3 veces). (No se utiliza ni el femenino ni el colectivo).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción (4 veces), art. 3.2, art. 3.3, art. 3.4, art. 3.6, art. 6.2, art. 7.1, art. 8.4, art. 8.5, art. 8.6 (3 veces), art. 9.1, art. 14.1 (2 veces), art. 14.3, art. 14.5 (2 veces, singular-plural), art. 15.3, art. 15.5, art. 15.6 (2 veces), art. 16.1, art. 16.2, art. 18.1, art. 18.2, art. 19.2, art. 20.1, art. 20.3, art. 20.4, art. 21.1, art. 21.2, art. 22, art. 23.2, art. 24.3, disposición adicional primera, disposición adicional segunda.

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción (14 veces, singular-plural), art. 1, art. 2, art. 3, art. 4, art. 5, art. 6 (2 veces), art. 7 (2 veces), art. 8, art. 9, título II, art. 10.2, art. 11.1, art. 11.3, art. 12.1, art. 12.3 (2 veces), art. 13.1, art. 13.2, art. 13.3 (2 veces), art. 13.4 (2 veces), art. 14.1, art. 14.2, art. 14.3, art. 14.4, art. 14.5, art. 15, art. 16.1, art. 16.2.b, art. 16.2.c, art. 17, art. 18 (2 veces), art. 19.1, art. 19.2, art. 20, art. 22.1, art. 23 (2 veces), art. 24 (2 veces), art. 25 (2 veces), art. 26, art. 27 (2 veces), art. 28.1, art. 28.2, art. 29, art. 30, art. 31.1, art. 31.2, art. 31.4, art. 31.5, art. 32.1, art. 32.3, art. 32.4, art. 32.5, art. 33, art. 34, título III, art. 35, art. 36, art. 37, art. 38, art. 39, art. 40, art. 41, art. 42, art. 43.1, art. 43.2.a, art. 43.2.b, art. 43.2.c, art. 43.2.d, art. 43.2.e (2 veces), art. 43.2.f (2 veces), art. 44.1 (3 veces), art. 44.2, art. 46 (2 veces), art. 48.f, art. 48.g, art. 48.h, art. 49.1.a, art. 49.1.b, art. 49.1.c (2 veces), art. 49.1.d (3 veces), art. 50, art. 53.1.d, art. 53.1.e, art. 53.3 (2 veces), art. 55.2, disposición adicional segunda, disposición adicional tercera, disposición derogatoria única. (No se registra nunca el desdoblamiento de género).

ORDEN 10-7-1995, BOE 15-7-1995, núm. 168, [p. 21771], art. 2.2, art. 3.1, art. 4. (No se emplea nunca el femenino).

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción (16 veces), primero, segundo 1, segundo 2 (2 veces), segundo 3 (2 veces), segundo 4, tercero 1 (2 veces), tercero 2, tercero 3, tercero 4, cuarto 1 (2 veces), cuarto 2, cuarto 3, quinto (2 veces), sexto 1 (2 veces), sexto 2, séptimo, octavo, octavo a, noveno 2, noveno 3 (3 veces), décimo, undécimo 1, undécimo 2, duodécimo, duodécimo 2, decimotercero 2, decimotercero 2.a, disposición transitoria segunda, disposición transitoria segunda a, disposición transitoria segunda b, disposición final primera 2. (No se registra ni el femenino ni el colectivo).

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción (3 veces), segundo 1, segundo 3, tercero 1 (2 veces), tercero 2, tercero 2.a, quinto, séptimo 1, séptimo 2, séptimo 2.b, séptimo 2.c, séptimo 2.d, octavo 1, noveno 1.a, noveno 1.d, noveno 2.a, noveno 2.b, noveno 2.d, noveno 3.a, noveno 3.b, décimo, undécimo, duodécimo 1, duodécimo 2, duodécimo 3, duodécimo 4 (2 veces), decimocuarto 8, decimoquinto 1, decimoquinto 2 (2 veces), decimoquinto 3, decimoquinto 4, decimoquinto 5.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción (13 veces), art. 6.1.d, art. 6.3.f, art. 9.3, art. 12.3, art. 14.3, art. 15.3, art. 19.1, disposición final tercera 1.b. (no se registra el femenino, pero sí el colectivo).

También aparece especificado por CN: alumnos con necesidades educativas especiales<sup>955</sup>; alumnos con necesidades especiales<sup>956</sup>; alumnos de educación especial<sup>957</sup>; alumnos con sobredotación intelectual<sup>958</sup>.

---

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción (5 veces), primero, tercero 1, tercero 2, cuarto 1, cuarto 3.e, cuarto 3.f, sexto 1, sexto 2, disposición adicional segunda, Anexo 1, Anexo 2 (3 veces), Anexo 3 (7 veces), Anexo 4 (6 veces), Anexo 5 (15 veces, plural y singular), Anexo 6 (6 veces), Anexo 7 (4 veces).

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], tercero 2, tercero 4 (2 veces), cuarto 1.a, cuarto 1.b, quinto 1 (3 veces), quinto 2 (2 veces), sexto 2.a, sexto 3, séptimo 1.a (2 veces), séptimo 1.b, séptimo 1.c, séptimo 3, séptimo 4 (2 veces).

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (22 veces), art. 1.b, art. 1.g, art. 1.j, cap. 2, art. 2, art. 2.1.a, art. 2.1.b, art. 2.1.c, art. 2.4, art. 2.5, art. 4.1, art. 5, art. 6.1, art. 7.5, art. 8.2, art. 9.3, art. 11.3, art. 15.1 (2 veces), art. 15.2, art. 16.4, art. 16.5, art. 16.6, art. 17.1, art. 17.2, art. 17.3, art. 17.4, art. 18, art. 19, art. 21.2, art. 22.1, art. 22.2, art. 24.1 (2 veces), art. 25.1, art. 26.3, art. 26.4, art. 27.2, art. 27.3 (2 veces), art. 27.4, art. 28.1, art. 28.2, art. 29.2, art. 29.3, art. 30, art. 31.3, art. 32.4, art. 32.4, art. 33.1, art. 33.2, art. 33.3, art. 34.1, art. 34.2, art. 35.2, art. 35.10, art. 37.4, art. 38.4, cap. VII, art. 41.3, art. 42.1 (2 veces), art. 42.2, art. 42.3, art. 42.4 (2 veces), art. 42.5, art. 43.1, art. 43.2, art. 43.3, art. 43.4, art. 43.5 (2 veces), art. 44.1 (2 veces), art. 44.2 (2 veces), art. 45.1, art. 45.2, art. 45.3, art. 46.1, art. 46.2, art. 47.1 (2 veces), art. 47.2, art. 47.3, art. 48.2 (2 veces), art. 49.5, art. 51, art. 52.3, art. 56.c, art. 56.d, art. 56.e, art. 66.3, art. 68.2, art. 68.5, art. 70.2, art. 70.3, art. 72, art. 72.1, art. 72.3, art. 72.4, art. 73.1, art. 73.2, art. 77.3 (2 veces), art. 79.g, art. 79.h, art. 81.2.e, art. 81.3, art. 81.4, art. 82.1.c, art. 84.f, art. 95, art. 98.1, disposición adicional segunda 1 (2 veces), disposición adicional quinta, disposición adicional quinta 1 (2 veces), disposición adicional quinta 3, disposición adicional quinta 5 (2 veces), disposición adicional quinta 6 (2 veces), disposición adicional quinta 7, disposición adicional decimotercera, disposición final primera 2.f, disposición final primera 4.1 (2 veces), disposición final primera 6, disposición final segunda 2, disposición final segunda 3.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (15 veces), art. 2.1.a, art. 2.1.f, art. 4.2, art. 4.3, art. 5.2, art. 11.1, art. 11.2 (2 veces), art. 11.3, art. 20.4, art. 20.5, art. 21, art. 24.2, art. 24.3, art. 24.5, art. 24.6, art. 24.8, art. 25.1, art. 25.2, art. 25.3, art. 25.6, art. 25.7, art. 26.1, art. 26.3, art. 26.4, art. 26.5 (3 veces), art. 27.2, art. 28.3, art. 24.4, art. 24.8, art. 28.2 (2 veces), art. 28.3, art. 28.6 (2 veces), art. 28.7, art. 29, art. 30.1 (2 veces), art. 30.2, art. 30.3.c, art. 30.4, art. 31.1, art. 31.3, art. 32.1 (2 veces), art. 32.2, art. 32.3, art. 32.4, art. 33, art. 34.3, art. 34.4 (3 veces), art. 34.5, art. 35.1, art. 36.1 (2 veces), art. 36.2, art. 36.3, art. 37.1, art. 38.2, art. 38.3, art. 38.5 (2 veces), art. 44.1, art. 44.2, art. 44.4, art. 48.2, art. 53.1, art. 53.3, art. 54.3, art. 56.2, art. 60.1, art. 61.2, art. 62.2, art. 63.1, art. 63.2, art. 71.4, art. 74.3, art. 77, art. 78.1, art. 79.1, art. 79.2, art. 81.3, art. 81.4, art. 83.1, art. 84 (título), art. 84.1 (2 veces), art. 84.2, art. 84.7 (2 veces), art. 84.9 (2 veces), art. 85 (título), art. 85.1, art. 85.2 (2 veces), art. 85.3 (2 veces), art. 86.2, art. 87 (título), art. 87.1, art. 87.2, art. 87.4 (2 veces), art. 88.1 (2 veces), art. 89, art. 91.1.c, art. 91.1.d, art. 91.1.g, art. 101, art. 109.1, art. 109.2, art. 110.2, art. 111.4, art. 112.5, art. 113.3, art. 115.1, art. 115.2 (2 veces), art. 115.3, art. 117.7, art. 119.5, art. 121.3, art. 121.4, art. 121.5, art. 122.3, art. 126.1.e, art. 126.5 (3 veces), art. 127.e, art. 129.c, art. 130.1, art. 132.f, art. 132.g, art. 140.2, art. 141, art. 145.1, art. 157.1.a, art. 157.1.e, disposición adicional segunda 1, disposición adicional cuarta 2, disposición adicional vigésima, disposición adicional vigesimoprimera, disposición adicional vigesimotercera (2 veces), disposición adicional vigesimotercera 1, disposición adicional vigesimotercera 2, disposición transitoria duodécima, disposición transitoria decimonovena (2 veces), disposición final primera 3 (3 veces), disposición final primera 4 (2 veces), disposición final primera 5 (3 veces), disposición final primera 6 (2 veces), disposición final primera 8 (2 veces), disposición final primera 9, disposición final primera 10 (2 veces).

<sup>955</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], segundo, sexto.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo g.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción, art. 3.2, art. 3.5, art. 4.1 (2 veces), art. 5.1, art. 5.4, art. 6.1, art. 6.2, art. 6.3, art. 7.2, art. 8.1, art. 8.2, art. 8.3, art. 8.4 (3 veces), art. 8.5, art. 8.6, art. 9.4, art. 11.2, cap. III (título), art. 15.1, art. 15.2, art. 15.4, art. 16.1, art. 17.1, art. 17.2, art. 17.3, art. 17.5, art. 18.1, art. 18.2, art. 19.1, art. 19.3, art. 20.1, art. 20.2, disposición adicional primera, disposición final segunda 2.

Asimismo, se encuentra formando parte de CN: distintos colectivos de alumnos<sup>959</sup>; grupo de alumnos<sup>960</sup>; toda la población de alumnos que requieren y comparten tal grado de adaptación<sup>961</sup>; la valoración de las necesidades especiales de los alumnos<sup>962</sup>. Es, con una gran diferencia, el término más empleado en estos textos y en todas las leyes.

Con respecto a los otros sustantivos utilizados como masculinos genéricos tenemos: padres<sup>963</sup>; padres o tutores<sup>964</sup>; padres y tutores<sup>965</sup>; padres o tutores legales<sup>966</sup>; padres o representantes legales de los alumnos (perífrasis por tutores legales)<sup>967</sup>.

---

ORDEN 10-7-1995, BOE 15-7-1995, núm. 168, [p. 21771], art. 2.1, art. 3.3.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción (2 veces), segundo 2, octavo, duodécimo 1.a, decimotercero (2 veces), decimocuarto 1, decimocuarto 2 (2 veces), decimocuarto 3, decimocuarto 4, decimocuarto 7, disposición adicional.

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción (4 veces), primero, Anexo 7.

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción (6 veces), segundo, tercero, tercero 3, quinto 6, sexto 1, séptimo 1.c, séptimo 3.

<sup>956</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], cuarto.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción (4 veces), art. 1.1, art. 7.4, art. 9.3, art. 10.1, art. 13.3, art. 14.1, art. 14.2, art. 14.4, art. 15.5, art. 24.1.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], noveno 2.c.

<sup>957</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 1.1.2,

<sup>958</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción, quinto 4, séptimo 2.

<sup>959</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], cuarto 3.e.

<sup>960</sup> *Ibidem*, quinto.

<sup>961</sup> *Ibidem*, Anexo 2.

<sup>962</sup> ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990, BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615], primero (2 veces).

<sup>963</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], tercero 2. (No se registra nunca la forma *madre*, ni la duplicidad en *hijo, hija*).

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 13.3, art. 54.2, art. 55.2.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], tercero 2.c, octavo 1, octavo 2, noveno 1.c, duodécimo 1.a. (No se registra nunca la forma *madre*).

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 7. (No aparece la duplicidad padre, madre, pero sí alumno, alumna).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 8.4, art. 9 (título), art. 9.1, art. 9.4, art. 14.1. (No se registra la forma *madre*).

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (2 veces), cap. II, art. 3, art. 3.1, art. 3.3, art. 10.4, art. 12.1, art. 29.3, art. 42.5, art. 43.5, art. 45.2, art. 46.2, art. 56.d, art. 66.3, art. 68.4, art. 70.2, art. 73.1, art. 77.3, art. 81.2.e, disposición adicional segunda 1, disposición adicional quinta 3, disposición final primera 4 (3 veces).

Aparece limitado léxicamente en una única ocasión por un CN: *padres de alumnos*<sup>968</sup>. Entendemos que el uso de este CN resulta redundante dado que si no son *padres de alumnos* se elimina la circunstancia por la que pueden y deben aparecer en leyes sobre educación.

Del mismo modo que los sustantivos vistos, también aparece formando parte de cláusulas triples: *profesores, padres y alumnos*<sup>969</sup>; *los alumnos o sus padres o tutores*<sup>970</sup>; *padres, tutores o responsables del menor*<sup>971</sup>.

Los sustantivo *hijos y niños* aparecen con menor frecuencia, pero también usados como masculinos genéricos: *hijos*<sup>972</sup>; *hijos o pupilos*<sup>973</sup>; *niño, los niños*<sup>974</sup>; *niños y*

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 71.4, art. 84.2, art. 86.2, art. 115.1, art. 119.5, art. 121.5, art. 122.3, art. 126.1.e, art. 126.3 (2 veces), disposición final primera 2, disposición final primera 8 (2 veces).

<sup>964</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 2.3.b, art. 7.1, art. 37.4.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 3.7, art. 9.2, art. 12.3, art. 14.2, disposición adicional primera.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción, segundo 2, segundo 3 (2 veces), segundo 4, tercero 3, tercero 4, cuarto 1, quinto, sexto 1, sexto 2, noveno 2, undécimo 2, decimotercero 1, disposición final primera 2. (No se registra nunca *madre*).

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 12.3, art. 30.1, art. 71.4, art. 79.3, art. 84.1, art. 84.2 (2 veces), art. 108.6, art. 127.f, disposición adicional vigesimotercera 2, disposición final primera 1, disposición final primera 8, disposición final primera 9.

<sup>965</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 109.1.

<sup>966</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], noveno 2.a, noveno 2.b, duodécimo 4, decimocuarto 5.

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], tercero 4, sexto 1, sexto 2.d. (No se registra nunca *madre*, tampoco *hijo e hija*).

<sup>967</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 7, art. 43.2.e, art. 44.1, art. 49.1.c, art. 50.

ORDEN 10-7-1995, BOE 15-7-1995, núm. 168, [p. 21771], art. 3.1. (No se registra *madre*).

<sup>968</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], sexto g.

<sup>969</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 6.

<sup>970</sup> *Ibidem*, art. 13.4, art. 16.c.

<sup>971</sup> *Ibidem*, art. 54.1.

<sup>972</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción. (No aparece el femenino *hija*).

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 3.1, art. 3.1.d, art. 3.1.f, art. 3.2, art. 3.2.a, art. 12.1, art. 43.5.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (2 veces), art. 71.4, art. 86.3, art. 118.4, disposición final primera 1 (4 veces).

*adolescentes procedentes de la inmigración*<sup>975</sup>. Igualmente que en los sustantivos precedentes aparece en construcciones trimembres: *niños, jóvenes y adultos*<sup>976</sup>.

Aunque escasamente, también se recoge el uso del sustantivo *jóvenes*<sup>977</sup>, siempre en plural. Aparece especificado por CN: *jóvenes menores de veintiún años*<sup>978</sup>; *jóvenes desescolarizados que no posean titulación académica superior a la de Graduado Escolar*<sup>979</sup>; *jóvenes con necesidades educativas especiales*<sup>980</sup>.

El sustantivo *adultos*, salvo excepciones<sup>981</sup>, suele aparecer como parte de un CN: *formación de adultos*<sup>982</sup>; *educación de adultos*<sup>983</sup>; *enseñanza de adultos*<sup>984</sup>; *adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación*<sup>985</sup>.

El último caso que recogemos es el del sustantivo *ciudadano*, en el que se da la alternancia singular / plural que viene siendo habitual en todos los casos vistos, aunque el singular aparece en contadas ocasiones: *ciudadano*<sup>986</sup>; *ciudadanos*<sup>987</sup>. Está

<sup>973</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 108.6, disposición final primera 1 (3 veces).

<sup>974</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, art. 7.1, art. 9.3, art. 9.4, art. 12, art. 13, art. 14.3, art. 64, art. 65.2, art. 65.4, disposición transitoria primera.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 10.1, art. 10.2, art. 10.3, art. 12.1, art. 12.2, art. 13.1, disposición transitoria segunda 1, disposición transitoria sexta 2.

<sup>975</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>976</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.1.

<sup>977</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 30.5.

ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], tercero 1, sexto 6, decimocuarto.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (8 veces), art. 5.4, art. 8.2.

<sup>978</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], segundo.

<sup>979</sup> *Ibidem*, tercero 1.b.

<sup>980</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 4.2.

<sup>981</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 54.2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>982</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 51.1, art. 66.2.

<sup>983</sup> *Ibidem*, art. 51.3, art. 51.5, art. 54.3.

<sup>984</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición adicional cuarta 2.

<sup>985</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 5.4.

<sup>986</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

complementado en diferentes sintagmas con adjetivos y se encuentra formando parte de construcciones bimembres: *ciudadanos migrantes* (comentado ya en este trabajo)<sup>988</sup>; *nuestros ciudadanos actuales y futuros*<sup>989</sup>; *trabajadores y ciudadanos responsables*<sup>990</sup>.

Como podemos apreciar, el uso del masculino genérico se mantiene a lo largo del tiempo y aparece con mucha profusión en las últimas leyes educativas, aunque en estas últimas se incrementa el uso de otras fórmulas más acordes con las nuevas directrices del lenguaje políticamente correcto.

### 6.1.2.2. Uso de sustantivos colectivos

Otro de los procedimientos es el uso del colectivo que, como bien sabemos, también tiene género. Los sustantivos que hemos seguido en este estudio son, en la mayoría de los casos, los equivalentes a los usados como masculinos genéricos, aunque aparecen algunos más de los que dejamos constancia en este análisis.

El primero de estos términos es *profesorado*<sup>991</sup>. También aparece complementado: *profesorado de apoyo*<sup>992</sup>; *el profesorado tutor* y *el profesorado de apoyo*<sup>993</sup>. Asimismo

---

<sup>987</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (5 veces), art. 30.5, art. 53.1.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción (2 veces).

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (5 veces), art. 52.1, art. 54.1; L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (15 veces), art. 22.2, art. 118.1.

<sup>988</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción. (No aparece ni el femenino ni el colectivo).

<sup>989</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>990</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], cuarto c. (No aparece ni el femenino ni el colectivo).

<sup>991</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], segundo (No aparece el femenino *profesora*).

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (2 veces), art. 33.3, art. 34.4, art. 39.2, art. 41.1, art. 55, art. 56.1, art. 56.2 (3 veces), art. 56.3 (2 veces), art. 56.4 (3 veces), art. 57.2, art. 62.1, disposición adicional tercera 3.d, disposición adicional decimosegunda 3, disposición transitoria octava, disposición final cuarta 1.

ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], séptimo c, séptimo d.

ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], undécimo 2, duodécimo (Sólo aparece el colectivo *profesorado*).

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], introducción, primero, quinto 1 (2 veces) (No aparece el femenino *profesora*).



forma parte de perífrasis que constituyen un uso eufemístico y que analizaremos en su momento.

El colectivo referido a los alumnos también se encuentra, como no podía ser de otro modo, en estas leyes educativas: *el alumnado*<sup>994</sup>. Aparece especificado por CN:

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 5.2, art. 5.3 (2 veces).

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 35.c.

ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], cuarto 2.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], séptimo 2.c.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción, art. 6.3.b, art. 6.3.c, art. 8.3, art. 9.1, art. 9.2 (2 veces).

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción, cuarto 3.h, Anexo 3, Anexo 7.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (6 veces), art. 2.3.b, art. 18, art. 19, art. 30, art. 32, art. 36, art. 41.1, art. 43.5, art. 49.3, art. 50.2, art. 55, art. 56, cap. I (título), art. 57.2, art. 59.1 (2 veces), art. 59.2, art. 59.4, art. 60.1, art. 60.2 (2 veces), art. 61.1, art. 62, art. 62.1.c, art. 62.1.d, art. 62.2, art. 76.3.c (2 veces), art. 76.4, art. 76.5, art. 76.6, art. 84.d, art. 95, art. 107.2, disposición derogatoria única 2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (12 veces), art. 1.m, art. 2.2, art. 48.2, art. 0.4, art. 61.2 (2 veces), art. 72.1, art. 72.4, capítulo I (título), art. 91 (título), art. 91.1, art. 96.2, capítulo III (título), art. 100.1, art. 100.4, art. 102.1, art. 102.3, art. 103 (título), art. 103.1 (2 veces), capítulo IV (título), art. 104 (título), art. 104.2, art. 104.3 (3 veces), art. 105 (título), art. 105.1, art. 105.2, art. 105.2.b, art. 106.1, art. 106.2, art. 106.3, art. 116.3, art. 117.3.c (2 veces), art. 117.4, art. 117.5, art. 117.6, art. 118.3, art. 118.4, art. 121.3, art. 129.d, art. 132.h, art. 135.3, art. 141, art. 142.3, art. 157 (título), art. 157.1.g, disposición adicional tercera 2, disposición adicional octava 1.d, disposición adicional undécima (título), disposición adicional vigesimotercera 3, disposición adicional vigesimoséptima 1, disposición transitoria decimocuarta, disposición final primera 2, disposición final primera 4 (2 veces), disposición final primera 6, disposición final primera 10 (2 veces).

<sup>992</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9.1 (2 veces), art. 9.2, disposición final tercera 1.b.

<sup>993</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 12.2.

<sup>994</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 2.3.h, art. 21.1, art. 27.2, art. 36.3.

ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción (5 veces), octavo, octavo 3.c.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción (2 veces), art. 4.2, art. 6.2, art. 10.2, art. 11.2.d, art. 12.1, art. 12.2, art. 16.3, art. 17.1, art. 19.3, disposición final segunda.

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción, Anexo 1 (3 veces), Anexo 2, Anexo 3 (2 veces), Anexo 7 (3 veces).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción, art. 6.1, art. 18.2.

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción, tercero 1, cuarto 1, quinto 5, quinto 6, séptimo 2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (2 veces), disposición adicional decimoséptima.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (26 veces), art. 1.a, art. 1.e (2 veces), art. 1.g, art. 1.h, art. 3.8 (2 veces), art. 9.1, art. 14.7, art. 16.3, art. 18.6, art. 19.1, art. 20.1, art. 20.2, art. 20.3, art. 20.5, art. 22.3, art. 22.4, art. 22.5, art. 22.6, art. 22.7, art. 26.1, art. 27.1,

*alumnado en desventaja*<sup>995</sup>; *alumnado hospitalizado*<sup>996</sup>; *alumnado no escolarizado en centros*<sup>997</sup>; *alumnado social y culturalmente desfavorecido*<sup>998</sup>; *alumnado en situación de desventaja*<sup>999</sup>; *alumnado en edad de escolarización obligatoria*<sup>1000</sup>; *alumnado en edad escolar obligatoria*<sup>1001</sup>; *alumnado con necesidades educativas especiales*<sup>1002</sup>; *alumnado de zonas rurales*<sup>1003</sup>; *alumnado con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa*<sup>1004</sup>; *alumnado con discapacidad auditiva o motora*<sup>1005</sup>; *alumnado con sobredotación intelectual*<sup>1006</sup>; *alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*<sup>1007</sup>; *alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos*<sup>1008</sup>; *alumnado procedente de sectores sociales o culturales desfavorecidos*<sup>1009</sup>; *alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja*<sup>1010</sup>; *alumnado que*

---

art. 28.1, art. 28.2, art. 30.1, art. 30.6, art. 42.3, art., 43.1, art. 44.1, art. 45.1, art. 50.2, art. 59.1, art. 71.1, art. 71.2, art. 71.3, art. 71.4, art. 72.1, art. 72.2, art. 72.3, art. 72.4, art. 72.5, art. 73, art. 74.1 (2 veces), art. 74.2, art. 74.3, art. 74.4, art. 74.5, art. 75.1, art. 75.2, art. 76, art. 78.2, art. 79.3, art. 84.4, art. 84.5, art. 87.1, art. 87.2 (2 veces), art. 87.3, art. 91.1.b, art. 91.1.e, art. 110.2, art. 112.3 (2 veces), art. 116.6, art. 118.3, art. 119.4, art. 121.2, art. 121.5, art. 127.f, art. 144.1, disposición adicional decimonovena, disposición adicional vigesimotercera 1, disposición adicional vigesimotercera 3, disposición final primera 9.

<sup>995</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 5.2, art. 6.1.a, art. 6.3.e, art. 13.3, art. 13.5.

<sup>996</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 18.1.

<sup>997</sup> *Ibidem*, cap. III (título).

<sup>998</sup> *Ibidem*, art. 11.1.

<sup>999</sup> *Ibidem*, art. 8.1.

<sup>1000</sup> *Ibidem*, art. 15.1, art. 15.3.

<sup>1001</sup> *Ibidem*, art. 16.1.

<sup>1002</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], cap. II (título), octavo 4, duodécimo 3, cap. III (título), decimocuarto 6, disposición adicional.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 3, art. 3.a, art. 3.b, art. 3.c.

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción.

<sup>1003</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.1.a, art. 11.a.

<sup>1004</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 20.2.

<sup>1005</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimoquinto, decimoquinto 1, decimoquinto 2.

<sup>1006</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción.

<sup>1007</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>1008</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.1.b, cf. art. 11.4.

<sup>1009</sup> *Ibidem*, art. 6.2.a, art. 13.3, art. 14.1.

<sup>1010</sup> *Ibidem*, art. 8.1.

*por razones de trabajo itinerante de su familia no puede seguir un proceso normalizado de escolarización*<sup>1011</sup>; *alumnado procedente de familias con profesiones itinerantes*<sup>1012</sup>; *alumnado que por razón de hospitalización prolongada no puede seguir un proceso normalizado de escolarización*<sup>1013</sup>. En muchos de estos casos se aprecia el uso de perífrasis que evitan la denominación directa de términos interdictos que quedan expresados a través de la circunlocución eufemística.

Igualmente se emplea el colectivo *juventud*, aunque su frecuencia de aparición apenas es significativa, solamente se registra una vez en la LOGSE y otra en la LOCE: *nuestra juventud*<sup>1014</sup>; *la juventud española*<sup>1015</sup>.

Otro de los colectivos es *población*, sustantivo que aparece en muchas más ocasiones formando parte de perífrasis que simplemente como colectivo: *la población*<sup>1016</sup>. En la misma línea se emplean los sustantivos *colectivo*, *colectividad*: *determinados colectivos*<sup>1017</sup>; *diferentes colectivos*<sup>1018</sup> que van especificados (*determinados*, *diferentes*) para aludir a grupos concretos dentro de un conjunto más amplio. El único caso en el que se emplea con un valor totalmente inclusivo es el que sigue: *el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad*<sup>1019</sup>. Por otra parte, también se encuentra en las cláusulas dobles y triples: *contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos*<sup>1020</sup>; *formación del profesorado y de otros colectivos profesionales*<sup>1021</sup>.

<sup>1011</sup> *Ibidem*, art. 6.2.b.

<sup>1012</sup> *Ibidem*, art. 15.2.

<sup>1013</sup> *Ibidem*, art. 6.2.c.

<sup>1014</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1015</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1016</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción, Anexo 2.

L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, art. 7.2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 41.1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 5.5, art. 66.3.f, art. 109.2, art. 122.2.

<sup>1017</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>1018</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción.

<sup>1019</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1020</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1021</sup> *Ibidem*, art. 60.4.

Un nuevo término registrado es *comunidad*, para referirse no a todo el conjunto de la sociedad, sino a los que forman parte del sistema escolar y educativo. Lo encontramos como colectivo sin adjetivación ni complementación alguna en este caso: *servicios a la comunidad*<sup>1022</sup>. Con adjetivación, restringiendo léxicamente el sustantivo: *comunidad escolar*<sup>1023</sup>; *la comunidad educativa*<sup>1024</sup>. Se utiliza más veces el segundo sintagma que el primero, dado que *comunidad escolar* es una perífrasis que se refiere a los *escolares*, con un significado más preciso que *comunidad educativa*, puesto que este sintagma engloba a todas las personas que forman parte del sistema educativo. También aparece en construcciones bimembres que forman paralelismos sintácticos: *consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social*<sup>1025</sup> (sust. + CN (prep. + art. + sust. + adj.) + conj. cop. + CN (prep. + art. + sust. + adj.)); *reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad*<sup>1026</sup> (sust. + adj. + CN (prep. + art. + sust. + CN (prep. + art. + sust. + adj.)) + conj. cop. + CN (prep. + art. + sust. + CN (prep. + art. + sust.))). Con estas construcciones se pone de manifiesto la especificidad de la comunidad educativa, diferente del conjunto de la sociedad, aunque forme parte de

<sup>1022</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 9.1, art. 9.2, disposición final 1.b.

Cf. L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1023</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción. L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos. L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (2 veces).

<sup>1024</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (4 veces).

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción (2 veces), art. 5, art. 10.1, art. 10.2, art. 26, art. 33, art. 36, art. 37, art. 39, art. 43, art. 46, art. 48.d, art. 52, art. 52.c, art. 52.e, art. 52.g, art. 53.1.a.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.4, art. 11.5. ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], noveno 4.

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], introducción.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 1.d, art. 2.4.b, art. 3.2.e, art. 68.4, art. 73.2, art. 77.3, art. 78.4, art. 81.1, art. 101.2, art. 101.3, art. 105.1.e, disposición final cuarta 1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (4 veces), art. 1.j, art. 21, art. 29, art. 106.2, art. 113.4, art. 115.2, art. 115.3, art. 118.7, art. 119.1, art. 119.2, art. 121.3, art. 132.a, art. 133.1, art. 133.2, art. 144.3, art. 151.f, disposición final primera 1, disposición final primera 4.

<sup>1025</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1026</sup> *Ibidem*, preámbulo.

ella. Asimismo se crea otra perífrasis en la expresión *conjunto social*, utilizada por *sociedad*.

El sustantivo *grupos*, siempre en plural, se encuentra también en estas leyes, pero los ejemplos eufemísticos más relevantes se dan en los casos en que se utiliza en una perífrasis o bien en lo que denominamos el uso de un “doble colectivo”. Así, con valor de colectivo por el masculino genérico tenemos en las leyes: *grupos sociales*<sup>1027</sup> y *grupos minoritarios*<sup>1028</sup>. En ambos casos aparece complementado por un adjetivo que limita su significado léxico; el segundo de ellos es además una perífrasis por *minorías*. También se utiliza en construcciones bimembres y trimembres en las que se produce un desglose entre personas, grupos e incluso territorios, tal vez para marcar la individualidad diferenciándola del colectivo: *las personas y grupos*<sup>1029</sup>; *las personas, grupos y ámbitos territoriales*<sup>1030</sup>; *las personas y los grupos sociales*<sup>1031</sup>; *las personas o sectores sociales*<sup>1032</sup>; *personas, asociaciones y grupos*<sup>1033</sup>. Como vemos, en estas construcciones se emplean simultáneamente el genérico no marcado (*persona*) y el colectivo (*grupo, asociación, sector, ámbito territorial...*).

Finalmente, recogemos un uso que consideramos doblemente eufemístico en el empleo de sustantivos que se refieren a una agrupación de individuos: los “dobles colectivos”. Se trata de la creación de sintagmas en los que confluyen dos colectivos, desdibujando aún más la marcación del masculino genérico. Así aparece en escasos, pero significativos sintagmas, que se refieren tanto a alumnos: *grupos de alumnado*<sup>1034</sup>;

<sup>1027</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 13.d.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 17.c.

<sup>1028</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.3, art. 6.2.f.

<sup>1029</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 23.a.

<sup>1030</sup> *Ibidem*, art. 80.1.

<sup>1031</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1032</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1033</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1034</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 13.4.

como a profesores: *equipos de profesorado*<sup>1035</sup>; *la plantilla de profesorado de apoyo*<sup>1036</sup>; *conjunto del profesorado del centro*<sup>1037</sup>; *la plantilla de profesorado*<sup>1038</sup>.

### 6.1.2.3. Uso del genérico no marcado

La utilización del genérico no marcado es otro de los procedimientos sugeridos por el LPC. El sustantivo empleado con más frecuencia para evitar el uso del genérico masculino *hombre* es *persona*. En la mayoría de las ocasiones aparece formando parte de perífrasis eufemísticas, como sucede con los sustantivos colectivos utilizados en estos textos. Con valor general sin formar parte de circunlocuciones encontramos: *desarrollo de la persona en el seno de una sociedad tolerante*<sup>1039</sup>; *persona*, *personas*<sup>1040</sup>.

Es llamativa la insistencia de estas leyes en marcar la individualidad a través de diferentes procedimientos lingüísticos. Así ocurre en el primer caso en el que se destaca al sujeto dentro del grupo y al mismo tiempo se refiere a todos y cada uno de los integrantes de esa misma sociedad. El genérico *persona* es la forma elegida para evitar el uso del masculino genérico *hombre*, sustantivo que no se registra en la LOGSE ni en la LOCE; en la LOE aparece con bastante frecuencia pero nunca con este valor, sino formando parte de duplicidades en las que se opone a mujer.

### 6.1.2.4. Uso de fórmulas correctoras de doble referencia

Éste es un procedimiento con el que se pretende, más que con otros, conseguir el objetivo del LPC: hacer visible a la mujer. Es un sistema poco fluido y en el que la coherencia de uso se mantiene con dificultad en la totalidad de los escritos. No faltan

<sup>1035</sup> *Ibidem*, art. 6.3.a.

<sup>1036</sup> *Ibidem*, disposición final tercera 1.b.

<sup>1037</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 15.6.

<sup>1038</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], disposición adicional segunda.

<sup>1039</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>1040</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (3 veces), 22.2.a, art. 38.3.c, art. 52.3, art. 54.2, art. 54.4.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 108.3 (2 veces), disposición final primera 8.

ejemplos en las leyes estudiadas, aunque no es un procedimiento que se use con mucha frecuencia, prefiriéndose el empleo del colectivo en las últimas leyes y el del masculino como genérico en las más antiguas.

Se utilizan fórmulas correctoras de doble referencia del tipo de las que siguen: facilitando el apoyo necesario al conjunto del profesorado del centro, en particular a los profesores y profesoras que atiendan directamente a dichos alumnos<sup>1041</sup>. Es el único caso encontrado en todas las leyes estudiadas y en el mismo enunciado se registra el uso del sustantivo colectivo profesorado. Ninguna de las tres leyes orgánicas recoge esta duplicidad. De forma similar sucede con el desdoblamiento padres y madres. Solamente aparece en dos documentos legales: el Real Decreto dedicado a la compensación educativa y la LOE. En el primero de ellos, se utiliza siempre la duplicidad masculino / femenino, nunca se usa el masculino genérico: asociación de padres y madres de alumnos<sup>1042</sup>. En la LOE, sin embargo, alternan las dos formas: los padres y las madres<sup>1043</sup>; las madres y padres o tutores<sup>1044</sup>. Se produce también una alternancia en el orden del femenino y el masculino, como si de esta forma se compensaran los géneros y no se quisiera otorgar la primacía a ninguno de los dos. Además, en el último ejemplo extractado se aplica la duplicidad en el primer caso; sin embargo, tutores se usa como masculino genérico cuando, en coherencia con el estilo seguido, debería haber desdoblado: tutores o tutoras.

Con más frecuencia, pero sin llegar a ser significativo, aparece el desdoblamiento *alumno y alumna, alumnos y alumnas*<sup>1045</sup>. No se encuentra registrado ni en la LOGSE ni en la LOCE, en la LOE se utiliza pocas veces y ofrece variaciones en cuanto a los determinantes y el orden de palabras. En dos ocasiones aparece el orden masculino / femenino, como es lo habitual; y sólo en una de ellas se produce el desdoblamiento del

<sup>1041</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 15.6.

<sup>1042</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.3.f, art. 14.3.

<sup>1043</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1044</sup> *Ibidem*, art. 12.3.

<sup>1045</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 3.3.

RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 1 (2 veces), Anexo 7 (3 veces).

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], cuarto 2.

artículo: *los alumnos y las alumnas*<sup>1046</sup>; *los alumnos y alumnas*<sup>1047</sup>. En un caso aparece alterado el orden de los sustantivos en cuanto al género gramatical y encontramos en primer lugar el uso del femenino y en segundo lugar el del masculino. Ésta era otra de las propuestas realizadas por los diferentes manuales que pretenden enseñar a los hablantes a utilizar el género gramatical conforme a lo políticamente correcto: *las alumnas y alumnos*<sup>1048</sup>.

Aún con menor frecuencia de aparición se encuentra el desdoblamiento *hijos e hijas*<sup>1049</sup>. Se registra en el Real Decreto 696/1995, en el 299/1996 y en la LOE. El uso del sintagma *niños y niñas* aparece en más leyes, pero aún así, en pocas. Es llamativo que se prefieran estos sustantivos a *alumnos y alumnas*, sobre todo en los Reales Decretos que están dedicados a la educación especial y a la compensación educativa. Es una forma de denominarlos destacando su dimensión humana y no su condición de beneficiarios especiales del sistema educativo, como sucede con el sustantivo *alumnos*. Posiblemente se prefiera su uso porque tiene un calado afectivo más hondo al ser niños y niñas con unas situaciones personales, familiares, sociales y económicas muy precarias en la mayoría de los casos. Normalmente forman parte de perífrasis o están especificados por demostrativos que hacen referencia a expresiones anteriores donde se pone de manifiesto su situación, cuya repetición se evita con el uso del deíctico: *atención educativa a niños y niñas con necesidades educativas especiales*<sup>1050</sup>; *atención educativa a estos niños y niñas*<sup>1051</sup>; *colaboración de los padres o tutores de los niños y niñas*<sup>1052</sup>. Nótese que en este último ejemplo no se produce el desdoblamiento ni en *padres* ni en *tutores*. Con anterioridad, en la LOGSE aparece en dos ocasiones la duplicidad *niños y niñas*: *El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación*

---

<sup>1046</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 23, art. 33, art. 39.2, art. 40.

<sup>1047</sup> *Ibidem*, art. 22.2, art. 71.2, art. 71.3.

<sup>1048</sup> *Ibidem*, preámbulo (3 veces), disposición adicional vigesimoprimerá.

<sup>1049</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 5.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 91.1.h.

<sup>1050</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 3.1, art. 12.1.

<sup>1051</sup> *Ibidem*, art. 12.2, art. 13.1, art. 13.2, art. 13.4.

<sup>1052</sup> *Ibidem*, art. 12.3.



plena<sup>1053</sup>; *A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal*<sup>1054</sup>. Por una parte se mantiene la fórmula doble también en los artículos; por otra, el orden es siempre masculino / femenino, sin alternancia. Asimismo, se mezclan procedimientos para evitar el uso del genérico masculino *jóvenes*, dado que se recurre a una aposición explicativa, según las denominan Alario *et. al.* (1995): *de uno y otro sexo*. Por fortuna no caló en el uso de la lengua estándar la propuesta de la diputada Carmen Romero de utilizar *\*jóvenas*, aunque no han faltado grupos extremistas que se han entregado sin límites gramaticales a la labor de corregir el idioma liberándolo de usos machistas<sup>1055</sup>. En la LOCE no aparece el desdoble en *niños y niñas*, pero vuelve a reaparecer en la LOE en la que se observan las mismas prácticas que en el caso de *alumnos y alumnas*; esto es, no se observa el desdoble del artículo, pero se maneja una meticulosa alternancia en el orden del género: *niñas y niños*<sup>1056</sup>; *las niñas y niños*<sup>1057</sup>; *todos los niños y niñas*<sup>1058</sup>.

Sin duda alguna, el caso de duplicidad más frecuente es el relativo a *hombres y mujeres*, que aparece diecinueve veces y solamente en la LOE, siempre precedido de la preposición *entre* y sin ningún tipo de determinante: *entre hombres y mujeres*<sup>1059</sup>. El enlace preposicional realza la noción de cooperación entre unos y otros. Se trata de un procedimiento que se utiliza muy poco en estas leyes, y es que, a pesar de hacer visible a la mujer, argumento esgrimido con más fuerza por los grupos feministas que

<sup>1053</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo (2 veces).

<sup>1054</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1055</sup> De este modo algunas asociaciones feministas se denominan utilizando este término como el “Colectivo Jóvenas Feministas” (Documento de Internet: “<http://www.mujereslobby.org/jovenas.htm>”). (Fecha de acceso: 30-11-08)); también aparece en titulares de artículos, aunque entrecomillado: MESA J. (2007): ‘*Jóvenas*’ andaluzas piden el fin del machismo lingüístico, Documento de Internet: “<http://www.20minutos.es/noticia/197719/0/Jovenas/andaluzas/machismo/>.”. (Fecha de acceso: 30-11-08). Como vemos, no faltan los intentos de normalización del término.

<sup>1056</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 12.1, art. 14.3.

<sup>1057</sup> *Ibidem*, art. 13, art. 92.1.

<sup>1058</sup> *Ibidem*, art. 16.2, art. 17.

<sup>1059</sup> *Ibidem*, preámbulo (2 veces), art. 1.1, art. 2.1.b, art. 17.d, art. 18.3, art. 23.c, art. 24.3, art. 25.4, art. 33.c, art. 40.c, art. 66.3.g, art. 126.2, art. 127.g, art. 151.e, disposición adicional vigesimoquinta (2 veces), disposición final primera (2 veces).

defienden su uso, resulta poco operativo, poco elegante y atenta contra del principio de economía.

#### 6.1.2.5. Uso de perífrasis

Éste es uno de los recursos empleados que comporta una mayor carga eufemística. La perífrasis se presta como ningún otro medio a la elaboración de denominaciones eufónicas para enmascarar la realidad que no se considera correcta o adecuada. Los términos que deben hacer visible el referente están marcados negativamente, por lo que la circunlocución vendrá en auxilio del eufemismo para matizar y aminorar las connotaciones negativas que estas voces comportan. Es un procedimiento que se emplea con una relativa frecuencia y que resulta muy productivo en la creación de sustitutos eufemísticos. La mayoría de ellos están formados por sustantivos colectivos que aparecen complementados bien por adjetivos, construcciones preposicionales o proposiciones de relativo. Veamos algunos de ellos.

Se emplean normalmente para denominar tanto a los alumnos como a los diferentes trabajadores de un centro educativo. De este modo, los profesores son denominados como *el personal docente*<sup>1060</sup> o *personal de cuerpos docentes*<sup>1061</sup>. Se trata de sintagmas sencillos constituidos por un sustantivo y un CN que bien puede estar desempeñado por un adjetivo o una construcción preposicional. No obstante, hay expresiones más complejas, como la usada para hablar de los profesores fijos, funcionarios de carrera, perífrasis en la que, además de dos adjetivos, se emplea una proposición de relativo: *personal laboral fijo que realice funciones docentes*<sup>1062</sup>. Finalmente registramos otra perífrasis empleada para referirse a los especialistas:

---

<sup>1060</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], disposición transitoria sexta 1, disposición transitoria sexta 2.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 76.3.a, art. 76.3.c (2 veces), art. 76.4, art. 76.5, disposición final primera 3.2.b.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, art. 117.3.a, art. 117.3.c (2 veces), art. 117.4, art. 117.5.

<sup>1061</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición transitoria segunda 5.

<sup>1062</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición transitoria séptima 1 (2 veces).

*personal especializado*<sup>1063</sup>. En el contexto en el que se encuentra este sintagma se aprecia claramente que la especialización sólo parece reconocerse cuando es en el ámbito de la discapacidad o de la educación especial o compensatoria, obviando las diferentes especialidades que tienen los profesores en diferentes áreas del conocimiento.

En un centro educativo trabajan otras personas además del profesorado. Para referirse a dichos trabajadores se emplea la perífrasis *personal laboral*<sup>1064</sup>. Si hablamos de administrativos y limpiadores preferiremos *personal de administración y servicios*<sup>1065</sup>, comúnmente conocido como el PAS (siglación que enmascara más aún la realidad). Por último, se utiliza en la LOE una perífrasis que creemos no llega a cumplir con su finalidad eufemística: *el profesorado y el resto del personal*<sup>1066</sup>. El uso del sustantivo *resto* viene a marcar una diferencia de nivel: de una parte los profesores, de otra los trabajadores con una cualificación profesional inferior o incluso sin ella. El *resto* es lo sobrante, lo que queda, el otro grupo heterogéneo y menos definido. En el polo opuesto está lo que en la ley se denomina *personal de la alta inspección*<sup>1067</sup>, que no es otra cosa que un calco del inglés y una perífrasis por *inspectores*.

La mayoría de las perífrasis utilizadas siguen los cánones del LPC y se emplean para denominar a los alumnos, mediante expresiones como *población escolar*<sup>1068</sup>, evitando el genérico masculino, o estas otras más extensas: *las necesidades educativas diferenciales de los distintos colectivos de alumnos escolarizados*<sup>1069</sup>; *las necesidades especiales de los distintos colectivos de alumnos*<sup>1070</sup>.

---

<sup>1063</sup> *Ibidem*, art. 47.1.

<sup>1064</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición transitoria quinta 1.

<sup>1065</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 76.3.b, art. 77.3, art. 81.2.f, disposición final primera 4.1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 117.3.b, art. 118.3, art. 126.1.f, disposición final primera 8.

<sup>1066</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición adicional vigesimotercera 3.

<sup>1067</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición final octava.

<sup>1068</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], segundo 3.a.

<sup>1069</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], cuarto 1.

<sup>1070</sup> *Ibidem*, cuarto 3.e.

En otras circunlocuciones, además del sustantivo *alumnos*, se sustituyen otros términos proscritos con un claro valor eufemístico. Así, encontramos diferentes grupos según los sustantivos sustituidos. De una parte están los *alumnos torpes o retrasados*, que aparecen nombrados de las siguientes formas: *población escolar con necesidades educativas especiales*<sup>1071</sup>; *elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*<sup>1072</sup>. No obstante, la más amplia aparece en una Resolución de 1996:

Estas adaptaciones curriculares significativas afectan a todos los elementos del currículo y se aplican a toda la población de alumnos que requieren y comparten tal grado de adaptación, siendo necesario, a su vez, ofrecer una respuesta diversificada de acuerdo con las características diferenciales de los alumnos<sup>1073</sup>.

Todas estas perífrasis ya han sido ampliamente comentadas y analizadas en este estudio. En la misma línea de la educación especial se encuentran las perífrasis empleadas en el ámbito de la discapacidad para eludir *minusválido* o *discapacitado*: *personas con alguna minusvalía*<sup>1074</sup>; *personas adultas con discapacidades sensoriales o motoras*<sup>1075</sup>.

Con todo, la realidad que más se presta a la perífrasis evitando el uso del genérico masculino es la social y económica. Muchos de estos sintagmas ya han sido comentados en el apartado dedicado a la compensación educativa, no obstante, resultan interesantes desde el punto de vista del género gramatical. La expresión vetada es en la mayoría de los casos *alumnos pobres* o *marginados*. Éstos son los casos recogidos: *alumnado destinatario de este Real Decreto* (dedicado a la compensación educativa)<sup>1076</sup>; *poblaciones escolares de condiciones sociales y económicas desfavorables*<sup>1077</sup>; *poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables*<sup>1078</sup>; *poblaciones*

<sup>1071</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>1072</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 112.5.

<sup>1073</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], Anexo 2.

<sup>1074</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción (2 veces).

<sup>1075</sup> *Ibidem*, art. 8.7.

<sup>1076</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 6.3.d, art. 13.1, art. 13.2, art. 13.6.

<sup>1077</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 82.1.h, art. 75.5.

<sup>1078</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 116.2.

*escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables*<sup>1079</sup>; *grupos significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo*<sup>1080</sup>; *alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos*<sup>1081</sup>; *al alumnado perteneciente a grupos social y culturalmente desfavorecidos*<sup>1082</sup>; *adecuar la respuesta educativa al alumnado procedente de grupos sociales y culturales desfavorecidos*<sup>1083</sup>; *personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social*<sup>1084</sup>; *a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables*<sup>1085</sup>; *las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja*<sup>1086</sup>; [...] *atención educativa a los colectivos a los que se refiere este Real Decreto (“personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas”)*<sup>1087</sup>; *intervención global a favor de los colectivos sociales y culturales desfavorecidos*<sup>1088</sup>; *personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal*<sup>1089</sup>.

Con menor frecuencia, siguiendo el mismo procedimiento perifrástico, se alude a otras realidades interdictas. Los alumnos *presos* se denominan como *población reclusa*<sup>1090</sup>; o los alumnos *enfermos* que, curiosamente, aparecen en la misma

<sup>1079</sup> *Ibidem*, disposición adicional trigésima.

<sup>1080</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 8.1.

<sup>1081</sup> *Ibidem*, art. 6.1.b.

<sup>1082</sup> *Ibidem*, art. 11.4.

<sup>1083</sup> *Ibidem*, art. 13.3.

<sup>1084</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>1085</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 3.

L.O.G.S.E 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 63.1.

<sup>1086</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.5.

<sup>1087</sup> *Ibidem*, disposición adicional primera.

<sup>1088</sup> *Ibidem*, disposición adicional segunda b.

<sup>1089</sup> *Ibidem*, introducción.

<sup>1090</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, art. 51.4.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 52.4.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 67.6.

construcción que los *presos: población reclusa y hospitalizada*<sup>1091</sup>. Los *inmigrantes* se nombran a través de estas perífrasis: *personas inmigrantes*<sup>1092</sup>; *población escolar procedente de la inmigración*<sup>1093</sup>; *el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles*<sup>1094</sup>. En este último caso el eufemismo se realiza aún más por la indefinición de los individuos que puedan formar parte de esos nuevos grupos de estudiantes, en la que sólo el contexto aclara que se refiere a los inmigrantes que recientemente se están incorporando al sistema educativo. Por lo que respecta a las *minorías étnicas (gitanos fundamentalmente en España)* se emplea el rodeo *grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural*<sup>1095</sup>, que ya ha sido analizado. Y otro colectivo, no muy abundante, son los *temporeros*, a los que también se alude mediante el uso de perífrasis: *población temporera*<sup>1096</sup>. Para referirse a la población prácticamente *analfabeta o inculta* se prefiere el uso de *población con bajo nivel de instrucción*<sup>1097</sup>.

Otro grupo es el referido a las personas por su edad. Si antes era frecuente la denominación de *educación de adultos*, hoy se prefiere la perífrasis *educación de personas adultas* y otros rodeos semejantes: *personas adultas*<sup>1098</sup>; *personas mayores de*

---

<sup>1091</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 52.4.

<sup>1092</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 52.7.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 67.4.

<sup>1093</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1094</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1095</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>1096</sup> *Ibidem*, art. 17.2, disposición final tercera 3.a.

<sup>1097</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1098</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo, art. 2.1, título tercero, art. 51.1, art. 51.2, art. 52.1, art. 52.2, art. 53.2, art. 53.3, art. 54.1, art. 54.2, art. 66.3.

ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], primero, quinto 1 (2 veces).

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 3.7.

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (3 veces), art. 7.6, art. 50.2, título III, art. 52.1, art. 52.2, art. 52.5, art. 52.6, art. 53.1, art. 53.2, art. 53.3, art. 55.1, art. 55.2, art. 64.2 (2 veces), art. 81.7, art. 91.3.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (4 veces), art. 3.2.i, art. 5.2, capítulo IX (título), art. 66.1, art. 66.3, art. 66.4, art. 67.1 (2 veces), art. 67.2, art. 67.3, art. 67.5, art. 67.7, art. 67.8, art. 68.1, art. 69.2, art. 69.3, art. 70, art. 99 (título), art. 99 (2 veces), art. 126.7, art. 134.2.

*dieciocho años de edad*<sup>1099</sup>; *personas mayores de veintiún años*<sup>1100</sup>; *personas mayores de 25 años de edad*<sup>1101</sup>. Con mayor motivo se evita decir *viejos o ancianos* y en su lugar se prefiere el uso de la circunlocución *personas de mayor edad*<sup>1102</sup>.

Finalmente, quedan tres perífrasis que, en la misma línea que las analizadas, resultan aún más eufemísticas al omitir el motivo por el que las personas se encuentran en una situación de inferioridad con respecto a otras o por el que no pueden cursar una educación ordinaria. Esta omisión genera un mayor nivel de indefinición propiciado por la extensión semántica a la que conduce la elipsis: *grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria*<sup>1103</sup>; *determinadas personas en situación de desventaja*<sup>1104</sup>; *las personas adultas en situación o riesgo de exclusión social*<sup>1105</sup>; *escolarización de las personas en desventaja*<sup>1106</sup>.

Es, pues, como anticipábamos, un recurso muy utilizado en estos textos que se muestra muy productivo en la actualidad, generando fórmulas eufemísticas sustitutorias que cumplen perfectamente con su objetivo. No obstante, se usa con más frecuencia en la escritura que en la lengua hablada, donde la inmediatez del intercambio comunicativo lleva al empleo de designaciones más breves y menos eufemísticas.

#### 6.1.2.6. Uso de construcciones metonímicas

Aunque de uso más escaso en los textos legales, se recoge algún empleo de este recurso por el que se evita nuevamente la denominación del masculino genérico, aludiendo a la función y desviando la atención de la persona que pueda desempeñar el cargo del que se trate. Hemos encontrado casos referidos a la dirección y a la jefatura

<sup>1099</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 51.1, art. 52.3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 53.3.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 68.2.

<sup>1100</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 54.4.

<sup>1101</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 69.6.

<sup>1102</sup> *Ibidem*, art. 66.3.f.

<sup>1103</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1104</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>1105</sup> *Ibidem*, art. 6.2.e.

<sup>1106</sup> *Ibidem*, introducción.

que evitan los masculinos genéricos “director” o “jefe”, respectivamente: *la dirección del equipo*<sup>1107</sup>; *la dirección del centro*<sup>1108</sup>; *la dirección de los centros integrados de Formación Profesional*<sup>1109</sup>; *la dirección de los centros docentes públicos*<sup>1110</sup>; *la dirección de los centros públicos*<sup>1111</sup>; *Jefatura del personal adscrito al Equipo*<sup>1112</sup>; *Ejercer la Jefatura de todo el personal adscrito al centro*<sup>1113</sup>; *Jefatura del personal docente*<sup>1114</sup>; *Ejercer la Jefatura y coordinar la actividad de los Asesores técnicos docentes a su cargo*<sup>1115</sup>; *la Jefatura de Estudios*<sup>1116</sup>; *la Jefatura de cada departamento*<sup>1117</sup>; *Ejercicio de la Jefatura de los departamentos de coordinación didáctica*<sup>1118</sup>. Aparecen sobre todo en las dos últimas leyes orgánicas sobre educación.

#### 6.1.2.7. Uso de aposiciones explicativas

Tampoco son fórmulas muy abundantes en las leyes, se utilizan poco y solamente aplicadas al sustantivo *jóvenes*. Estos usos se recogen en la ley orgánica de 1990 y la de 2006, pero no aparece nunca en la LOCE. En la LOGSE encontramos: *proporcionar a*

<sup>1107</sup> RESOLUCION 2-9-1993, BOMECE, 4-10-1993, núm. 40, segundo.

<sup>1108</sup> ORDEN 10-7-1995, BOE 15-7-1995, núm. 168, [p. 21771], art. 3.1, art.4.

RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], sexto 1, sexto 2, sexto 5.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición final primera 5.

<sup>1109</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición adicional decimocuarta.

<sup>1110</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición transitoria tercera 1, disposición transitoria tercera 2, disposición transitoria tercera 3.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, disposición transitoria séptima (2 veces).

<sup>1111</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, capítulo IV (título).

<sup>1112</sup> ORDEN 9-12-1992, BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991], decimocuarta e.

Cf. L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 79.b.

<sup>1113</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 132.e.

<sup>1114</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], disposición final primera 3.

<sup>1115</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], séptimo a.

<sup>1116</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 80.1.

<sup>1117</sup> *Ibidem*, art. 85.3 (2 veces), disposición adicional décima.

<sup>1118</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición adicional octava 2.b.



*los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena*<sup>1119</sup>. Lo cierto es que lo contrario resultaría ilegal y anticonstitucional, pero en la ley se formula como un logro. Con otra expresión, pero empleando el mismo procedimiento, aparece: *A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal*<sup>1120</sup>. Tal y como se formula podríamos entender que existen jóvenes en los que el sexo no se distingue, dado el CN que especifica al sustantivo: *sin discriminación de sexo*. En una interpretación literal parece aludir más a una indefinición sexual que a una situación de pretendida igualdad entre varones y mujeres. Asimismo en la LOE se utiliza la expresión *jóvenes de ambos sexos*<sup>1121</sup>. Del mismo modo, en un intento de buena voluntad como receptores cooperativos entenderemos que quiere establecer una diferenciación entre lo masculino y lo femenino, no que se refiere a *jóvenes hermafroditas*.

Finalmente, vistos los diferentes procedimientos empleados para la construcción del género de acuerdo con el lenguaje políticamente correcto, podemos extraer ciertas conclusiones. Si rastreamos algunos sustantivos utilizados en las tres leyes orgánicas, tomadas como muestra de las diecisiete leyes objeto de estudio –dado que abarcan un periodo cronológico de dieciséis años–, veremos que se da una clara evolución en el uso. De los ejemplos extractados obtenemos los siguientes datos estadísticos:

---

<sup>1119</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1120</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1121</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo (3 veces).

*Profesor (-es); profesores y profesoras, profesorado, personal docente:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	DUPLICIDAD	COLECTIVO	PERÍFRASIS
	Profesor (-es)	Profesores y profesoras	Profesorado	Personal docente
LOGSE (1990)	6+60=66 67,34%	0	29 29,59 %	3 3,06 %
LOCE (2002)	11+75=86 64,66%	0	41 30,82 %	6 4,51%
LOE (2006)	9+97=106 54,08 %	0	84 42,85 %	6 3,06 %

*Alumno (-s), alumnos y alumnas, alumnado, población escolar:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	DUPLICIDAD	COLECTIVO	PERÍFRASIS
	Alumno (-s)	Alumnos y alumnas	Alumnado	Población escolar
LOGSE (1990)	13+56=69 92%	0	6 8%	0
LOCE (2002)	19+159=178 97,80%	0	3 1,64 %	1 0,54 %
LOE (2006)	17+170=187 61,51 %	11 3,61 %	106 34,86 %	0

*Padres, padres y madres:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	DUPLICIDAD
	Padres	Padres y madres
LOGSE (1990)	5 100 %	0
LOCE (2002)	25 100 %	0
LOE (2006)	26 92,85 %	2 7,14 %

*Hijos, hijos e hijas:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	DUPLICIDAD
	Hijos	Hijos e hijas
LOGSE (1990)	0	0
LOCE (2002)	7 100 %	0
LOE (2006)	13 92,85 %	1 7,14 %

*Niño (-s), niños y niñas:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	DUPLICIDAD
	Niño (-s)	Niños y niñas
LOGSE (1990)	3+10=13 86,66 %	2 13,33 %
LOCE (2002)	1+8=9 100 %	0
LOE (2006)	8 (plural) 57,14 %	6 42,85 %

*Jóvenes, jóvenes de uno y otro sexo, jóvenes de ambos sexos, juventud, personas jóvenes:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	APOSICIÓN EXPLICATIVA	COLECTIVO	PERÍFRASIS
	Jóvenes	Jóvenes de uno y otro sexo; Jóvenes de ambos sexos	Juventud	Personas jóvenes
LOGSE (1990)	1 25 %	2 50 %	1 25 %	0
LOCE (2002)	1 50 %	0	1 50 %	0
LOE (2006)	10 71,42 %	3 21,42 %	0	1 7,14 %

*Adultos, personas adultas:*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO	PERÍFRASIS
	Adultos	Personas adultas
LOGSE (1990)	7 33,33 %	14 66,66 %
LOCE (2002)	2 10 %	18 90 %
LOE (2006)	2 7,14 %	26 92,85 %

*Ciudadano (-s):*

LEYES ORGÁNICAS	MASCULINO GENÉRICO
	Ciudadano (-s)
LOGSE (1990)	1+10=11 100 %
LOCE (2002)	8 (plural) 100 %
LOE (2006)	17 (plural) 100 %

Así pues, concluimos que en las leyes educativas hay un predominio claro del masculino genérico, apartándose en este sentido de la corrección política de la que se hace gala en otros ámbitos. No obstante, se va introduciendo poco a poco el uso cada vez más abundante de las estrategias lingüísticas propuestas para evitar su utilización. La LOE (2006) es la que recoge más procedimientos eufemísticos presumiblemente igualadores entre el hombre y la mujer, aunque en la LOGSE ya se avanzan algunas de estas prácticas, si bien es verdad que de forma mucho más tímida. Así, en la LOGSE se emplean ya los colectivos *profesorado* (29,59 %), *alumnado* (8 %); duplicidad en los sustantivos *niños y niñas* (13,33 %) o perífrasis como *personas adultas*, forma preferida sobre *adultos* (66,66 %). Incluso se registran dos perífrasis explicativas, *jóvenes de ambos sexos*, *jóvenes de uno u otro sexo* (50 %) mostrando un claro predominio en este sustantivo sobre el masculino genérico y el colectivo no marcado. Es más, se utiliza la denominación *ciudadano*, aunque sea un masculino genérico, en más ocasiones que la LOCE (11 sobre 8). La LOCE no puede por menos que hacerse eco de las nuevas estrategias lingüísticas, pero no de una forma tan llamativa como sucede en la LOE, aunque sólo median cuatro años de diferencia entre estas dos leyes. Por lo tanto, el procedimiento más utilizado es el masculino genérico, seguido del uso del colectivo no marcado.

En tercer lugar se emplean las perífrasis, registrándose un caso (*personas adultas*) en el que ésta es preferida en las tres leyes sobre el masculino genérico (*adultos*). Finalmente, se utilizan las fórmulas dobles correctoras, aunque su incorporación a estos escritos es más tardía, puesto que, aunque no faltan casos en la LOGSE, éstos no son significativos. Son mucho más utilizados en dos Reales Decretos, el 696/ 1995 y el 299/1996 que, como ya hemos comentado, se encargan de regular la educación especial y la compensación educativa, dos de los ámbitos en los que hemos encontrado más expresiones eufemísticas. En la LOCE no se registra ni una sola vez y, finalmente, la LOE emplea, además de otras, una duplicidad que no aparece en ninguna de las leyes anteriores: *hombres y mujeres*. Del mismo modo sucede con las otras denominaciones reseñadas, si bien es verdad que hay procedimientos como la perífrasis que van cobrando auge porque permiten una expresión eufemística que va más allá de la cuestión del género gramatical.

Por otra parte hemos de constatar que ninguna de las leyes analizadas se limita a un único procedimiento, ni mucho menos mantiene la coherencia a lo largo de todo el escrito. Como ejemplo basten estos casos:

[...] elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado<sup>1122</sup>.

En el mismo art. 57.2 de la LOGSE aparece el masculino genérico *alumnos* y el colectivo no marcado *profesorado*. En otra ley posterior, Real Decreto 696/1995, se opta, en la misma oración también, por una fórmula doble correctora en *profesores* y *profesoras* pero se utiliza el masculino genérico en *alumnos*:

[...] facilitando el apoyo necesario al conjunto del profesorado del centro, en particular a los profesores y profesoras que atiendan directamente a dichos alumnos<sup>1123</sup>.

Y en la misma ley se incurre en la misma incoherencia en el art. 12.3, cuando se produce la duplicidad genérica en *niños y niñas* pero no se desdobra en *padres* ni en *tutores*:

[...] colaboración de los padres o tutores de los niños y niñas [...] <sup>1124</sup>.

Es evidente que mostraría una considerable falta de estilo haber escrito: *colaboración de los padres y las madres o los tutores y las tutoras de los niños y las niñas*. Así pues, aunque este procedimiento pretende sacar a la luz la parte femenina, no resulta ni operativo, ni productivo, ni elegante. Esto constituye una muestra más de lo complicada que resulta la escritura que tiene que atenerse a unas normas tan estrictas y poco permisivas como las que marcan el uso del género gramatical en el LPC. Los datos no dejan lugar a dudas. De hecho, “corregir la realidad” puede ser tremendamente fatigoso, como indica Millás (2007: 68-69):

Las palabras adquirieron algunas cualidades de los objetos sólidos, de las cosas macizas. Podía tomar una palabra y darle vueltas dentro de la boca, como a un caramelo, antes de tragármela o escupirla. Me hacía preguntas locas sobre el lenguaje. ¿Por qué, por ejemplo, todo el mundo comía lentejas, cuando lo lógico era que los hombres comieran lentejos? Estoy hablando de un mundo en el que la frontera entre lo masculino y lo femenino era brutal (quizá sigue siéndolo). No es que no hubiera educación mixta, es que no había nada mixto. En un mundo así, resultaba contradictorio que ellas comieran garbanzos, en vez de garbanzas; que ellos se sentaran en sillas, en vez de en sillos; que ellas tuviera cabello, o

---

1122 L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 57.2.

1123 REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 15.6.

1124 Ibidem, art. 12.3.

pelo, en vez de cabella, o pela; que ellos usaran camisas, en vez de camisos... Estaba todo patas arriba y así se lo dije a mi madre, con un hilo de voz, [...]. Mi madre me escuchó con perplejidad y me pidió que no le contara a nadie aquella reflexión, que ella se ocuparía de arreglarlo todo. Otra promesa falsa, como la de su inmortalidad. Mi madre no arregló la realidad, [...]. En cuanto a mí, caí en la obsesión de corregir, para mis adentros, todas las frases mal empleadas de los demás. Si uno de mis hermanos decía, por ejemplo, que se había hecho daño en una pierna, yo susurraba pierno. Si era una de mis hermanas, se había hecho dañá en una pierna. Arreglar la realidad resultaba agotador, pero alguien se tenía que ocupar de ello.

No obstante, y a pesar del esfuerzo corrector que supone, a medida que se avanza en el tiempo las leyes educativas recogen las nuevas tendencias de expresión del género, convirtiéndose en abanderadas de la causa igualitaria.

## 6.2. LA FALACIA DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Otro de los pretendidos logros de las reformas educativas a partir de 1990 es la consecución de la escolarización obligatoria hasta la edad de dieciséis años. Hablar de *obligatoriedad* y *gratuidad* se ha convertido en estas leyes en un discurso más propagandístico que educativo. No son términos eufemísticos sino PW que forman parte del universo lingüístico y discursivo creado en las leyes sobre educación. Al hablar de *obligatoriedad* y *gratuidad* se crea una visión amable de un sistema educativo que se ocupa absolutamente de todos los alumnos. Pudiera parecer incluso que ya están todos los objetivos cumplidos con estas dos máximas; no obstante, ni la una ni la otra garantizan en modo alguno que los alumnos que permanecen obligatoriamente escolarizados hasta los dieciséis años tengan un buen aprovechamiento de su etapa escolar. De hecho, muchos abandonan y otros permanecen y finalizan esta etapa sin obtener la titulación mínima. El discurso eufónico y ampuloso está servido:

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquélla, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación<sup>1125</sup>.

Educación, pues, para todos, como se observa en la circunlocución empleada en este párrafo. Por otra parte, resulta llamativa la asociación que se hace entre extensión de la etapa formativa de nivel básico y calidad educativa: *una más prolongada y una mejor educación*. Lo cierto es que no por permanecer más tiempo en el sistema

<sup>1125</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

educativo la educación es mejor. Esa asociación que se realiza en la ley no es extrapolable a la práctica. Para expresarlo, en la LOGSE se emplea una única vez el sustantivo *obligatoriedad* y otra vez la perífrasis *carácter obligatorio*, siempre formando parte del binomio en el que aparece el otro sustantivo o adjetivo indispensable, la *gratuidad* o lo *gratuito*:

La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia<sup>1126</sup>.

La enseñanza básica será obligatoria y gratuita<sup>1127</sup>.

Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; [...]<sup>1128</sup>.

En esta última afirmación se recoge la gran tragedia de la obligatoriedad hasta los dieciséis años, que no es otra que la coincidencia de esta edad con la edad mínima laboral. Como ya hemos indicado en este estudio, esto supone la entrada en el mercado de trabajo sin cualificación profesional. La realidad resulta distópica frente a la construcción idílica de la ley. La misma línea se aprecia en la LOE cuando afirma lo siguiente y habla exclusivamente de la prolongación en el tiempo de la etapa de escolarización, no de la formación obtenida ni del aprovechamiento académico realizado durante este tiempo:

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acertado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, [...]<sup>1129</sup>.

La LOCE realiza una visión retrospectiva en la que canta también las alabanzas de la obligatoriedad de la educación, como hará en su momento la LOE:

---

<sup>1126</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1127</sup> *Ibidem*, art. 5.2.

<sup>1128</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1129</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.



Hoy, con la perspectiva de un siglo, sabemos que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia, sobre todo, a partir del comienzo de la década de los setenta del pasado siglo XX. Costó más de cien años llevar a la práctica la Educación Primaria obligatoria y gratuita, que había sido establecida en la llamada «Ley Moyano», de 1857. En los últimos treinta años, en cambio, la educación obligatoria y gratuita se ha generalizado en nuestro país, ampliándose hasta los dieciséis años<sup>1130</sup>.

No se recogen innovaciones con respecto a la ley orgánica anterior, dado que aparece la misma situación y en los mismos términos:

La enseñanza básica comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. 1. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. 2. La enseñanza básica incluye diez años de escolaridad. Se iniciará a los seis años de edad y se extenderá hasta los dieciséis<sup>1131</sup>.

Asimismo se emplea el sintagma *enseñanza obligatoria*<sup>1132</sup> y aparece la litotes *no obligatoria* en el art. 4.1 de esta misma ley para referirse a cualquier otra etapa educativa que no forme parte de la enseñanza gratuita. Por lo demás, este adjetivo se registra 54 veces en el documento (con una frecuencia mayor que en la LOGSE), la mayoría de ellas como parte del sintagma *Enseñanza Secundaria Obligatoria*.

La LOE es clara continuadora de la ley orgánica de 1990 y sigue en la misma línea, ininterrumpida hasta el momento. De este modo es frecuente el uso de circunlocuciones: *la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación*<sup>1133</sup>; *el acceso generalizado a la etapa secundaria*<sup>1134</sup>; *una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos*<sup>1135</sup>.

O el uso del sustantivo deverbial *universalización*, que ya había aparecido con anterioridad en la LOCE, no así en la LOGSE, con este mismo valor: *universalización de la enseñanza primaria*<sup>1136</sup>; *universalización de la educación básica*<sup>1137</sup>. También se

<sup>1130</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1131</sup> *Ibidem*, art. 9.1, art. 9.2.

<sup>1132</sup> *Ibidem*, art. 41.3.

<sup>1133</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1134</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1135</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1136</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

aprecia el empleo de un poliptoton al referirse a la necesaria gratuidad de esta enseñanza obligatoria: *Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito*<sup>1137</sup>. Como puede apreciarse se trata de una reiteración innecesaria.

Los términos *obligatoriedad*, *gratuidad* y *universalización* son PW que responden a la creación de un determinado universo que existe en las leyes cuyo trasunto real no es siempre paralelo.

### 6.3. LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

En clara continuidad con las estrategias empleadas en estos textos se utilizan otros sustantivos que contribuyen a crear la percepción concreta de la realidad que quiere transmitir el legislador. No podían faltar en este discurso palabras como *calidad* y *equidad*, términos que, al igual que *obligatoriedad* y *gratuidad*, son inseparables y forman un sintagma en el que parece formularse la síntesis de contrarios. Esta unión es más propia, como veremos, de la última ley orgánica que de las dos anteriores.

La *calidad*, en su acepción más neutra, no supone una bondad inherente a lo que se aplica sino que se refiere al conjunto de propiedades de algo, en este caso de la enseñanza, y que permite emitir un juicio acerca de su valor. De hecho podemos hablar de *buena* o *mala calidad*. En todas las ocasiones en que aparece este sustantivo en los textos legales porta una valoración claramente positiva en una acepción más restringida del vocablo, viniendo a ser sinónimo de *superioridad* o *excelencia*.

Así, cualquier ley que se precie deberá contar entre sus principios fundamentales con el de la *calidad*, como aparece recogido en la LOGSE, aunque formulado más como reto que como realidad conseguida. Al menos en esta expresión hay que reconocer una cierta objetividad en la ley:

---

<sup>1137</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1138</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 88.2.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad<sup>1139</sup>.

El sintagma *calidad de la enseñanza*<sup>1140</sup> aparece en seis ocasiones en la LOGSE, cinco en la LOCE y otras cinco en la LOE, aunque el sustantivo *calidad*, sin complementos, es más frecuente en estos tres documentos. Además, se siguen utilizando las mismas estrategias lingüísticas eufemísticas tales como las fórmulas dobles y el empleo de sustantivos con una gran extensión semántica, como es el caso de *factores*:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, [...] <sup>1141</sup>.

Esta afirmación de que los poderes públicos son los garantes de la calidad del sistema educativo aparece en leyes posteriores, como se aprecia en esta cita:

La mejora de la calidad de la enseñanza representa, en este momento la principal tarea en la que se encuentra comprometido el Ministerio de Educación y Ciencia. La LOGSE supuso una importante reforma de nuestra enseñanza y la nueva ordenación académica de la misma se halla precisamente al servicio de la calidad<sup>1142</sup>.

Tal como se recoge en este enunciado, la *calidad* es uno de los principios rectores, subordinando todo lo demás a su consecución, dado que la nueva ordenación académica se halla precisamente al servicio de la calidad. No obstante, desde nuestro punto de vista, la *buena calidad* del sistema educativo español debería ser una característica del

<sup>1139</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1140</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], título IV (índice), preámbulo (2 veces), título IV, art. 65.2, disposición adicional tercera 3.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 41.3, art. 57.2, art. 77.2, art. 102.2.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 2.2, art. 82.2, art. 102.2, art. 106.1, art. 109.2.

<sup>1141</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 55.

RESOLUCION 2-9-1993, BOMECE 4-10-1993, núm. 40, introducción.

<sup>1142</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], introducción.

mismo, no un principio, una cualidad que se desprendería de la buena ordenación y del buen hacer en el sistema educativo.

Por otra parte, es éste un sustantivo polémico en las leyes, especialmente porque forma parte de la denominación de una de ellas: *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Esta ley insiste especialmente en la *calidad* al considerar que la ley anterior había supuesto una pérdida y merma de la misma en lo concerniente a asuntos como disciplina y rendimiento académico, y había bajado los niveles de instrucción en aras de la igualación de todos los alumnos por los mínimos exigibles. Haciendo gala de la primacía que concede a la calidad educativa esboza toda una serie de principios de calidad del sistema educativo:

Son principios de calidad del sistema educativo: a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales. b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado. c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales. d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondiente competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio. e) La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida. f) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo. g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos. h) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional. i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. j) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. k) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. l) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros<sup>1143</sup>.

Uno de los principios fundamentales, el primero de ellos, es el de la *equidad*, tal vez previniendo las críticas que podían hacerse, como de hecho se hicieron, a lo selectivo de esta ley. Las críticas surgen al considerar que la *calidad* sólo puede ser alcanzada por una minoría, por lo tanto, iría en contra del *principio de igualdad*. La

---

<sup>1143</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 1.

LOCE se cura en salud al esbozar la *equidad* como garante en cuanto a la igualdad de oportunidades que, en modo alguno, supone la igualdad de resultados. Esta unidad entre *calidad, equidad e igualdad de oportunidades* será recogida y ampliada por la LOE:

La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias<sup>1144</sup>.

Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo<sup>1145</sup>.

Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación<sup>1146</sup>.

Otra de las expresiones aparejadas a la *calidad* es el sintagma *procesos de mejora*<sup>1147</sup>, que aparece en dos ocasiones en esta ley. El sustantivo *proceso* implica una noción dinámica, un desarrollo educativo que se va mejorando a medida que pasa el tiempo. Como vemos, es una expresión cargada positivamente en la que se genera la sensación de una actuación ininterrumpida en la consecución de una mayor calidad para el sistema educativo. Se trata, evidentemente, de una PW.

La LOE, por su parte, ya adjetiva el sustantivo en el sintagma *condiciones de alta calidad*, expresado también como un reto. Conseguida la universalización de la educación básica, el desafío siguiente es la *calidad educativa*, aunque se reconoce que no se llega al nivel académico deseable:

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. [...] cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos<sup>1148</sup>.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa

<sup>1144</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 1.a.

<sup>1145</sup> *Ibidem*, art. 87.1.

<sup>1146</sup> *Ibidem*, art. 112.1.

<sup>1147</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos, art. 67.3.

<sup>1148</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida<sup>1149</sup>.

Asimismo, en el preámbulo de la LOE ya se formula lo que será la tónica de esta ley, la unión de la calidad con el principio de la equidad: *combinar calidad con equidad en la oferta educativa*<sup>1150</sup>; o expresado en otros términos: *una educación y una formación de calidad para todos*<sup>1151</sup>; *mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar la equidad*<sup>1152</sup>. Esta idea se repetirá insistentemente en este escrito mediante diferentes estrategias lingüísticas como las proposiciones subordinadas de relativo:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad<sup>1153</sup>.

No obstante, antes de proceder al análisis de estas expresiones conviene realizar algunas matizaciones sobre el significado del sustantivo *equidad*. Consideramos que se produce una clara ampliación semántica del término al emplearse con un valor equivalente a *sin exclusión*; cuando, en realidad, la voz *equidad* significa “igualdad de ánimo en una persona o predisposición del ánimo a dar a cada uno lo que merece”. Es evidente que no todos merecen lo mismo, con lo cual, para ser ecuánime habría que ofrecer cosas diferentes a cada alumno, según los propios merecimientos. Lejos queda el significado original del término tal como se utiliza en esta ley educativa. De hecho, anula cualquier diferencia en aras de que la calidad no se convierta en un factor diferenciador entre unos y otros. Ciertamente, la oferta educativa debe ser igual para todos, pero no es menos cierto que no todos manifiestan el mismo interés, las mismas aptitudes o el mismo aprovechamiento del sistema educativo. Hay, quiérase o no, diferencias fundamentales entre el alumnado. Así pues, la calidad se entiende en esta ley como un elemento contrario a la igualdad. La preocupación continua, por tanto, no es la calidad, sino que sea siempre lo mismo para todos, como se aprecia en estas citas:

---

<sup>1149</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1150</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1151</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1152</sup> *Ibidem*, art. 7.

<sup>1153</sup> *Ibidem*, art. 1.b.

Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual<sup>1154</sup>.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos<sup>1155</sup>. [...] se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto<sup>1156</sup>.

#### 6.4. MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Estas dos palabras “mágicas” –la *motivación* y la *participación*– pertenecen a ámbitos mucho más amplios que el educativo, de manera que, en los últimos tiempos se han introducido casi por derecho propio en cualquier tipo de discurso. Se habla de motivación en el ámbito laboral, en el ámbito político, en el ámbito educativo...; parece que sin este toque mental no puede ningún sujeto ponerse a desempeñar una labor concreta. Tanto es así que si un alumno fracasa académicamente enseguida encontraremos la causa sin necesidad de realizar engorrosos análisis: es la *falta de motivación*. Expresión negativa que se ha convertido en comodín explicativo de todos los desastres académicos. No es infrecuente que un alumno diga que no aprueba porque no está motivado, o que los padres digan que su hijo no aprueba porque el profesor no sabe motivarlo o no lo motiva; o que haya asignaturas que no sean motivadoras. Pero ¿qué es la motivación? Solana (1993: 208) ofrece esta definición:

La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.

Una definición más breve, pero en la misma línea, es la de Stoner, Freeman, Edward y Gilbert y Daniel (1996<sup>6</sup>: 484), para quienes la motivación es el conjunto de “los factores que ocasionan, canalizan y sustentan la conducta humana en un sentido

<sup>1154</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1155</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1156</sup> *Ibidem*, preámbulo.

particular y comprometido”. Y, finalmente, para autores como Koontz, H. y Weihrich, H. (1999<sup>11</sup>: 501) es:

[...] un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares. Decir que los administradores motivan a sus subordinados, es decir, que realizan cosas con las que esperan satisfacer esos impulsos y deseos e inducir a los subordinados a actuar de determinada manera.

Resumiendo, la motivación viene a ser un proceso que consiste en influir de alguna manera en la conducta de las personas. En principio puede influirse tanto para desarrollar acciones positivas como negativas, luego el vocablo tiene un valor neutro; dependerá de la bondad o no de lo que se quiera conseguir para que resulte calificado positiva o negativamente. No obstante, en nuestros textos y en el contexto educativo en general parece tener un valor positivo incuestionable, como si la motivación fuera la “varita mágica” que viniera a desterrar la desidia, el desinterés o la falta de aptitud.

Sea como fuere, hablamos de una predisposición mental y anímica a la hora de desarrollar la labor del estudio con interés y diligencia. No obstante, esta motivación no tiene siempre por qué partir de elementos externos al individuo. Podemos pensar que el ser humano tiende a evitar el trabajo y por esto hay que motivarlo desde fuera; pero también hay individuos que quieren trabajar por sí mismos y encuentran satisfacción en la realización del propio trabajo y en la consecución de determinados objetivos para lo cual emplean todo su ingenio, capacidad y responsabilidad en el estudio. En las leyes educativas hay pocas referencias a este concepto: sólo aparece en una ocasión en la Orden de 12-1-1993 sobre Garantía Social y dos veces en la LOE:

La acción tutorial [...] incluirá actividades concretas de grupo, en el horario establecido, con objetivos y contenidos que faciliten el desarrollo personal, especialmente en relación con aspectos tales como la autoestima y la motivación, la integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol<sup>1157</sup>.

Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose<sup>1158</sup>.

El esfuerzo individual y la motivación del alumnado<sup>1159</sup>.

---

<sup>1157</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], sexto 6.

<sup>1158</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1159</sup> *Ibidem*, art. 1.g.



De hecho, es un sustantivo deverbal que se emplea más en el ámbito docente que en las propias leyes; forma parte del discurso demagógico de padres y alumnos que, lejos de querer asumir la propia responsabilidad, la atribuyen no a la falta de interés propia, sino a la falta de motivación por parte de los profesores.

En cuanto al término *participación*, se trata de un elemento indispensable en cualquier sociedad democrática. Se convierte en el sustantivo garante de la implicación activa y responsable de las personas en las diferentes tareas que acometen, además de excluir la imposición dictatorial externa. Éste es un término que, a diferencia del anterior, aparece con una alta frecuencia en las leyes. Cuanto más participen los distintos sectores de la comunidad educativa se entiende que tanto mejor funciona el sistema. Como dato curioso encontramos que la revista del Consejo Escolar del Estado tiene por nombre *Participación educativa*. En el número 5 de esta revista se recoge la siguiente afirmación:

La Constitución Española contempla la participación en el ámbito de la educación como uno de los pilares del sistema educativo. La intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos conecta asimismo con los objetivos de los sistemas educativos, marcados por la Unión Europea, para el año 2010<sup>1160</sup>.

La participación se entiende en el ámbito de la gestión de los centros y se realiza a través de los Consejos Escolares. Esta idea viene avalada también por Frías (2007) quien justifica la participación en la dirección de los centros al considerar la educación como un bien de toda la sociedad:

La educación es un bien de toda la sociedad y corresponde a la misma, y en particular a los sectores más directamente implicados, participar activamente en su dirección. Este principio se debe plasmar en la práctica respetando los derechos reconocidos a cada sector y la necesidad de que el sistema se vea dotado de la eficacia y calidad exigida por todos<sup>1161</sup>.

Efectivamente, en la LOGSE aparece esta misma idea, que se irá repitiendo en las diferentes leyes:

---

<sup>1160</sup> FRÍAS, A (2007): “La participación y la Dirección de los Centros Escolares”, *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº 5 junio de 2007. Documento de Internet: “<http://www.mec.es/cesces/revista/revista-5.pdf>”. (Fecha de acceso: 17-12-08).

<sup>1161</sup> *Ibidem*.

La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. [...]. Ha reconocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos<sup>1162</sup>.

El término *participación* aparece reiteradamente en estos textos. Por una parte se utiliza para referirse a los miembros de la comunidad educativa, sea de forma global, sea de forma diferenciada por sectores; y, por otra, a la participación de los alumnos en los distintos ámbitos vitales: sociedad, economía, cultura... Forma parte de las siguientes expresiones cuando se refiere a toda la comunidad educativa: *participación de los sectores afectados*<sup>1163</sup>; *la participación de todos los sectores sociales y de la comunidad escolar*<sup>1164</sup>; *la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales*<sup>1165</sup>; *participación de los distintos sectores en la vida escolar*<sup>1166</sup>; *principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores*<sup>1167</sup>; *participación de la comunidad educativa*<sup>1168</sup>; *participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos*<sup>1169</sup>.

Asimismo aparecen desglosados los diferentes grupos que se dan dentro de la comunidad educativa. Uno es el de los padres y la familia: *participación y colaboración de los padres o tutores*<sup>1170</sup>; *participación de las familias*<sup>1171</sup>. El sector del profesorado también aparece especificado aunque con un índice de frecuencia inferior al de los alumnos. Será con la LOCE (2002) cuando se empiece a hablar de la participación del profesorado y posteriormente será recogido por la LOE:

<sup>1162</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1163</sup> *Ibidem*, disposición adicional tercera 2.

<sup>1164</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

<sup>1165</sup> *Ibidem*, art. 4.4.

<sup>1166</sup> ORDEN 13-10-1994, BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708], quinto 1.

<sup>1167</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1168</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 68.4.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 1.j, art. 118.7, art. 119.1.

<sup>1169</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 118.3.

<sup>1170</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 2.3.b.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 9.

<sup>1171</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 5.2.

El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el control y gestión del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos docentes del centro<sup>1172</sup>.

A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado<sup>1173</sup>.

Sin duda alguna, el grupo que aparece más frecuentemente en este tipo de expresiones son los alumnos. Las leyes intentan dejar bien claro que éstos son protagonistas de su propio proceso educativo por lo que, en consecuencia, deberán intervenir en todos los aspectos de la vida del sistema escolar, desde la propia gestión de los centros en los Consejos Escolares, hasta la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el propio sistema de evaluación:

La participación de los alumnos en el Consejo Escolar del Estado, en los Consejos Escolares Territoriales y en los Consejos Escolares de los centros, o en otros órganos de gobierno que, en su caso, se establezcan, se realizará de acuerdo con las disposiciones vigentes al respecto<sup>1174</sup>.

Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar<sup>1175</sup>.

[...] la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>1176</sup>.

[...] establecer los instrumentos para la participación de los alumnos en el proceso de la evaluación [...] <sup>1177</sup>.

[...] el plan de acción tutorial considerará especialmente la integración y fomento de la participación del alumnado [...] <sup>1178</sup>.

[...] las actividades complementarias [...] se programarán en función de las características de cada grupo de alumnos y, siempre que sea posible, con su participación<sup>1179</sup>.

Finalmente, atendiendo a la complementación de este sustantivo la adjetivación preferente es *activa*. Así se recogen los siguientes sintagmas: *participación activa de*

<sup>1172</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 83.1.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 128.1.

<sup>1173</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 106.1.

<sup>1174</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 19.2.

<sup>1175</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 119.4.

<sup>1176</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 2.3.h, *cf.* art. 37.1.

<sup>1177</sup> ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087], introducción.

<sup>1178</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 13.2.

<sup>1179</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], SEXTO 5.

*todos los sujetos de la comunidad educativa*<sup>1180</sup>; *activa participación social*<sup>1181</sup>; *la participación activa en la vida social, cultural y económica [...]*<sup>1182</sup>; *La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, [...]*<sup>1183</sup>. Este adjetivo, como ya hemos comentado en este trabajo, participa de la misma aura de prestigio que el sustantivo al que se aplica. Si decimos que algo es *activo* queremos decir que es bueno, positivo, porque se opone a pasividad y pasividad supone la negación de la *participación*. No obstante, por el propio significado del sustantivo, la adjetivación resulta redundante. En la misma línea se sitúa el otro adjetivo que aparece complementando al sustantivo, *efectiva*:

[...] favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación<sup>1184</sup>.

[...] el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos<sup>1185</sup>.

Se trata de intentos lingüísticos por reflejar que esa participación va a ser real, como si el mismo autor de estas líneas intuyera las pocas posibilidades de realizar en la práctica lo que se afirma en las leyes.

Por último, encontramos otros CN que aluden a la vertiente social de la participación:

[...] la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado<sup>1186</sup>.

Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica<sup>1187</sup>.

---

<sup>1180</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1181</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1182</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo, *cf.* art. 1.k, *cf.* art. 2.1.k, art. 39.1, *cf.* art. 66.3.d.

<sup>1183</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1184</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], cap. V, art. 77.1, art. 77.3.

<sup>1185</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 118.3.

<sup>1186</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 1.b.

<sup>1187</sup> *Ibidem*, art. 52.2.d.

No cabe duda de que esta PW, *participación*, se convierte en una especie de panacea que viene a garantizar el ejercicio de la libertad, la responsabilidad y el compromiso personal y social. Así lo afirma la LOE al expresar, tanto al inicio como al final del documento, que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos:

La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos [...] <sup>1188</sup>.

La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución <sup>1189</sup>.

## 6.5. FLEXIBILIDAD

La flexibilidad transmite la idea de ductilidad, de disposición a realizar los ajustes y cambios necesarios sobre un plan predeterminado. Por esto constituye una PW. Tal como se emplea en la ley se actualiza la acepción cuarta del *DRAE*<sup>22</sup>:

**flexible.** (Del lat. *flexibilis*). **4.** adj. Susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. *Horario, programa flexible.*

Con este significado, connotado positivamente por oposición a lo rígido e invariable, se encuentra en los textos legales. Desde la LOGSE se habla de la necesaria *flexibilidad* del sistema educativo generando la sensación de aperturismo y disposición al cambio. La carga positiva del término se actualiza frente al inmovilismo:

La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro <sup>1190</sup>.

Encontramos aquí la justificación de la flexibilidad del sistema: la necesidad de ir en consonancia con la *cambiante realidad del futuro*. Todo lo que connote permanencia, en este caso la ley y su aplicación, se asocia a conservador y reaccionario. De ahí que se recoja en las tres leyes orgánicas:

<sup>1188</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1189</sup> *Ibidem*, art. 118.1.

<sup>1190</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], introducción.

[...] flexibilidad del sistema educativo<sup>1191</sup>.

La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos<sup>1192</sup>.

La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes<sup>1193</sup>.

La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad<sup>1194</sup>.

Es más, la Ley Orgánica de 2002 llega a hablar de la flexibilidad como *vocación*, esto es, como tendencia continua e inherente a la propia ley:

Asimismo, y de acuerdo con esa vocación de flexibilidad, la Ley prevé que las Escuelas Oficiales de Idiomas ofrezcan a las personas adultas y, especialmente a los profesores, enseñanzas de actualización de conocimientos de idiomas<sup>1195</sup>.

Asimismo, cuando se habla de situaciones educativas diferentes, como la compensación educativa, se recoge la siguiente afirmación:

[...] las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social<sup>1196</sup>.

Se trata de una cita en la que aparecen muchas nominalizaciones: *compensación*, *globalización*<sup>1197</sup>, *intervenciones*, *normalización*, *atención*, *integración*, *incorporación* e *inserción*. Son todos sustantivos que proceden de verbos por lo que su significado esencial es acción en el orden que sea. La acción supone dinamismo, como debe darse

---

<sup>1191</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (2 veces).

<sup>1192</sup> *Ibidem*, art. 1.g.

<sup>1193</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1194</sup> *Ibidem*, art. 1.e.

<sup>1195</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1196</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción, *cf.* art. 5.1.

<sup>1197</sup> Con respecto a este término comenta REBOLLO TORÍO, M.Á. (2002: 19): "La *globalización* es un término omnipresente en el léxico de todo el ámbito de habla española, basta con repasar las páginas de cualquier periódico chileno, argentino, mexicano, venezolano, español, para toparse con la "globalización". La voz no es nueva por más que se prodigue al final de los años 90. Ya el profesor Manuel Alvar, en un trabajo sobre el debate de la nación de 1989, había advertido que, en el léxico, había un término que se constituía en una de esas palabras-clave, "el lexema *globo* y sus varios derivados".".

en un sistema flexible capaz de cambiar las actuaciones concretas en función de las necesidades. La teoría es impecable, la práctica habla de un vaivén de intentos que, en muchas ocasiones, resultan fallidos.

Igualmente se habla de *flexibilidad* en los modos de acceso a la Formación Profesional, pero no así para otros niveles de estudios:

La Ley no modifica la vigente ordenación general de la Formación Profesional específica, pero sí introduce una mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, [...] <sup>1198</sup>.

La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional <sup>1199</sup>.

Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional <sup>1200</sup>.

Otro de los ámbitos en los que se ve la necesidad de ser flexibles es el mundo laboral y el sistema educativo, fundamentalmente en la idea de establecer una especie de retroalimentación entre uno y otro para subsanar la marcha del sistema educativo al mundo laboral y la dificultad de retornar al mismo desde el trabajo:

Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. [...] Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales <sup>1201</sup>.

Por último, recogemos una afirmación prácticamente igual tanto en la LOCE como en la LOE, leyes con la misma visión en lo que a *espíritu emprendedor* se refiere. ¿No sería lógico que con respecto al ámbito laboral se tuviera una visión diferente entre leyes emanadas por partidos de ideologías políticas distintas? Parece haber una curiosa coincidencia, tal vez las diferencias ideológicas no sean tantas:

<sup>1198</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1199</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1200</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1201</sup> *Ibidem*, preámbulo.

Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador<sup>1202</sup>.

Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico<sup>1203</sup>.

Solamente queda consignar el uso, no muy adecuado, de la variante flexibilización, registrada en una ley de las diecisiete analizadas: flexibilización del periodo de escolarización<sup>1204</sup>; Flexibilización del Periodo Obligatorio de Escolarización<sup>1205</sup>; flexibilización de los criterios de evaluación<sup>1206</sup>.

Según el *DRAE*<sup>22</sup> éste es el significado de *-izar*:

**-izar.** (Del lat. *-izāre*). **1.** suf. Forma verbos que denotan una acción cuyo resultado implica el significado del sustantivo o del adjetivo básicos, bien por reducción del complemento directo a cierto estado, en los transitivos, como en *carbonizar*, *esclavizar*, *impermeabilizar*, bien por la actitud del sujeto, en los intransitivos. *Escrupulizar*, *simpatizar*.

El *DUE*<sup>2</sup> recoge un valor semántico intensivo, en contraste con el *DRAE*<sup>22</sup> que deja abiertas más posibilidades semánticas:

**-izar:** sufijo que sirve para formar verbos derivados de nombres o adjetivos, significando “convertir en” o “comunicar”: “pulverizar, electrizar, realizar, mineralizar, enfervorizar”. (V. *-EJAR*). *DUE*.

Como indica Rebollo Torío (1991: 405) el sufijo *-izar* en la formación de los verbos en español no es ningún elemento nuevo ni desconocido. Es, además, un sufijo muy productivo y se vincula a unas terminaciones precisas: *-al* y *-ano*, aunque también puede aplicarse a formas diferentes, como la terminación en *-ble*. Así sucede con el término que estudiamos: *flexibilización*. Este sustantivo deverbal procede de *flexibilizar* que a su vez se crea a partir del adjetivo *flexible*.

Este autor (1991: 406 y ss.) estudia los verbos en *-izar* que tienen otra forma correspondiente en *-ar*. No obstante, indica que si no se da el par, lo normal es que el par “vacío” suela ser la forma en *-izar*, dado que los verbos en *-ar* son mucho más numerosos, aunque ya señala que, a veces, se da el fenómeno contrario y se produce una

---

<sup>1202</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 34.2.j.

<sup>1203</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 33.k.

<sup>1204</sup> RESOLUCION 29-4-1996, BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873], introducción, segundo, tercero 3, cuarto 2, sexto, séptimo 1, séptimo 1.c.

<sup>1205</sup> *Ibidem*, séptimo 1.a (2 veces), séptimo 1.b.

<sup>1206</sup> *Ibidem*, quinto, quinto 2.



“laguna” en la forma en *-ar*. Esto es lo que sucede con *flexibilizar*, dado que no existe el doblete del tipo *\*flexibilar*. Así pues, el verbo se registra en el *DRAE*<sup>22</sup>, en la versión online del *DUE* (pero no en la primera edición del mismo), y también en el diccionario de uso *Clave*. No obstante, el sustantivo deverbal *flexibilización* no aparece recogido en ninguno de los diccionarios vistos, ni como propuesta para la vigesimotercera edición del *DRAE*. A nuestro parecer sucede así con buen criterio, puesto que existe la forma más breve *flexibilidad* que hace innecesario el sustantivo *flexibilización*.

En línea con el tipo de discurso empleado en las leyes resulta obvia la elección del sustantivo *flexibilización* sobre *flexibilidad*, dado que con el empleo del sufijo *-izar* se consigue el alargamiento del cuerpo fónico en una sílaba, fenómeno que contribuye al tono grandilocuente propio de los textos legales<sup>1207</sup>.

## 6.6 INTEGRACIÓN

En los años sesenta surge en los Países Nórdicos una corriente de pensamiento que critica la segregación social de que son objeto las personas deficientes. Se trata de un movimiento fundamentalmente social basado en el principio de normalización. Desde aquí se irá extendiendo al resto de Europa y a Estados Unidos. En España, la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos en el artículo 25 formula así el principio de integración:

La educación especial se impartirá en instituciones ordinarias, públicas o privadas del sistema educativo general de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no estrictamente a criterios cronológicos.

Las definiciones del término giran en torno a la idea de máxima inclusión y mínima separación, como puede apreciarse en la definición siguiente, referida al ámbito escolar:

<sup>1207</sup> Como indica REBOLLO TORÍO, M.Á. (1991: 411 n. 27) este fenómeno ya ha sido señalado por otros estudiosos: “A. de Miguel, de manera irónica, alude al *sesquipedalismo* como característica de lo que denomina la “clase mandarinesca” (vid.; *La perversión del lenguaje*, 3ª ed. Madrid, Espasa-Calpe, pp. 145-147), recurso que consiste en alargar los términos”.

La integración escolar consiste, en sentido amplio, en el abandono de la visión dualista que dominó la educación hasta hoy para acceder a una nueva perspectiva, un nuevo sentido de lo que es la escuela y la educación. El eje a través del cual se puede vertebrar la integración es trasladando el énfasis desde el individuo como objeto de estudio sobre el que intervenir (el déficit), al énfasis en la sociedad y el sistema educativo como deudores de respuestas a todos los individuos (necesidades educativas). Monereo (1985) define la integración escolar como un proceso que reúne a los alumnos con o sin hándicap en el mismo contexto, bajo distintas situaciones o modalidades escolares, en base a [*sic*] necesidades del propio alumno<sup>1208</sup>.

Para Frutos Frutos y Rodríguez Aparicio (2005) la integración y la normalización se dan de forma conjunta y propician que las personas con discapacidad puedan llevar una vida lo más normalizada posible:

La **normalización** supone que estas personas deben vivir, estudiar, trabajar y divertirse en los mismos lugares y como lo hacen las personas de su misma edad o de la forma más parecida posible. Solo cuando no sea posible la **integración** por la gravedad o complejidad de las limitaciones de la persona, ésta será atendida en servicios o centros especiales<sup>1209</sup>.

Heward (1998<sup>5</sup>: 35) entiende la *integración* de la siguiente manera: “La palabra **integración** describe el proceso por el que se incluye a los alumnos con discapacidades dentro del aula ordinaria”. Advierte este autor de la confusión que suele darse entre el término *integración* y el sintagma *ambiente menos restrictivo*, y establece la diferencia entre ambos: “La integración supone la ubicación de los alumnos discapacitados en el aula ordinaria. Por el contrario, el ambiente menos restrictivo posible propone que los alumnos discapacitados se eduquen en el contexto más normalizador posible”.

Por nuestra parte, entendemos que la *integración* es, en principio, un término de significado neutro, dado que no es otra cosa que la inclusión de alguien o algo en un todo. No obstante, en los documentos que manejamos, viene marcado muy positivamente, sobre todo por su oposición a palabras como *exclusión* o *discriminación*:

Los centros desarrollarán las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos, pondrán especial atención en el respeto de las normas de convivencia y establecerán planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro<sup>1210</sup>.

---

<sup>1208</sup> S.A. (s.f.): *Las Necesidades Educativas Especiales*. Documento de Internet: “<http://www.terra.es/personal/fjgponce/NEE.htm>”. (Fecha de acceso: 31-10-08).

<sup>1209</sup> FRUTOS FRUTOS, I. y RODRÍGUEZ APARICIO, P. (2005): *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje (en el entorno de la discapacidad)*, FUNDABEM. Documento de Internet: “[http://www.imagina.org/archivos/lengua\\_discrim.htm](http://www.imagina.org/archivos/lengua_discrim.htm)”. (Fecha de acceso: 14-12-08).

<sup>1210</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 12.3.

Además de la eufemística y eufónica expresión *planes de acción positiva*, encontramos la adjetivación *plena* para complementar al sustantivo de verbal como si éste admitiese gradación. La integración si no es *plena* no es *integración*.

Por otra parte, esta inclusión se concibe como la vía de normalización de alumnos que por sus características personales o sus condiciones sociales, económicas o culturales, quedan excluidos del sistema ordinario de educación. Así pues, en los documentos que estudiamos la *integración* viene a ser una especie de eje vertebrador en torno al cual se articula la política educativa sobre educación especial y compensatoria. Va unido de forma indisoluble al principio de normalización. Se trata, nuevamente, de una PW que va conformando ese universo alternativo creado en las leyes educativas.

Como hemos dicho, los términos *normalización e integración* aparecen, ya desde la LOGSE, de forma conjunta en las leyes educativas:

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar<sup>1211</sup>.

Asimismo se recogen los dos principios en la Orden 14-2-1996 y en la Resolución 24-4-96:

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo reconoce en su artículo 36 el derecho que asiste al alumnado con necesidades educativas especiales, sean temporales o permanentes, a disponer de los recursos necesarios para alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos; a tal fin establece que la atención a dicho alumnado se regirá por los principios de normalización y de integración escolar. Al mismo tiempo, el artículo 37.3 de la citada Ley determina que la escolarización en unidades o centros de Educación Especial, sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas en un centro ordinario, así como que dicha situación será revisada periódicamente de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración<sup>1212</sup>.

Las decisiones relativas tanto a la escolarización inicial como a su revisión han de perseguir la situación de mayor normalización e integración escolar, [...] <sup>1213</sup>.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [...] En su capítulo V, artículo 36.3, establece que la atención al alumnado con necesidades

---

<sup>1211</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], art. 37.3.

<sup>1212</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción.

<sup>1213</sup> *Ibidem*, decimocuarto 2.

educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar<sup>1214</sup>.

Se trata, pues, de un binomio inseparable. En las dos citas aparecen complementados por el adjetivo en grado comparativo *mayor*. Como veremos se usan calificaciones de este tipo para generar la sensación de avance hacia lo más positivo: *régimen de mayor integración*<sup>1215</sup>; *mayor normalización e integración escolar*<sup>1216</sup>; *contexto de máxima integración*<sup>1217</sup>. O la calificación con adjetivos que transmiten la sensación de realidad, como es *efectiva: integración efectiva*<sup>1218</sup>.

Son expresiones ponderativas que se logran a través del uso de adjetivos como *plena, mayor o máxima*. Del mismo modo se emplean para referirse a la inclusión de España en el marco comunitario europeo, estableciendo, igualmente, una gradación: *integración de España en la Unión Europea*<sup>1219</sup>; *progresiva integración*<sup>1220</sup>; *plena integración*<sup>1221</sup>.

En otras ocasiones aparece el sustantivo sin complementar en función de CN y formando parte, en algunos casos, de construcciones bimembres: *régimen de integración*<sup>1222</sup>; *centros ordinarios de integración*<sup>1223</sup>; *programa de integración*

<sup>1214</sup> RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción.

<sup>1215</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], introducción (2 veces).

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 74.3.

<sup>1216</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimocuarto 2.

<sup>1217</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 12.2.

<sup>1218</sup> *Ibidem*, [p. 16179], art. 14.2.

<sup>1219</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1220</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1221</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1222</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 1.2.

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 17.2.

<sup>1223</sup> ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685], primero 4, primero 4.2.

*escolar*<sup>1224</sup>; *políticas educativas de integración y de educación especial*<sup>1225</sup>; *programación de actividades de acogida e integración*<sup>1226</sup>.

Los destinatarios objeto de esta pretendida integración están constituidos por distintos grupos. Las diferentes leyes educativas reflejan la necesidad de dar cabida dentro del sistema a todo tipo de alumnos en un contexto de integración, y así se expresa en las dos últimas leyes orgánicas:

Conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos, son objetivos esenciales de esta reforma<sup>1227</sup>.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración<sup>1228</sup>.

Observamos, además, que los grupos de atención van incrementándose en función de los cambios sociales, de manera que las primeras leyes estudiadas hablan de la integración preferente de alumnos con necesidades educativas especiales y de alumnos con discapacidad. También recogen situaciones sociales propias de compensación educativa. En las últimas leyes se incluyen nuevos sectores, como el de la inmigración, adecuándose así a los cambios sociales que se producen:

Corresponde a las Unidades de Programas Educativos, bajo la dependencia directa del La Constitución Española de 1978, en su artículo 49, encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que deberán prestar la atención especializada que requieren y amparar para el disfrute de los derechos que en su título I reconoce a todos los ciudadanos. La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, desarrollando el citado precepto constitucional, establece los principios de normalización y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las Administraciones públicas, en todos sus niveles y áreas, en relación con las personas con alguna minusvalía<sup>1229</sup>.

<sup>1224</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

<sup>1225</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], art. 12.2.c.

<sup>1226</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 11.2.c.

<sup>1227</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1228</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], preámbulo.

<sup>1229</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], introducción.

Se aprecia en este párrafo una gran abundancia de nominalizaciones en fórmulas cuádruples, en línea con el estilo de estos escritos: *previsión, tratamiento, rehabilitación e integración; principios de normalización y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada*. Asimismo se emplean locuciones prepositivas eufónicas: *a favor de*, reemplazable por *de*.

Ya en la LOGSE se habían sentado las bases de esta *integración escolar*:

La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración<sup>1230</sup>.

El principio de integración en un centro ordinario parece estar en contradicción con el principio de atención a la diversidad. Por una parte, el sistema educativo ha de atender a las peculiaridades propias de cada alumno ofreciendo una respuesta educativa individual y diversificada; por otra, esta respuesta ha de realizarse en un contexto ordinario. Solamente en unas condiciones extremas de discapacidad se reconoce el derecho a una atención adecuada:

Se propondrá la escolarización en centros de educación especial de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que requieran, de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad, y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario<sup>1231</sup>.

En esta cita se aprecia de nuevo una expresión eufemística conseguida por el procedimiento de la ponderación negativa y la circunlocución: no se habla de *inadaptación o discriminación o segregación*, sino de *nivel mínimo* empleando, además, el condicional: *sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario*. La misma estrategia eufemística encontramos en este caso, prácticamente idéntico a la cita anterior, en el que se habla de adaptación e integración social *reducida*:

Se propondrá la escolarización en el centro de Educación Especial que le corresponda cuando de resultas de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora,

---

<sup>1230</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], introducción.

<sup>1231</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 19.1.

graves trastornos del desarrollo y múltiples deficiencias, requiere y requerirá a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo, o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios, y cuando se prevea además que en estos centros su adaptación e integración social será reducida<sup>1232</sup>.

Dentro del ámbito de la discapacidad hemos recogido una expresión utilizada para referirse a la especialización de un centro de educación especial en un tipo concreto de discapacidad, esto es, *modalidad de integración preferente*, expresión eufemística que evita las disfemísticas *centro para sordos*, *centros para ciegos*, etc.:

La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva se llevará a cabo, siempre que sea posible, en el centro ordinario que disponga de los medios personales y de las ayudas técnicas necesarios o que razonablemente puedan ser incorporados y, prioritariamente, en aquellos centros con modalidad de integración preferente en este tipo de discapacidad<sup>1233</sup>.

La escolarización de los alumnos con discapacidad motora se llevará a cabo en los centros ordinarios que dispongan de los medios personales y las ayudas técnicas necesarios o que razonablemente se puedan incorporar y, prioritariamente en aquellos con modalidad de integración preferente para este tipo de discapacidad<sup>1234</sup>.

Las posteriores leyes orgánicas recogen la misma tendencia, como se aprecia en este artículo de la LOCE:

Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración<sup>1235</sup>.

Llama la atención, no obstante, el silencio en las leyes sobre la integración de los alumnos superdotados. Solamente la LOE realizará una tibia mención al desglosar los diferentes tipos de situaciones que pueden ser propensas a una falta de integración:

Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad<sup>1236</sup>.

---

<sup>1232</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimocuarto 7.

Cf. RESOLUCION 25-4-1996, BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970], introducción.

<sup>1233</sup> ORDEN 14-2-1996, BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918], decimoquinto 1.

<sup>1234</sup> *Ibidem*, decimoquinto 3.

<sup>1235</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 44.1.

<sup>1236</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 26.5.

Por otra parte, como indicábamos con anterioridad, otro de los sectores objeto de integración es el de los alumnos con una difícil situación social, por lo que este adjetivo, *social*, aparecerá profusamente en los textos, bien refiriéndose a la integración en la sociedad de todos los alumnos, bien refiriéndose a los alumnos que deben ser integrados socialmente: *integración e implicación social*<sup>1237</sup>; *integración social de los alumnos*<sup>1238</sup>; *integración social y laboral*<sup>1239</sup>; *integración socio-educativa de sus hijos*<sup>1240</sup>; *incorporación e integración social de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural*<sup>1241</sup>; *facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales*<sup>1242</sup>; *integración, incorporación e inserción social*<sup>1243</sup>; *integración y fomento de la participación del alumnado a que se refiere este Real Decreto (compensación educativa)*<sup>1244</sup>; *facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica*<sup>1245</sup>.

Finalmente, ante los cambios sociales y la llegada de inmigrantes a España, la LOCE en principio y posteriormente la LOE reflejan esta situación y elaboran un discurso inclusivo con respecto a estos nuevos grupos de alumnos y su integración no sólo en el sistema escolar, sino en la sociedad:

[...] el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración<sup>1246</sup>.

<sup>1237</sup> ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229], sexto 6.

<sup>1238</sup> REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179], art. 22.

<sup>1239</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 75.

<sup>1240</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 3.1.d.

L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], disposición final primera 1.

<sup>1241</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 4.2.

<sup>1242</sup> *Ibidem*, art. 4.4.

<sup>1243</sup> *Ibidem*, art. 5.1.

<sup>1244</sup> *Ibidem*, art. 13.2.

<sup>1245</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 48.

Cf. L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 75.1

<sup>1246</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.



Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente<sup>1247</sup>.

Las Administraciones educativas promoverán programas específicos de lengua castellana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes<sup>1248</sup>.

Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes<sup>1249</sup>.

[...] derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, [...] <sup>1250</sup>.

El discurso de la integración es, nuevamente, un discurso falaz en el que el criterio económico prima sobre la atención específica y personalizada. La integración ha sido y es un absoluto fracaso en educación, aunque lance el mensaje de que todos somos iguales. Lo cierto es que somos diferentes y en función de esas diferencias se debe recibir la atención adecuada según las distintas necesidades que se tengan. Que los alumnos estén integrados en un centro ordinario resulta menos costoso que si asisten a un centro de educación especial en el que reciben una atención específica en función de su discapacidad. El discurso igualador enmascara las enormes carencias de la supuesta integración.

## 6.7. VALORES DEMOCRÁTICOS Y CIUDADANÍA

El último apartado de este estudio lo dedicamos al análisis de términos y expresiones que contribuyen de una forma decisiva a la conformación de esa visión progresista, democrática y abierta del sistema educativo y de la sociedad. Se trata nuevamente de PW que aparecen con insistencia dando cuerpo a la ideología que genera la construcción de este discurso legal. De hecho, ya en la LOGSE se dice de forma explícita que la educación construye una determinada concepción de la realidad:

<sup>1247</sup> *Ibidem*, art. 42.1.

<sup>1248</sup> *Ibidem*, art. 52.7.

<sup>1249</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 67.4.

<sup>1250</sup> *Ibidem*, art. 96.4, art. 97.2, disposición adicional decimonovena.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad<sup>1251</sup>.

No faltan voces que defienden el papel de la escuela como elemento fundamental de transmisión de los valores democráticos:

Una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia en la democracia, es –a la vez– un fin y medio de la educación. En una sociedad democrática es una obligación de las escuelas capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política, lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos<sup>1252</sup>.

Esta visión no está exenta de polémica dado que tras esas grandes palabras empleadas hay concepciones muy diferentes. Como indica Rebollo Torío (2002: 13-14) en el término *democracia* se da una fuerte ambigüedad y polisemia que se incrementa si, además, se adjetiva (*orgánica, popular, participativa...*), expandiendo sus posibilidades de significado. Ya hemos comentado cómo determinados términos se cargan positivamente y adquieren una gran extensión semántica. Esto es lo que favorece que bajo la misma denominación se ofrezcan interpretaciones muy distintas. En los textos estudiados impera un modelo “moral” de democracia en el que se entiende que la forma ética de vida está constituida por un conjunto de valores humanos fundamentales que deben transmitirse en el ámbito escolar. Bajo este discurso amplio tal vez se encuentre una cierta forma de adoctrinamiento social de acuerdo con unos determinados valores. O se es muy honesto o la escuela puede convertirse en el lugar idóneo para adoctrinar masas según los valores e intereses del partido político de turno. Subyace en todos estos textos la visión que Dewey (1916) plasma en su libro *Democracia y Educación*. Confiere este autor una dimensión esencial a la práctica en la que a través de experiencias el alumno va aprendiendo los valores democráticos, dado que, para este autor, la democracia es una manera de vivir.

---

<sup>1251</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1252</sup> FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO, 1999: “Educación democrática”, *PROYECTO ATLÁNTIDA. Proyecto Curricular. “Escuela y Valores Democráticos”*. Documento de Internet: “<http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/MARCOT/mt1.html>”. (Fecha de acceso: 14-12-08).

Las distintas leyes estudiadas entienden que la escuela debe volverse hacia el cultivo de la vida democrática entre sus alumnos transmitiéndoles una determinada forma moral de estar y participar en sociedad, difundiendo los valores de la convivencia, la cooperación y el respeto a lo diferente y la libertad de los demás.

Así pues, una preocupación fundamental de todos los gobiernos y partidos políticos es el tipo de ideología que se transmite en la escuela, aquella que ellos consideran adecuada y socialmente deseable para ser proyectada sobre las instituciones educativas. Se genera un discurso con una gran vaguedad semántica en el que supuestamente todos los ciudadanos tienen cabida, pero en el que, posiblemente, se produzcan interpretaciones muy diferentes según la cosmovisión e ideología de cada uno de los receptores. Son esta indefinición y esta amplitud, de nuevo, las que generan el discurso políticamente correcto. La pérdida de intensidad semántica contribuye a la creación de esta aura aperturista y democrática de la que hacen gala las leyes del sistema educativo español.

De este modo se recoge como un fin primordial del sistema educativo la enseñanza de los valores democráticos:

[...] la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia es, de acuerdo con el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, uno de los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo<sup>1253</sup>.

Y se hacen declaraciones de intenciones como la siguiente en la que se enumeran los diferentes valores en los que debe educarse, formulado, nótese, en subjuntivo, el modo de la potencialidad y no de la realidad:

[...] que la escuela eduque en los valores de la tolerancia, el respeto, la paz, la libertad y la solidaridad; [...] <sup>1254</sup>.

En la LOGSE se habla de *valores* dando por supuesto que todos compartimos los mismos, o que entendemos lo mismo bajo las mismas denominaciones, como se aprecia en esta sucesión de proposiciones finales:

---

<sup>1253</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción.

<sup>1254</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], introducción.

En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente<sup>1255</sup>.

La última afirmación recoge una proposición de relativo que da buena cuenta de esa indeterminación y extensión semántica: *los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente*. Se trata de una proposición de relativo especificativa que poco o nada restringe al antecedente al que complementa, por lo que resulta superflua. Da por supuesto que todos los ciudadanos españoles comparten la misma ideología y los mismos valores, como si no fuera posible otra opción. Se transmite así una sensación de cohesión social que está bien lejos de ser real.

La misma indeterminación se produce cuando se habla de la necesidad de fomentar *hábitos de comportamiento democrático*<sup>1256</sup>, sin especificar de qué hábitos se trata. Cada cual es muy libre de introducir los comportamientos que considere adecuados, puesto que nada se concreta lingüísticamente. Igualmente sucede en otras expresiones aparecidas en las leyes, tales como *consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas*<sup>1257</sup>; *valores propios de una sociedad democrática*<sup>1258</sup> o *principios democráticos de convivencia*<sup>1259</sup>. En este último caso sí aparecen enumerados algunos de los valores, cuya denominación presenta también un contenido sujeto a múltiples interpretaciones: [...] *clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática*<sup>1260</sup>.

Como vemos, siempre se utilizan los mismos sustantivos. En ocasiones, el término *valores* aparece complementado por proposiciones de relativo que dan lugar a enumeraciones en las que se desglosan los diferentes *principios democráticos*:

<sup>1255</sup> L.O.G.S.E. 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1256</sup> *Ibidem*, art. 2.3.e.

<sup>1257</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 34.2.a.

<sup>1258</sup> *Ibidem*, art. 56.c.

<sup>1259</sup> REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185], introducción. L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 2.1.c.

<sup>1260</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], art. 56.c.

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación<sup>1261</sup>.

En otros casos se recurre a circunlocuciones o a la elaboración de series enumerativas:

La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos<sup>1262</sup>.

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática<sup>1263</sup>.

Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos<sup>1264</sup>.

Uno de los valores que se va introduciendo paulatinamente es el del respeto a la diversidad social y cultural, así como a la pluralidad lingüística y la interculturalidad. Este último sólo aparece en la última ley orgánica:

[...] el plan de acción tutorial [...] contemplará el desarrollo de acciones encaminadas a favorecer la convivencia y el conocimiento, respeto y valoración de la diversidad social y cultural [...]<sup>1265</sup>.

La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad<sup>1266</sup>.

Finalmente, el uso del término *ciudadanía* es privativo y característico de la LOE. En los últimos años se ha incrementado notablemente el uso de este sustantivo en diversos contextos pero, fundamentalmente, en los ámbitos afines a la izquierda política que prefiere esta expresión a la de *valores democráticos*:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento<sup>1267</sup>.

---

<sup>1261</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 1.c.

<sup>1262</sup> *Ibidem*, art. 2.1.c.

<sup>1263</sup> *Ibidem*, art. 23.a.

<sup>1264</sup> *Ibidem*, art. 23.d.

<sup>1265</sup> REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902], art. 13.2.

<sup>1266</sup> L.O.E. 3-5-2006, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158], art. 2.1.g.

<sup>1267</sup> *Ibidem*, art. 2.1.k.

De hecho, se realiza una nueva acuñación del sintagma *ciudadanía democrática*<sup>1268</sup>, que se registra diez veces en esta ley y ninguna en las otras dos leyes orgánicas anteriores.

Otra expresión de nuevo cuño es, sin duda alguna, *educación para la ciudadanía* que da nombre a una nueva asignatura diseñada por la LOE:

[...] una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación [...]<sup>1269</sup>.

Se trata de una asignatura nacida bajo la polémica y la sombra del adoctrinamiento social e ideológico, por lo que se fundamenta de manera pormenorizada desde la propia ley para ensalzar sus virtudes y justificar su necesidad:

Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos<sup>1270</sup>.

Todas estas expresiones forman parte de una estrategia lingüística propia del lenguaje políticamente correcto en el que se emplean términos tremendamente difusos, con una gran extensión semántica y con una fuerte marcación positiva. El lector no puede por menos que asentir ante estas afirmaciones dejándose imbuir de esta visión idílica y utópica de la sociedad que se sueña, pero que aún dista mucho de ser real. Asistimos a la creación de una realidad ficticia impresa, como si la escritura se

---

<sup>1268</sup> *Ibidem*, preámbulo (4 veces), art. 1.d, art. 23.a, art. 33.a, art. 39.2, art. 66.3.d, art. 91.1.g.

<sup>1269</sup> *Ibidem*, preámbulo.

<sup>1270</sup> *Ibidem*, preámbulo.

convirtiera en garante de realidad. Las PW se convierten en unas sólidas aliadas de las expresiones eufemísticas construyendo extensos párrafos eufónicos libres del más mínimo matiz peyorativo. Todo se mueve en el ámbito de la posibilidad, del deseo, y genera una fuerte impresión de veracidad al construir una realidad lingüística alternativa.





## **V. EL DISFEMISMO EN TEXTOS SOBRE EDUCACIÓN**



## 1. EL FENÓMENO DEL DISFEMISMO EN TEXTOS SOBRE EDUCACIÓN

Siguiendo los mismos campos asociativos en los que hemos agrupado los sustitutos eufemísticos<sup>1271</sup>, nos centramos en otro fenómeno de la interdicción lingüística, el disfemismo. Tanto el eufemismo como el disfemismo se basan en la sustitución, diferenciándose por la distinta motivación y finalidad de cada uno de ellos. El disfemismo hace gala de una mayor estabilidad que el eufemismo; tiene un uso limitado al reducirse a entornos y contextos sociales muy concretos y, al igual que el eufemismo, genera cambios semánticos, puesto que al debilitarse se incorpora al lenguaje común desprovisto de la carga ofensiva.

Por otra parte, ya ha sido comentada la tradicional vinculación de este fenómeno con el habla vulgar propia de hablantes pertenecientes a un estrato social bajo, así como con el tono jocoso y humorístico que se encuentra presente en no pocas definiciones del término. Coincidimos con Crespo Fernández (2007: 156) al considerar que el uso o no de expresiones disfemísticas constituye una opción de estilo del hablante, sin que ello constituya siempre una marca de la clase social a la que se pertenece o de la formación que se tenga. Un hablante culto de clase social alta puede emplear expresiones disfemísticas; de hecho, cuanto más alto es el nivel de formación, más ingeniosos son los procedimientos lingüísticos empleados en la construcción de estas expresiones. Asimismo, el disfemismo no siempre adopta manifestaciones jocosas, sino que puede adoptar la forma de imprecación o insulto en las que esté ausente cualquier tono humorístico.

Desde el punto de vista pragmático, su finalidad no es otra que la de intensificar los aspectos más ofensivos y grotescos del tabú. El disfemismo se apoya en los tabúes que generan las diferentes áreas interdictivas y viola la norma social o moral de la interdicción. La finalidad del disfemismo motiva su creación, esto es, se genera por la necesidad que algunos hablantes experimentan de romper con el convencionalismo social y la corrección política, por el deseo de ser agresivos, irónicos, jocosos..., provocando la sustitución del tabú por una denominación que intensifica la interdicción

---

<sup>1271</sup> Con la excepción del campo asociativo referido a la compensación educativa y la realidad social, económica y cultural, dado que no hemos encontrado disfemismos referidos a este ámbito en los textos analizados.

que pesa sobre éste. Además, como sosteníamos en la parte teórica, consideramos que algunos hablantes, cansados ya de la corrección política, reinventan el uso del disfemismo más que para abundar en los matices negativos del término interdicto, para recuperar un cierto principio de realidad en el referente que queda desdibujado por el uso eufemístico. Vendría a ser una neutralización del abuso del lenguaje políticamente correcto.

Atendiendo a los procedimientos de creación entendemos, con la mayoría de los autores, que no hay recursos lingüísticos privativos en la creación de disfemismos, aunque unos procedimientos son más proclives que otros a la generación de estos sustitutos. Factores como los contextuales, los intencionales y los pragmáticos determinan que el hablante emplee un mismo recurso con distinto objetivo.

Finalmente, entendemos que el disfemismo ha de considerarse como un fenómeno discursivo dado que se actualiza dentro de un contexto y está sujeto a las distintas variables pragmáticas que afectan al discurso comunicativo. Además, al igual que el eufemismo, constituye un proceso cognitivo de conceptualización de una realidad interdicta que se manifiesta en el discurso a través de un conjunto de mecanismos lingüísticos y permite al hablante reforzar un concepto o realidad interdicta en un determinado contexto y en una concreta situación pragmática. Así pues, no se puede prescindir de estos elementos a la hora de valorar el efecto enfatizador del disfemismo sobre la realidad vitanda.

El fenómeno del que nos ocupamos en este capítulo está ausente de los textos legales educativos analizados, a no ser por ciertos comentarios valorativos que determinadas leyes realizan sobre las anteriores. Ello nos ha llevado a trabajar con textos producidos en otros ámbitos. De esta manera hemos analizado una novela que recrea la situación del sistema educativo actual en un instituto de una localidad imaginaria, aunque con trasunto real: *El paripé o los desertores de la tiza*, de Juan Pedro Rodríguez; y el *Panfleto Antipedagógico* de Ricardo Moreno, texto en el que se realiza una reflexión sobre las grandes lacras de la docencia en la actualidad y sus posibles soluciones. Asimismo se han tratado diferentes textos localizados en Internet (foros, blogs, manifiestos, etc.) en los que se expresan opiniones de docentes y de otros miembros de la comunidad educativa.

Evidentemente son textos que se hallan en una situación muy diferente a la de los textos legales. Al colocarnos en el polo opuesto, analizamos la respuesta que la recepción de las diferentes leyes educativas genera entre los profesores y padres de los alumnos. Aquí encontramos, entre algunas expresiones eufemísticas, disfemismos que rompen con ese lenguaje políticamente correcto.

Como el disfemismo no es el tema de este estudio, no analizaremos estos textos tan exhaustivamente como los sustitutos eufemísticos, objetivo principal de nuestra tesis, por lo que sumariamente recogeremos algunos ejemplos destacando los procedimientos empleados en su creación, vinculados, como no puede ser de otro modo, al contexto y a la realidad pragmática.

## 2. EDUCACIÓN

### 2.1. SISTEMA EDUCATIVO

El concepto que sobre la educación y la enseñanza en general aparece en las leyes estudiadas dista mucho de coincidir con voces más críticas y descontentas ante la situación del sistema educativo español actual. Pocos disfemismos aparecen en las leyes, no obstante se encuentran expresiones con este valor al usarse una forma directa de denominación evitando expresiones atenuadoras que convierten el enunciado en disfemístico. Así sucede con estos dos comentarios recogidos en la LOGSE y en la LOCE:

[...] la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado<sup>1272</sup>.

Con todo, ese innegable progreso histórico no debe ocultar una serie de importantes deficiencias que hoy muestra nuestro sistema educativo<sup>1273</sup>.

En efecto, en el primero de ellos se dice que la educación ha dejado atrás las *carencias lacerantes del pasado*. Este sintagma deviene disfemístico al utilizarse el sustantivo *carencias* y al adjetivarse disfemísticamente, *lacerantes*, referido, claro está, al *pasado*. La LOGSE se define a sí misma como la solución a los problemas del sistema educativo español; con ella surge, pues, una nueva era en la que se enmendarán errores y carencias pasadas, en las que se curarán las heridas del sistema educativo. Lo cierto es que esta visión tan amable de la LOGSE no es compartida en otras instancias, como se deja sentir en este comentario realizado en el *Panfleto Antipedagógico*:

[...] los grandes científicos hicieron sus aportaciones después de estudiar a fondo la ciencia que se había hecho antes. Muchos de ellos, sobre todo los que no fueron precoces o los que no procedían de familias con recursos, se habrían malogrado si se hubieran educado con el sistema de la L.O.G.S.E.<sup>1274</sup>.

---

<sup>1272</sup> L.O.G.S.E 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1273</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos (2 veces).

<sup>1274</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 48.

Asimismo, el comentario de la LOCE pone de manifiesto los errores de la anterior ley orgánica sobre educación y habla de *importantes deficiencias* del sistema educativo. El procedimiento disfemístico es el mismo: la forma directa en el sustantivo *deficiencias* adjetivado, además, por el término *importantes*, que adquiere un valor encarecedor y enfatizador sinónimo de *graves*.

Como vemos, aunque en menor medida, las leyes no están exentas de estas expresiones, utilizadas fundamentalmente para referirse a hechos o leyes anteriores a ellas, de manera que la ley en la que se encuentra el disfemismo resulta ennoblecida al presentarse como la solución a los problemas pasados.

Por otra parte, el sintagma *sistema educativo* no se encuentra deformado en ninguna de las ocasiones en las que aparece en el resto de textos analizados. No obstante, a través del uso de adjetivos valorativos con matiz disfemístico se llega a una expresión localizada lingüísticamente en el polo opuesto del eufemismo:

¡Tú ya conoces de sobra que esto es un sistema, y que, como tal sistema, es totalmente impersonal, frío, calculador, inhumano en una palabra!<sup>1275</sup>.

Al sistema educativo no le interesan esas cosas humanas y banales y absurdas (referido a la honradez, la dignidad, la justicia): eso le interesa a las personas, pero no a los sistemas. Al sistema, y eso lo sabes tú tan bien como yo, lo que le interesa es la demagogia, el paripé: *que la educación funcione, aunque no se eduque; que la enseñanza funcione, aunque no se enseñe; que el motor siga funcionando aunque el coche no se mueva [...]* aquí lo único que interesa es el *paripé!* ¡Si la misma palabra lo dice, la simulación, el fingimiento!<sup>1276</sup>.

Los fallos de este sistema educativo están cantados. [...] El primero y principal es creer que todo va perfectamente. [...] No hay un solo político gobernante en España que sea capaz de decirte que hay fracaso escolar, o que hay indisciplina o violencia en las clases, o que hay bajo nivel,... ¡Ni uno! Pero los fallos están, como en todo, diseminados por todas partes<sup>1277</sup>.

[...] la clave de semejante desbarajuste (referido a la enseñanza) [...] <sup>1278</sup>.

Está claro que estos tres escritos no existirían si la realidad educativa no fuera la que es, un completo desastre<sup>1279</sup>.

<sup>1275</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IX, pp. 20-21.

<sup>1276</sup> *Ibidem*, cap. IX, p. 23.

<sup>1277</sup> *Ibidem*, cap. XI, p. 10.

<sup>1278</sup> *Ibidem*, cap. XIX, p. 12.

<sup>1279</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

Los adjetivos empleados para calificar el sistema son: *impersonal, frío, calculador* e *inhumano*. En ellos reside la carga disfemística. Del mismo modo en la segunda cita, al explicitar los intereses del sistema educativo, se emplean determinados sustantivos que suponen una forma directa de expresión disfemística: *demagogia, paripé, simulación, fingimiento*. Con la misma finalidad se utilizan, en una construcción trimembre, proposiciones subordinadas sustantivas en función de CD que contienen subordinadas concesivas a su vez, provocando un reforzamiento negativo de la realidad: *que la educación funcione, aunque no se eduque; que la enseñanza funcione, aunque no se enseñe; que el motor siga funcionando, aunque el coche no se mueva*. Simultáneamente se aplican dos recursos: la paradoja, presente en las dos primeras proposiciones (*educación, aunque no se eduque; enseñanza, aunque no se enseñe*); y un recurso propio del lenguaje figurado: dos metáforas puras en la última proposición en las que el término real de *motor* es *sistema* y el de *coche* es *educación*. En cuanto a la tercera cita, el disfemismo reside en el uso de la forma directa sin atenuación del sustantivo *fallos*, así como en la mención explícita a lo que los políticos callan, las omisiones de denominaciones como *fracaso escolar, indisciplina, violencia en las clases y bajo nivel*. Aquí se alude a un mecanismo propio del eufemismo: no mencionar la realidad para crear la impresión de que no existe. Una forma directa la encontramos en los sustantivos *desbarajuste* y *desastre* para referirse al sistema educativo español y a la enseñanza.

Otras expresiones disfemísticas obtenidas a través del mismo recurso, esto es, del uso de formas directas de denominación, se recogen en estos ejemplos:

Este panfleto es un aviso perentorio, un grito de socorro, una llamada de atención sobre un problema que urge resolver, porque pronto será demasiado tarde. Se trata de la desastrosísima situación que atraviesa la educación en nuestro país. Y urge resolverlo, en primer lugar, porque analfabetizar un país es cosa relativamente fácil, pero volverlo a alfabetizar ya no lo es tanto, y en segundo, porque la cantidad de recursos que se derrochan en mantener la ignorancia de nuestros estudiantes se podrían dedicar a otras cosas más útiles<sup>1280</sup>.

En una clase en la que cada uno hace lo que quiere, porque la administración no respalda la autoridad del profesor y al mismo tiempo protege al alumno que conculca el derecho de

---

<sup>1280</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 1.



aprender de los demás, no se está impartiendo educación, se esta [sic] repartiendo basura<sup>1281</sup>.

Se emplean formas directas en los sustantivos *problema*, *ignorancia* y *basura*, así como en el verbo *analfabetizar*. El término *basura* es el más disfemístico de todos, dado que comporta una valoración extrema negativa de lo realizado en educación. La *basura* es lo inservible, el desecho. Del mismo modo se utiliza el superlativo *desastrosísima* para calificar la situación de la educación en España. El superlativo se convierte en una forma de ponderación máxima que no hemos encontrado en los sustitutos eufemísticos analizados.

Además de las formas directas encontramos metáforas, recurso muy empleado en la generación de disfemismos:

[...] de lo que se trata es de derribar el toro nacional de la incultura [...] <sup>1282</sup>.

¡Guardería! ¡Ésa es la palabra clave, guardería! ¡Y todo el que no entienda así la enseñanza de hoy, [sic] está equivocado!, [...] <sup>1283</sup>.

El profesor de Lengua se sentía [...] como el sediento beduino que deja beber primero a toda la caravana en el pozo que les acaba de descubrir en la inmensidad del desierto de la enseñanza <sup>1284</sup>.

Que la Educación se entiende y se ejerce en términos de combate en nuestros días no es ningún misterio ni completamente metáfora. Desde esa óptica, yo pertenezco al grupo de los "DESERTORES DE LA TIZA", que abandonaron la trinchera para pasar a una mejor vida. En la trinchera sigue el profesorado combatiente, lleno de polvo de tiza hasta las cejas, estresado, agobiado de preparar clases y corregir trabajos y exámenes, soportando estoicamente faltas de respeto y atención continuas, volcado en sacar adelante los problemas de sus alumnos y alumnas y cabreado por la nueva avalancha legal del enésimo cambio educativo <sup>1285</sup>.

Las metáforas localizadas presentan diferente estructura: la primera de ellas responde al esquema B de A: *el toro nacional de la incultura*. Se trata de un sintagma en el que en el sustantivo *toro* se actualiza el sema de la lidia, la lucha hasta vencer al animal; aparece adjetivado como *nacional*, es decir, que concierne a toda la realidad

<sup>1281</sup> *Ibidem*, pp. 1-2.

<sup>1282</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: "<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. VIII, pp. 9-10.

<sup>1283</sup> *Ibidem*, cap. IV, pp. 2-3.

<sup>1284</sup> *Ibidem*, cap. X, p. 28.

<sup>1285</sup> MENDOZA, J.M. (2007): *Combatientes y desertores de la tiza. NO A ESTA GUERRA*. Documento de Internet: "<http://juanmi-men.blogspot.com/2007/03/combatientes-y-desertores-y-desertoras.html>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

española y, finalmente, se encuentra el término real, *incultura*. Con el mismo esquema se presenta esta otra metáfora: *el desierto de la enseñanza*. Esto es, la *enseñanza* es un *desierto*, lugar inhóspito, erial incapaz de producir fruto alguno. Otra metáfora es la que identifica la *enseñanza* con una *guardería*, siguiendo el esquema A es B. Se cuestiona así la finalidad del sistema educativo español, más ocupado en apartar a los alumnos de las calles y tenerlos recogidos que en enseñar y educar. Finalmente, en el último ejemplo se da una suma de metáforas bélicas en las que se entiende la educación como una *lucha* o *combate* en el que los profesores son los que están en las *trincheras* y los otros antaño docentes están convertidos hoy en *desertores de la tiza*. Esta última expresión ha tenido éxito en la jerga docente y se utiliza con frecuencia para designar a aquellos profesores que han pasado a ocupar otros cargos en la Administración completamente alejados del aula. Al mismo tiempo hay una metonimia en el término *tiza* por el que se designa la labor de enseñar en el aula.

Por otra parte, también aparece la ya tópica asociación entre *novedoso* y *bueno* y *antiguo* y *malo*, como se aprecia en estos ejemplos:

¡En esta profesión, o te reciclas y cambias de chip o vas dado! Y al de Lengua no le pasa otra cosa: que no se ha enterado todavía de que los tiempos vienen por otro lado, que con la ESO todo es totalmente distinto, que ahora lo de menos es enseñar, transmitir cultura o conocimientos; lo que priva ahora es tener contentos a los padres, y a los alumnos, y a la comunidad educativa en pleno, a los votantes, en suma. ¡En una palabra: hacer el paripé en las clases, tener a los nenes guardaditos en el Centro hasta que llegue la hora de comer, y, de que aprendan algo, olvidarse! ¡Por ahí vienen los tiros! ¡Y eso es lo que hay! ¡Y no nos queda más remedio que hacerlo así y dejar que corra el tiempo y dejarnos de remilgos que no consiguen nada! [...] <sup>1286</sup>.

Él sigue a la antigua usanza, queriendo meter al alumnado por vereda, queriendo enseñar lo máximo posible [...] <sup>1287</sup>.

Y, aunque con escasa frecuencia de aparición, encontramos también una denominación que raya en el insulto al aparecer una calificación denigratoria en el adjetivo *puto* referido al sintagma *mundo de la enseñanza*:

¡Desde luego es que estamos ya desquiciados en este puto mundo de la enseñanza! ¡Hemos llegado ya a la demencia total! <sup>1288</sup>.

---

<sup>1286</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>.”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IV, pp. 2-3.

<sup>1287</sup> *Ibidem*, cap. IV, p. 3.

<sup>1288</sup> *Ibidem*, cap. XV, p. 11.

## 2.2. REFORMAS EDUCATIVAS

Las diferentes reformas educativas implantadas desde 1990 han merecido distintas valoraciones. Esto supone una forma concreta de denominar la realidad a la que aluden. No han faltado expresiones ennoblecedoras para designar las reformas educativas, como las vistas en el capítulo de los eufemismos, pero tampoco han faltado expresiones disfemísticas que han intensificado una visión negativa y peyorativa de las mismas. La LOGSE se sirve del enunciado disfemístico para referirse a la situación pasada provocada por la reforma educativa de 1970:

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 [...]<sup>1289</sup>.

[...] el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual<sup>1290</sup>.

Encontramos formas directas complementadas con adjetivos valorativos como *residuos autoritarios subsistentes*, el sustantivo *error* o la triple calificación del sustantivo *diseño*, esto es, *teórico*, *abstracto* y *conceptual*. Estos adjetivos tienen una valoración neutra que, al reflejar una realidad parcial en la que se obvia la praxis, adquiere un tinte disfemístico. Aquí se muestra una de las falacias más extendidas por la LOGSE y las leyes continuadoras de la misma, así como por pedagogos y psicólogos, la de que lo teórico, lo conceptual y abstracto es, en sí mismo, negativo. Nótese cómo se confunden las calificaciones de *negativo* e *insuficiente*. Todos podemos afirmar que un mero conocimiento teórico no proporciona por sí mismo un conocimiento completo, pero no por ello diremos que el conocimiento teórico es malo, como se deja sentir en esta afirmación de la ley.

La LOGSE pone en entredicho la realidad educativa anterior, pero no es menos cierto que muchos docentes y autores también critican la LOGSE, incluso aquellos que pensaban que era necesaria una reforma del sistema educativo:

---

<sup>1289</sup> L.O.G.S.E 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

<sup>1290</sup> *Ibidem*, preámbulo.

La escuela era manifiestamente mejorable en los setenta. La LOGSE fue una ley educativa de laboratorio que debió ser testada con ratas y monos antes de aplicarla. No se hizo y todavía esta sociedad padecerá sus demoleedores efectos secundarios e indeseables durante mucho tiempo porque...va a más. Y va a más porque se ha politizado: por un lado ha dado cobijo a multitud de desertores de la tiza y por otro se ha aplicado el "mantenella y no enmendalla" hasta ahora. Es una hidra de siete cabezas que, debido a su uso demagógico, ha creado otras siete mil hidras de siete cabezas<sup>1291</sup>.

Se acumulan metáforas y valoraciones que identifican la ley con un producto de laboratorio de funestas consecuencias para la sociedad; de este modo se emplean sintagmas disfemísticos del tipo: *ley educativa de laboratorio; demoleedores efectos secundarios e indeseables*. Finalmente se equipara la ley con la figura mitológica de la *hidra de siete cabezas*, ese antiguo monstruo acuático con forma de serpiente policéfala y aliento venenoso que, lejos de encontrar en la actualidad al Heracles que le dé muerte, no deja de reproducirse.

Igualmente se recoge en las siguientes afirmaciones en las que encontramos expresiones disfemísticas:

La llamada de atención se dirige a todos, pero en especial a los forjadores y entusiastas de una reforma educativa que, en un tiempo record, ha conseguido que la cultura de los alumnos baje hasta niveles alarmantes, que la mala educación en la vida cotidiana de los centros suba hasta cotas vergonzosas, y que los profesores estén más hartos, deprimidos y desesperados que nunca<sup>1292</sup>.

La famosa L.O.G.S.E. es un disparate de arriba abajo, y ya va siendo hora de ponerle remedio<sup>1293</sup>.

Una ley de aplicación imposible es siempre una mala ley, por bien que pueda sonar su enunciado<sup>1294</sup>.

En el primer párrafo se presenta en una fórmula triple formada por proposiciones subordinadas sustantivas en función de CD una valoración negativa de la ley, que se registra fundamentalmente en el uso de una triple adjetivación disfemística: *alarmantes, mala y vergonzosa*, referidos al bajo nivel educativo de los alumnos y a la mala educación. Del mismo tipo son los adjetivos valorativos en grado comparativo de superioridad aplicados al profesorado que sufre esta reforma: *hartos, deprimidos y*

---

<sup>1291</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1292</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: "<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>". (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 1.

<sup>1293</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>1294</sup> *Ibidem*, p. 24.

*desesperados*. Nuevamente es la forma de denominación directa la que hace que estos términos connoten disfemísticamente todo el enunciado en el que aparecen.

Igualmente clara es la afirmación valorativa que considera la LOGSE como *un disparate de arriba abajo*; con esos adverbios totalizadores se presenta la ley como una atrocidad en su conjunto. La última de las citas nos introduce claramente en el ámbito de la eufonía léxica, esto es, la bondad de una ley no está en lo bien que “suene” su enunciado, sino en su aplicación.

Sustantivos similares a los vistos, como *desastre* o *absurdo*, vuelven a aparecer insistentemente a la hora de calificar la Ley Orgánica de 1990:

Desde mucho antes de su aprobación (la de la LOGSE), muchos vieron claramente el desastre al que nos abocaba, pero todos fueron marcados con apelativos tales como “antidemocráticos”, “inmovilistas”, “retrógrados”, “clasistas”, “elitistas” o “fachas”<sup>1295</sup>.

[...] el absurdo de la ESO<sup>1296</sup>.

Asimismo, todos aquellos que protestaron en su momento contra la ley fueron tildados por el pensamiento oficial de *antidemocráticos*, *inmovilistas*, *retrógrados*, *clasistas*, *elitistas* o *fachas*. La estrategia política tiene un trasunto lingüístico. Con determinadas etiquetas en franco retroceso, términos cargados peyorativamente como los vistos, se invalida cualquier tipo de opinión que vaya en contra de lo que oficialmente es considerado *progresista*, *igualador*, *democrático* y *de izquierdas*. En estos prolegómenos de la ley se sitúa esta otra expresión disfemística:

La justificación de la reforma del 90 vino “avalada” por experimentos pseudo-científicos, por meros “tanteos carentes de fundamento” [...] <sup>1297</sup>.

La connotación peyorativa reside en la creación del término derivado *pseudo-científicos*. Una vez que algo es prefijado con *pseudo-* podemos tener bien clara la invalidez y descalificación del lexema al que se aplica.

Posiblemente el enunciado que resulta más disfemístico sea éste de clara formulación escatológica, aplicado tanto a la LOGSE como a la LOCE:

<sup>1295</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1296</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. I, p. 15.

<sup>1297</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

La LOGSE es un excremento surgido de la digestión psicopedagogía utópica marchesiana de salón inaplicable. Pero es que la LOCE es otra defecación surgida de los elitistas y vetustos catedráticos de la ANCABA y de los Rodríguez Adrados que claman por una educación decimonónica (de cuando sus provecas mamás los alumbraron). La LOCE no arregla nada, ni quita la promoción automática (a ver si alguien le explica eso a los periodistillos) y de los itinerarios, el tecnobasura es para que lo impartan los interinetes, los de las marías [*sic*], y los jovencillos. Y como Monsieur le Catedratico no va a oler a los talibanes, la educación habra [*sic*] mejorado, ¡por lo menos para los que no dan clase a la alumnobasura concentrada!<sup>1298</sup>.

Desde la identificación de la LOGSE con un *excremento* o la de la LOCE con una *defecación* hasta el uso de la sufijación con una clara intención denigratoria (*periodistillos*, *interinetes* y *jovencillos*), pasando por el tono jocoso de la denominación extranjerizante *Monsieur le Catedratico*, la antonomasia presente en *los Rodríguez Adrados* o la creación de dos neologismos a través de la composición: *tecnobasura* y *alumnobasura*; todo este enunciado constituye una recapitulación disfemística de lo que muchos de los docentes entienden por las diferentes reformas educativas.

Tampoco faltan los que reconocen que en el fracaso educativo actual no sólo ha tenido parte la LOGSE, sino la actitud de muchos docentes que han confundido los términos:

Aunque la mayor parte de los problemas que se están viviendo en los institutos de secundaria llegaron con la implantación de la LOGSE, es preciso reconocer que los primeros responsables del deterioro de la enseñanza fuimos los progresistas de antaño. Con una idea equivocada de lo que significaba ser un profesor liberal tuvimos miedo de ejercer la autoridad, cultivamos la indisciplina y caímos en el error de confundir la comprensión con la blandenguería, la tolerancia con la dejadez, la democracia, en fin, con la demagogia<sup>1299</sup>.

En este párrafo se adjudica la denominación adecuada a buena parte de la práctica docente llevada a cabo en los institutos por muchos de los defensores de la LOGSE. Resulta disfemística la expresión por el uso de la forma directa.

Finalmente, adjuntamos un claro enunciado disfemístico con el tono jocoso propio de este fenómeno lingüístico aludiendo, en este caso, a los fenómenos paranormales, ya que no se encuentra explicación del desastre en el mundo real:

---

<sup>1298</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1299</sup> DELIBES LINNIERS, A.: *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*, cit. en OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): "Tres libros antipedagógicos", *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: "<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

¿Es que a alguien le extraña que a los liberados de los sindicatos les importe un pepino la situación insostenible que vivimos en los centros de enseñanza? ¿Alguien los conoce? ¿Serán los ectoplasmas que atormentan a los profesores que piensan que la LOGSE y su vástago nos van a llevar a la ruina?<sup>1300</sup>

Uno de los cambios acarreados por la LOGSE fue la denominación por siglas de la educación secundaria obligatoria, la *ESO*. Esta misma denominación ha sido y sigue siendo usada con un fuerte matiz despectivo tanto por docentes como por estudiantes. Estos últimos realizan juegos con las iniciales de la sigla y alteran el sintagma de la siguiente manera: *eso que soportamos obligatoriamente*. Por otra parte, el término *ESO* supone una gran indeterminación semántica provocada por la homonimia con el pronombre demostrativo que lleva aparejada una fuerte connotación negativa y despreciativa. A continuación adjuntamos toda una serie de imprecaciones referidas a esta etapa educativa y a toda la reforma:

Maldita sea la hora en que cambiaron la enseñanza con lo de la ESO!<sup>1301</sup>

¡Pero más me cago en la madre que parió a los que inventaron la ESO, que tenían que estar todos bajo dos metros de tierra! ¡Una vuelta obligatoria a las clases es lo único que les deseo a tanto desertor de la tiza como hay alimentando el fuego de este desastre!<sup>1302</sup>

¡Maldito sea el primero que se inventó el engendro y malditos los secuaces que lo siguieron sin caer en la cuenta de que inventaban únicamente fracaso para el alumnado y humillación para el profesorado! ¡Y ojalá revienten los que siguen pensando que lo hicieron tan requetebién, esos desertores de la tiza que creyeron encontrar en la ESO la solución a su inexistente vocación de enseñantes!<sup>1303</sup>

¡Maldito sea el sistema que ha sido capaz de sembrar tanta insensatez y jugar tan impunemente con la educación y la cultura de tanto angelico como se pudre en los institutos de enseñanza secundaria! ¡Maldito quien lo inventó y maldito quien sigue defendiendo que se produzca año tras año y curso tras curso que se produzca [*sic*] una hecatombe educativa como la que está minando los cimientos de la educación y el conocimiento nacionales!<sup>1304</sup>

A modo de recapitulación sobre las expresiones disfemísticas a propósito de la LOGSE podemos recoger esta cita en la que se deja constancia de las diferentes lacras producidas por la ley orgánica de 1990 en el sistema educativo español:

<sup>1300</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://iessapostol.juntaextremadura.net>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1301</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. VIII, p. 13.

<sup>1302</sup> *Ibidem*, cap. VIII, p. 13.

<sup>1303</sup> *Ibidem*, cap. VIII, pp. 13-14.

<sup>1304</sup> *Ibidem*, cap. XIX, p. 17.

¡Ocurría que en aquel Centro, no eran, por ejemplo, prioritarias la *enseñanza* o la *educación*, sino el *Centro* mismo; no importaban las *personas*, sino la *comunidad escolar*; no tenía importancia alguna el *suspense* o el *aprobado*, sino el *índice de fracaso escolar*; no había que fijarse en la *indisciplina* sino en la *falta de motivación del alumnado*;... y así sucesivamente en todos los ámbitos posibles e inimaginables. ¡Se trataba de un IES nuevo y de reciente creación, con tres años escasos de vida, y, por lo visto, tenía que convertirse aquel Centro precisamente, en el parangón de las nuevas enseñanzas que corrían parejas a los nuevos tiempos! ¡Y máxime cuando en el mismo pueblo, en Mágina, había otro Instituto viejo y destartado, a la antigua usanza, al que había que ridiculizar restregándole un modelito de los Institutos de la nueva ola educativa basados en la aplicación más estricta de las corrientes pedagógicas de la LOGSE<sup>1305</sup>.

Nótese la relevancia de la sustitución y prevalencia de unos sustantivos sobre otros: centro por enseñanza o educación; comunidad educativa sobre personas; índice de fracaso escolar por suspense o aprobado; falta de motivación del alumnado por indisciplina. O la presencia del tópico de lo novedoso frente a lo antiguo: el parangón de las nuevas enseñanzas que corrían parejas a los nuevos tiempos; opuesto a instituto viejo y destartado, a la antigua usanza. Finalmente, la ley y la nueva pedagogía así como los centros en los que se aplican quedan recogidos en la metáfora Institutos de la nueva ola educativa basados en la aplicación más estricta de las corrientes pedagógicas de la LOGSE.

Con respecto a la reforma educativa de 2002, la LOCE, se encuentran menos expresiones de este tipo, tal vez por lo efímero de esta ley, aunque hemos registrado algunos disfemismos que más bien aluden a la LOGSE:

La LOCE paralizada. La LOGSE seguirá causando estragos. Los políticos y otros desertores de la tiza infiltrados en la enseñanza pueden alegrarse: la burricie vuelve a gobernar<sup>1306</sup>.

La loce esta paralizada ¿quién la desparalizará?: el desparalizador que la desparalizara, buen desparalizador será<sup>1307</sup>.

[...] más del 75 % del alumnado es indiferente a estos cambios... LOCE, LOGSE, SMS, DVD, PS2... para ellos siglas y nada más<sup>1308</sup>.

Como puede apreciarse, las designaciones jocosas se refieren más a la paralización de la LOCE y al temor de la continuidad de la LOGSE. En este sentido, el tralenguas inventado a propósito de la paralización de la ley de 2002 resulta una

---

<sup>1305</sup> *Ibidem*, cap. I, pp. 17-18.

<sup>1306</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1307</sup> *Ibidem*.

<sup>1308</sup> *Ibidem*.



designación jocosa en clara alusión disfemística a la ley anterior. Por otra parte, se dice que la LOGSE *seguirá causando estragos*, disfemismo abierto por forma directa no atenuada; y mucho más en el sintagma *la burricie vuelve a gobernar*, donde se destaca la ley de 1990 por los efectos causados en los alumnos y tal vez se aluda a la estulticia de aquellos que emanaron la ley al afirmar el nuevo gobierno de la *burricie*. En la última cita se aprecia la indiferencia que produce en los alumnos una nueva reforma educativa al comentar que para ellos son siglas. El disfemismo se crea al poner en el mismo nivel las siglas de las leyes orgánicas sobre educación con otras que nada tienen que ver con ellas, aludiendo a la opacidad de estas denominaciones para los alumnos: *LOCE, LOGSE, SMS, DVD*, etc.

En lo que concierne a la última ley orgánica, la LOE, las expresiones disfemísticas encontradas se producen por el paralelismo y la identificación que se establece entre esta ley y la de 1990, ocasionando nuevas denominaciones de la misma. Esta forma de renombrar la ley constituye un claro procedimiento disfemístico. De esta manera se crea un nuevo término al prefijar doblemente el sustantivo *reforma*: *la discusión de la rereforma*<sup>1309</sup>. O la alusión a la ley como si fuera una enfermedad en un nuevo proceso de activación: *La L.E.A. [concreción de la LOE en Andalucía], esa LOGSE rediviva*<sup>1310</sup>. Como se aprecia, el disfemismo consiste en considerar la LOE igual que la LOGSE; y es que en determinados sectores de la educación decir LOGSE es nombrar uno de los términos más aberrantes y marcados negativamente. La simple denominación de la Ley Orgánica de 1990 constituye un disfemismo, dejando constancia incluso del silencio que sobre esta ley quieren mantener aquellos que la redactaron:

[...] no podemos dejar pasar la ocasión de denunciar esta viva reencarnación de la LOGSE, a la que astutamente los escribanos oficiales han dejado de referirse de forma explícita<sup>1311</sup>.

[...] los responsables de la Consejería se disponen -con empeño denodado- a reeditar la LOGSE, ese gran proyecto de demolición de la enseñanza pública española, bajo la denominación LOE y su traducción andaluza, LEA<sup>1312</sup>.

[...] combato muchos puntos de la LOGSE II (LOE)<sup>1313</sup>.

<sup>1309</sup> *Ibidem*.

<sup>1310</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): La L.E.A., esa LOGSE rediviva. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1311</sup> *Ibidem*.

<sup>1312</sup> *Ibidem*.

Este valor disfemístico que ha adquirido la sigla LOGSE se aprecia en la creación de adjetivos con un claro valor peyorativo y en la aplicación de la propia sigla con valor adjetival, como se observa en estos casos, *logsianos*, *logsaica* y *recetas logse*:

Los principios básicos que inspiran, por tanto, esta otra "nueva" ley no dejan de resultarnos familiares. Son esencialmente logsianos y ya conocemos, por desgracia, el resultado de su aplicación<sup>1314</sup>.

[...] tradición logsaica [...] <sup>1315</sup>.

Tenemos ya suficiente rodaje para desconfiar, con razón, de un sistema que premia prioritariamente la obediencia ciega a las "verdades" logsianas y el folclore más ramplón<sup>1316</sup>.

El documento (la LEA) no deja de repetir las clásicas recetas logse: comprensividad irrenunciable, atención a la diversidad (un camelo no por mucho repetido, más verdadero), agrupamientos "flexibles" "nunca basados en la capacidad o el rendimiento académico". Los que percibimos la situación real de la educación española sabemos que sólo la configuración en la enseñanza secundaria de itinerarios formativos diferenciados, adecuados a los intereses y capacidades de los alumnos, permeables o reversibles - según se quieran llamar-, podría contribuir a sacarla de la postración que hoy presenta<sup>1317</sup>.

No obstante, pese a lo actual que resulta el debate sobre la situación del sistema educativo, no es nada nuevo. La sucesión de diferentes reformas ha dejado de ser algo puntual para convertirse en una realidad repetida.

### 2.3. CENTROS

La denominación de los centros de enseñanza también se muestra proclive a la creación de disfemismos que enfatizan determinadas connotaciones negativas, aspectos hirientes y ofensivos de la realidad vista desde otro prisma, normalmente desde aquel que debe pasar su jornada laboral en institutos y centros de enseñanza. El recurso empleado con más frecuencia es, sin duda alguna, la metáfora. De este modo

---

<sup>1313</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): "II Jornadas sobre la LOE", *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG "[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1314</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1315</sup> *Ibidem*.

<sup>1316</sup> *Ibidem*.

<sup>1317</sup> *Ibidem*.

encontramos identificaciones del tipo *centro = guardería*: *La Junta lo que quiere es que la guardería funcione*<sup>1318</sup>. En esta metáfora pura se produce una identificación entre dos instituciones diferentes por sus funciones. Se da, por tanto, una reducción, puesto que al centro escolar sólo se le pide que tenga “recogidos”, “guardados” a los alumnos, sin importar lo que aprendan. La misma reducción se produce en este sustantivo formado por composición de verbo + sustantivo: *aparcaniños*<sup>1319</sup>. Se desvirtúa así la función más importante que debe realizarse en un centro educativo, que no es otra que la de enseñar.

Otra identificación que hace referencia a la obligatoriedad de la enseñanza o, mejor dicho, de la matriculación de los alumnos y la asistencia a un centro, es la que se produce entre el sustantivo *centro* y *prisión estatal*, donde el sema común que permite esta figura es la privación de libertad que se da en los dos lugares:

¿Para qué quiero yo que se actúe contra ellos (unos alumnos que lanzan un escupitajo a un profesor) si los pobres no han hecho más que actuar como fieras en el ambiente hostil y carcelario en el que han sido metidos contra su voluntad y en el que llevan dos o tres años aullando y maldiciendo por salir ya de semejante prisión estatal?<sup>1320</sup>.

Del mismo estilo, aunque más matizada, es la identificación producida entre el centro escolar y los denominados *reformatorios-parques temáticos*, en una creación neológica constituida por un compuesto sintagmático:

En los foros de profesores la discusión es la forma de recuperar nuestro trabajo, que consistía en enseñar al 40 % de adolescentes mínimamente interesados. Si quieren tenerlos a todos en estos reformatorios-parques temáticos, que los tengan<sup>1321</sup>.

La siguiente metáfora identifica el instituto con un cortijo fuera de la ley: *aquel centro educativo convertido ya en un cortijo fuera de la ley*<sup>1322</sup>. A nadie se le escapan

<sup>1318</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XV, pp. 12-13.

<sup>1319</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1320</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. VIII, p. 15.

<sup>1321</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1322</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XX, p. 5.

las connotaciones peyorativas que tiene el sustantivo *cortijo* entendido como la propiedad de un terrateniente en la que no hay más ley que la que el cacique impone. Si además esta característica se explicita, como es el caso: *fuera de la ley*; el disfemismo está más que servido.

En otra de las metáforas se realiza una identificación por negación, es decir, se niega el término imaginario en contra del pensamiento común que considera a la institución escolar como un *útero*:

¡Malditos los que pasaron por alto que un centro de enseñanza no es el útero donde se gesta la educación de un ciudadano cuando carece de padres responsables!<sup>1323</sup>.

En el marco de esta imprecación, se niega el papel sustitutorio de la escuela a la que se le atribuyen cada vez más funciones propias de la familia. Por eso esta metáfora cobra sentido al considerar que las expectativas sociales sobre los centros educativos exceden con mucho las funciones propias de éstos. Un centro no tiene que asumir la falta de responsabilidad educativa del entorno familiar del alumno.

Por otra parte, hay una expresión disfemística contenida tanto en el verbo, *se cuece*, como en el término imaginario *bazofia*. Se entiende así que los centros escolares pueden convertirse en lugares de intrigas políticas en los que se trama algo malo, ese algo es la *bazofia*. La metáfora no carece de sutilezas y, siguiendo el mismo campo semántico gastronómico, se habla de que el toque especial lo da el *aliño* peculiar de cada instituto:

En cada Instituto se cuece prácticamente la misma bazofia, pero el aliño que la hace indigesta creo que es distinto en cada uno<sup>1324</sup>.

Finalmente, encontramos una metonimia (*cuatro paredes y edificio* por *centro educativo*) y una expresión directa en la que se explicita que la denominación de *centro educativo* es, simplemente, *un abuso del lenguaje*:

Tener a los chicos entre cuatro paredes, en un edificio al cual sólo por abuso de lenguaje podemos llamar centro educativo, haciendo lo que quieren no es tenerlos escolarizados.

---

<sup>1323</sup> *Ibidem*, cap. III, p. 16.

<sup>1324</sup> *Ibidem*, cap. XVIII, p.12.

Sacar a los chicos de la calle resuelve un problema de orden público, pero si en los institutos impera la ley de la calle, el problema de la educación sigue sin resolver<sup>1325</sup>.

La expresión disfemística referida a los centros escolares refuerza la idea de que la denominación es excesiva teniendo en cuenta lo poco que tiene que ver la adjetivación con la realidad de lo que sucede normalmente en estas instituciones. Ciertamente no podemos negar que la hipérbole, al igual que los otros recursos comentados, planea sobre estas expresiones.

#### 2.4. PERSONAL DOCENTE E INSPECCIÓN EDUCATIVA

La primera de las cuestiones que se nos plantea es la de la denominación del profesorado. En los textos legales se emplean fundamentalmente los nombres de *profesores*, *profesorado* o *personal docente*. Pero fuera del marco legal existe una polémica en torno a las denominaciones de esta profesión, entendiendo que cada una de ellas comporta una visión diferente del desempeño del trabajo y de las funciones que le son propias. Así, la disputa se centra en torno a sustantivos como *profesor*, *educador*, *docente*, *trabajador de la enseñanza*, etc. En el *DRAE*<sup>22</sup> se recoge un significado prácticamente sinónimo para *profesor* y *docente*, reflejando la función de ejercer o enseñar una ciencia o arte. En el término *educador* se añade un ligero matiz diferenciador, puesto que se entiende por este sustantivo el desempeño de la función de educar, esto es, dirigir, encaminar, doctrinar. Se marca más en este sustantivo el rasgo semántico de conducción por el que se guía al alumno, como no puede ser de otro modo al proceder el sustantivo del verbo *duco* latino, que significa “conducir, guiar, encaminar”. En los textos analizados se reflejan las siguientes denominaciones:

[...] deben tomarse las medidas oportunas para que el profesor de *Lengua*, D. Juan Jaenes Español realice sus funciones de acuerdo con la legalidad y su actitud sea la adecuada para un educador<sup>1326</sup>.

---

<sup>1325</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1326</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IX, pp. 3-4.

[...] “y su actitud sea la adecuada para un educador”. RESPUESTA: Se me habrá de perdonar pero nunca me reconocí de ese gremio. No soy ni seré nunca ni educador, ni docente, ni enseñante,... Yo he sido siempre un trabajador de la enseñanza y, como tal, mi actitud ha sido siempre intachable pues he sudado cada sueldo que he recibido de la Administración [...] Lo que ustedes denominan educador es una tarea añadida que los nuevos tiempos han endilgado a los trabajadores de la enseñanza al objeto de dar un mínimo de educación a aquellos hijos que no pueden ser educados por sus padres<sup>1327</sup>.

Una cosa es ser profesor, que eso éramos todos, y otra ser educador, que eso eran muy pocos, al menos yo no lo era<sup>1328</sup>.

Como vemos, la discusión se centra en torno a las denominaciones de *profesor* y *educador*. El término educador tiene una mayor amplitud de significado por la que se entiende que el profesor ha de proporcionar no sólo una enseñanza sino una educación hasta en las cosas más elementales. Muchos profesores se niegan a asumir esas tareas que son más propias del ámbito familiar que del escolar. Así lo recoge el segundo ejemplo en el que el profesor expresa abiertamente que no es ni *educador*, ni *docente* ni *enseñante*. La denominación preferida en este caso es la de *trabajador de la enseñanza* o *profesor*, empleando en el primer caso una perífrasis:

Y ese Juan Jaenes estaba pasando, precisamente, el siguiente primer trimestre peor de toda su larga vida como trabajador de la enseñanza [...] <sup>1329</sup>.

Yo siempre seré profesor a secas! ¡Un simple trabajador de la enseñanza!<sup>1330</sup>.

Así pues, se prefiere la perífrasis o la denominación *profesor* complementada por la locución adverbial *a secas*, indicando que no debe realizarse ningún añadido al sustantivo. La intención es evidente: según denominemos al profesorado le estaremos atribuyendo más o menos funciones. La sensación general entre los profesores es que últimamente, en aras de conseguir el perfil polivalente que marca la LOGSE y las leyes educativas posteriores, el profesor ha de hacer de todo, difuminándose su primera y principal función: enseñar e instruir. Así se recoge en esta cita, donde al final de la misma se esbozan las funciones encubiertas de esta profesión: *ser consejero espiritual, vigilante, orientador, psicólogo, animador sociocultural, administrativo, conserje, enfermero o taxista* entre otras:

---

<sup>1327</sup> *Ibidem*, cap. X, pp. 11-12.

<sup>1328</sup> *Ibidem*, cap. XI, p. 10.

<sup>1329</sup> *Ibidem*, cap. XIII, pp. 23-24.

<sup>1330</sup> *Ibidem*, cap. II, pp. 12-13.

Al profesorado, la "propuesta" nos exige un perfil polivalente, en la más arraigada tradición logsaica, "más allá de planteamientos técnicos", repleto de "nuevas y más complejas competencias profesionales", con "capacidades para resolver problemas interdisciplinares" y de "gestionar los centros como una colectividad de aprendizaje". Tendremos que abarcar tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes". Al final este planteamiento tan ambicioso se traduce en que lo esencial no es saber ni dominar la materia que uno imparte, sino en una serie de adherencias añadidas como la de ser consejero espiritual, vigilante, orientador, psicólogo, animador sociocultural, administrativo, conserje, enfermero, taxista si se terciá, etc., etc.<sup>1331</sup>.

Constituye este desglose de funciones el perfil ideal del *buen profesor "logsiano"*<sup>1332</sup>. En otros textos el profesorado también se rebela ante esta extensión semántica de los términos:

Es imposible reconvertir a un enseñante vocacional en un "educador" (sumisoanimadorsocioculturalpoliticamentecorrecto)<sup>1333</sup>.

Además, en el paréntesis se incluye lo que se entiende por *educador*, creando una palabra inexistente que intenta plasmar de forma gráfica la suma de funciones: *sumisoanimadorsocioculturalpoliticamentecorrecto*. El término es un compuesto ortográfico en el que se suman no ya lexemas, sino palabras enteras: adjetivo + sustantivo + adjetivo (adjetivo + adjetivo) + adverbio + adjetivo. Resulta una palabra de una gran extensión que manifiesta gráficamente el cúmulo de funciones que se esconden tras la denominación más escueta de *educador*. Es más, refleja la actitud del profesor, que ha de ser *sumiso y políticamente correcto*, dedicado más a tareas de animación sociocultural que al desempeño de su función de enseñar e instruir. La docilidad expresada en el adjetivo *sumiso* se recoge también en el uso de la ya tópica metáfora que identifica al profesor con un manso cordero. Se produce una apócope en el sustantivo *profes* y se emplea el diminutivo en *corderitos*, intensificando los matices de minoridad y de indefensión:

Los profes somos unos corderitos. Todos los días nos cambian las leyes y a cumplirlas. Cada día estamos peor considerados. ¿Qué les importa a los comisarios políticos o inspectores si los nenes aprenden o no aprenden?<sup>1334</sup>.

---

1331 ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): La L.E.A., esa LOGSE rediviva. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

1332 RUIZ PAZ, M.: La Secta Pedagógica, cit. en OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): "Tres libros antipedagógicos", El Catoblepas, nº 62. Documento de Internet: "<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

1333 S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", El Debate de la Semana. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

Por otra parte, cabe incluir una mención al *Claustro de Profesores*, tal como aparece reflejado en uno de los textos. Mientras que al profesorado se le aumentan las funciones de forma individual, al Claustro de Profesores se le van quitando las que le son propias. No es baladí este hecho, dado que es el órgano colegiado propio de la institución escolar en el que los profesores pueden y deben expresar sus opiniones en cuanto a cuestiones pedagógicas y de organización del centro se refiere. Como se aprecia en esta cita a través de una metáfora, el claustro se convierte en *una especie de engendro desperdiciador de siestas o recreos*:

[...] ni aun en el órgano colegiado en que tenía la posibilidad de opinar, el llamado desde antiguo Claustro de Profesores, [...] esos asuntos de tipo docente no eran tratados en el Claustro sino que eran pospuestos y dejados para ser tomados en consideración, en el hipotético caso de que así se considerase, en futuras reuniones de los Jefes de Departamento o, mejor, en el Consejo Escolar, pero nunca en su lugar tradicional, propio y natural. Ello hizo que el Claustro se fuera paulatinamente convirtiendo en una especie de engendro desperdiciador de siestas o recreos [...]<sup>1335</sup>.

Por otra parte, frente a la opinión del profesorado de que cada vez debe desempeñar funciones que no forman parte de su trabajo, se encuentra la general y común opinión de la calle que considera que el profesorado está compuesto por una serie de individuos que trabajan poco, ganan un sueldo excesivo para lo que hacen y disfrutan de muchas vacaciones:

[...] una antológica carta de un padre que había ido hacía un par de días al Instituto en busca de un profesor y, por no haberlo encontrado allí, se despachaba a gusto contra el profesorado en general diciendo lindezas como que no hacían bien su trabajo, que eran una tanda de vagos ansiosos por coger vacaciones, que no cumplían tampoco con el horario como cualquier trabajador... en fin, una de esas misivas enfurecidas que no tienen desperdicio<sup>1336</sup>.

[...] si hasta me da vergüenza hoy día de decir ni siquiera que soy profesora! ¡Para que me pase como el otro día en la pescadería, que dice una señora: “La culpa de todo la tienen los profesores, que son una tanda de vagos y que no quieren nada más que vacaciones y que aquí me las traigan todas! ¡Y que mira cómo tienen a los niños, que no tienen ya ni educación!”<sup>1337</sup>.

---

<sup>1334</sup> S.A. (2007): *El sistema educativo actual: DE PENA*. Documento de Internet: BLOG “<http://lubrin.org/spip.php?article94>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1335</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIX, p. 4.

<sup>1336</sup> *Ibidem*, cap. I, pp. 18-19.

<sup>1337</sup> *Ibidem*, cap. XIV, p. 27.



En estos dos ejemplos el disfemismo se muestra a través del insulto directo, la forma más intensificadora dentro de este fenómeno lingüístico. Por otra parte, encontramos opiniones de los alumnos, como la recogida en la cita siguiente, en la que la expresión disfemística se logra a través del acortamiento mediante apócope y de la calificación denigratoria presente en el CN: *Si no le consiento a mi padre que me regañe, ¿se lo voy a consentir a un profe de mierda?*<sup>1338</sup>.

En esta misma línea se inserta la siguiente metáfora que refleja la realidad del profesor convertido en animador sociocultural, es más, en un títere expuesto a la violencia y las iras de sus alumnos, como se recoge al final del párrafo:

En esta “paidocracia” inducida por las nematologías políticas, sociales o pedagógicas dominantes en ciertos círculos, la triste realidad parece decirnos que cuando los maestros, dejándose arrastrar por la belleza cegadora de los discursos rousseauianos que hablan de una inteligencia o voluntad de saber y verdad naturales en el ser humano, se olvidan de que son un instrumento de la violencia legal, se convierten no sólo en cómplices objetivos de la situación actual sino en el muñeco de goma de la violencia ácrata de sus pupilos<sup>1339</sup>.

Finalmente, la percepción de que el profesor es lo último de la comunidad y del sistema educativo se recoge perfectamente en este caso, en el que se incluye una calificación denigratoria en el sintagma *jodido profesor* así como una minimización absoluta al decir que el profesor es *nada, lo último del sistema*:

¡Tú para ellos no eres nadie, o, mejor, eres un jodido profesor, es decir, un número más del eslabón último de la cadena de la educación, es decir, nada, lo último del sistema, la base sustentatoria!<sup>1340</sup>.

No faltan tampoco las expresiones disfemísticas para denominar al profesorado que ha pasado a desempeñar otras funciones y ha dejado su trabajo directo en el aula o lo ha reducido considerablemente. A todos ellos se les aplica una denominación de nuevo cuño que ha hecho fortuna en los ámbitos docentes, lo cual explica su alto índice

---

<sup>1338</sup> *Ibidem*, cap. IV, p. 5.

<sup>1339</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1340</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IX, pp. 20-21.

de frecuencia. Nos referimos al sintagma *desertores de la tiza*<sup>1341</sup>. Se crea éste a través de una metáfora y de una metonimia. El propio sustantivo *desertor* se convierte en disfemismo por uso de forma directa sin atenuación. Se alude a todos aquellos que han abandonado su profesión de profesores, presente ésta en la metonimia *tiza*. Encontramos asimismo otra variante en la que se amplía la metonimia en una construcción bimembre y se habla de *desertores de la tiza y la pizarra*<sup>1342</sup>. No es más que una ampliación o una variante estilística de la misma figura. Del mismo modo se encuentran otras propuestas en las que se utiliza el verbo en lugar del sustantivo: *Así que, todo va bien y, con una ayudita y unos cursillitos, quizá desertar de la tiza*<sup>1343</sup>; o el empleo de una proposición de relativo sustantivada, como sucede en este caso:

Al que huye del polvo de la tiza le importan un pepino las dificultades crecientes que encontramos en las aulas, el desperdicio de energías que nos supone mantener a raya a elementos que una ley sin pies ni cabeza se empeña en mantener en los centros sin nada que hacer<sup>1344</sup>.

Es claro el matiz despectivo presente en el sintagma *desertores de la tiza*, que engloba a burócratas, inspectores, liberados sindicales, cargos directivos, etc.:

<sup>1341</sup> ROBLES, F. (2006): *El Monaguillo Rojo*. Documento de Internet: <http://pacoroblesblog.blogspot.com/2006/06/el-monaguillo-rojo.html>. (Fecha de consulta: 10-6-07). SECCIÓN SINDICAL DEL PAS DE EDUCACIÓN CGT (2006): *¡Ahí van de nuevo!* Documento de Internet: <"<http://laboralescgt.bitacorras.com/archivos/2006/02/16/ahi-van-de-nuevo>". (Fecha de consulta: 10-6-07); MORENO CASTILLO, R. (2006): "II Jornadas sobre la LOE", *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG "[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)". (Fecha de acceso: 10-6-07); OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): "Tres libros antipedagógicos", *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: "<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07); MENDOZA, J.M. (2007): *Combatientes y desertores de la tiza. NO A ESTA GUERRA*. Documento de Internet: "<http://juanmi-men.blogspot.com/2007/03/combatientes-y-desertores-y-desertoras.html>". (Fecha de acceso: 10-6-07) (2 veces); RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: "<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. X, p. 29, cap. XIX, p. 17, cap. XX, p. 13; ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07); MARTÍNEZ PONS, J.A. (2001): "Cualquier tiempo pasado fue... como fue", *Vivat Academia*, nº 30. Documento de Internet: "<http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/n63/opinion.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07); RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J.M.: *Luces y Sombras de la Formación*. Documento de Internet: "<http://www.cep-cr.es/~zaquizami/numerouno/lucesysombras.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1342</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG "<http://www.lavozdelanzarote.com/spip.php?article7558>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1343</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1344</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG "<http://iessapostol.juntaextremadura.net>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

[...] bajo la denominación "profesorado" se incluye hoy un vasto ejército de personal no dedicado a tareas docentes, sino burocráticas (los "desertores de la tiza")<sup>1345</sup>.

No hace mucho un profesor de secundaria, uno más, publicaba en ABC una carta abierta a la Señora Ministra del gremio en la que le pedía que hiciera caso o, al menos escuchara, a los profesores que día a día entran en el aula y se olvidara de los "*desertores de la tiza*" [sic] fauna en la que englobaba a liberados sindicales, inspectores, asesores de CPR (hoy CAP) psicopedagogos etc [sic]<sup>1346</sup>.

[...] Todos los que tenéis apego a los cargos, los desertores de la tiza que se han llamado siempre [...] <sup>1347</sup>.

Todos los desertores de la tiza, los más ineptos, [...] ocupan la inspección<sup>1348</sup>.

Por otra parte, sobre el término *pedagogo*, Escribano y Hernández (1897: 7) realiza una reflexión a propósito de la historia del término. Así, destaca las connotaciones peyorativas que tenía cuando surgió y señala que está libre de las mismas en el momento en que el autor escribe su *Manual de Pedagogía*, fines del siglo XIX, llegando a ostentarse *como un auténtico galardón*:

La palabra pedagogo no se deriva de Pedagogía; pues es más antigua que ésta y no ha tenido siempre la aceptación que hoy tiene, es decir, que el ayo, preceptor ó maestro no es el pedagogo de otros tiempos; pues tanto en Atenas como en Roma llevaron el nombre de pedagogos los siervos ó esclavos que acompañaban á los hijos de las familias más acomodadas hasta el gimnasio; pero el nombre que entonces era sólo honroso para el esclavo, y sirvió hasta de mofa, pues lo tomaron como sinónimo de gárrulo ó pedante, hoy se ostenta por el escritor de Pedagogía ó el director de una escuela, por el maestro, etc., como un verdadero galardón.

En la actualidad es una denominación que puede tanto gozar de todas las connotaciones positivas como portar una carga negativa muy fuerte. Solamente el contexto discursivo, la situación pragmática y la intención comunicativa del emisor aclararán el valor disfemístico o eufemístico del sustantivo. No obstante, encontramos deformaciones paronímicas de tono jocoso en el término *pedabobo* y *pedaboba*<sup>1349</sup>.

<sup>1345</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): La L.E.A., esa LOGSE rediviva. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1346</sup> MARTÍNEZ PONS, J.A. (2001): "Cualquier tiempo pasado fue... como fue", Vivat Academia, nº 30. Documento de Internet: "<http://www2.uah.es/vivatacademia/antiores/n63/opinion.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1347</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): El paripé o los desertores de la tiza. Documento de Internet: "<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIX, p. 17.

<sup>1348</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG "<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1349</sup> GUILAYN, P. (12 al 18-1-08): "Fracaso escolar. La culpa la tenemos todos", Mujer hoy.

Para referirse a los otros miembros de la comunidad educativa encontramos también denominaciones disfemísticas conseguidas a través de diferentes procedimientos lingüísticos. Registramos un caso referido al puesto laboral de conserje y el resto están referidos directamente a los cargos directivos:

¡Que un donnadie conserjete sea capaz de echar para atrás un expediente así como así!<sup>1350</sup>.

Se recoge una expresión coloquial, *donnadie*, con el ánimo de degradar el sustantivo al que se aplica, que, a su vez, viene connotado peyorativamente por el morfema sufijal *-ete*, diminutivo despectivo. Se intensifica la idea, pues, de que el conserje es persona de poca valía e influencia.

El resto de los ejemplos se refieren a la jefatura de estudios, la dirección y la inspección. Para el primer caso encontramos un neologismo creado a través del acortamiento del compuesto sintagmático *jefe de estudios*, al que finalmente se le somete a una alteración fónica sustituyendo el sustantivo *jefe* por la onomatopeya *jeje*, resultando una construcción paronímica de corte y tono jocoso: *jejestudios*<sup>1351</sup>.

El procedimiento lingüístico más utilizado para la creación disfemística en la denominación de la dirección es la prefijación negativa con *in-* y la apócope, así como la creación de compuestos sintagmáticos que aúnan contrarios: *indire*, *indirectores*, *directores-indirectores*<sup>1352</sup>, construcciones claramente humorísticas, jocosas y denigratorias. Tampoco faltan los CN en una clara calificación vejatoria: *la directora de los cojones*<sup>1353</sup>.

Finalmente, el sector más agraviado y designado disfemísticamente es el de la inspección educativa. Además de aparecer englobados bajo la denominación general de *desertores de la tiza*, se generan otras denominaciones a través de prefijación negativa: *desinspectores*<sup>1354</sup>. Resulta evidente el tono jocoso al introducir esta expresión en una

---

<sup>1350</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XV, p. 14.

<sup>1351</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1352</sup> *Ibidem*.

<sup>1353</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XVI, p. 13.

<sup>1354</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*, Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

especie de parodia en el remedo de las preces religiosas y de la latinización macarrónica de la expresión:

Para que se mantenga el entente cordiale entre indirectores y desinspectores en pro del status de ambos y de la pax romana aparente...roguemos al Señor...<sup>1355</sup>.

Los directores-indirectores ya están en la estratosfera educativa en compañía de desinspectores y allegados. El cordón umbilical que les une a la realidad del sistema educativo es el cable telefónico y el sobresueldo<sup>1356</sup>.

Del mismo modo se utiliza también la sufijación despectiva en *-ucho* para intensificar la caracterización denigratoria: *inspectorzucho de mierda*<sup>1357</sup>.

Otra construcción disfemística se consigue por forma directa al construir un sintagma en el que se califica el sustantivo *inspector* con otro sustantivo, *comisario*, en el que reside la carga disfemística, puesto que se le atribuyen funciones propias de un controlador externo en su vertiente legal y se eliminan las funciones docentes: *inspector comisario*; y con el mismo procedimiento: *directores talibanes*<sup>1358</sup>. En la misma línea se sitúa esta denominación:

Los inspectores de educación no ayudan al sistema educativo. En los últimos tiempos se limitan a ser 'comisarios políticos'<sup>1359</sup>.

Finalmente, destacamos la propuesta de un neologismo que pone en marcha diferentes procedimientos lingüísticos, esto es, prefijación negativa mediante el uso del prefijo *in-* y juego de palabras por parecido fónico paronímico con el sustantivo *indecentes*, resultando una designación claramente disfemística, *indocentes*:

Quizá podamos popularizar este neologismo (indocentes) para los desertores de la tiza. Está cargado de connotaciones. Por ley o por acuerdo todo el que abandona la tiza debería volver a los cinco u ocho años a probar el caldo que ha colaborado a preparar<sup>1360</sup>.

<sup>1355</sup> Ibidem.

<sup>1356</sup> Ibidem.

<sup>1357</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): El paripé o los desertores de la tiza. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XVI, p. 13.

<sup>1358</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, El Debate de la Semana. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1359</sup> S.A. (2007): El sistema educativo actual: DE PENA. Documento de Internet: BLOG “<http://lubrin.org/spip.php?article94>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1360</sup> GARCÍA, A. (s.f.): Indocentes. Documento de Internet: <[http://www.seccoo.com/index.php?option=com\\_simpleboard&Itemid=49&func=post&do=quote&replyto=9&catid=3](http://www.seccoo.com/index.php?option=com_simpleboard&Itemid=49&func=post&do=quote&replyto=9&catid=3)>. (Fecha de acceso: 10-6-07).

## 2.5. FORMACIÓN PERMANENTE

Uno de los principios fundamentales en las diferentes leyes educativas es la formación permanente del profesorado. Se elabora, como ya hemos tenido ocasión de comprobar, un discurso eufónico que alude más a una formación esporádica y devaluada que a un estudio serio y riguroso que debe formar parte de la vida de una persona dedicada a la enseñanza. La Administración alienta la realización de cursillos, pero no anima a una formación constante y rigurosa. Así se deja ver en esta cita, donde se alude explícitamente al discurso eufónico administrativo sobre este tema:

En el artículo 56 de la L.O.G.S.E. se afirma que la formación permanente es un derecho y un deber del profesorado, que periódicamente deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas y en las universidades. Todo esto suena muy bien, pero la actualización científica no tiene nada que ver con actividades realizadas de vez en cuando. Quien quiera seguir aprendiendo deberá seguir estudiando, y esto ha de ser una actividad constante, no esporádica. Y quien no quiera, pues que no siga estudiando, otras aficiones tendrá, pero que no se crea que por hacer unos cursillos está científicamente actualizado<sup>1361</sup>.

Se genera en este párrafo un enunciado disfemístico al emplear una forma directa de denominación, especialmente en la última oración. Del mismo modo se deja ver esta tendencia de la Administración a fomentar una formación “de segunda” en esta cita:

En algunas comunidades muy entusiastas con la reforma es más fácil conseguir un año sabático para el estudio de la integración de niños hiperactivos (antaño revoltosos) que para hacer una tesis doctoral<sup>1362</sup>.

La formación es algo inherente a la labor del profesor y ha de ser especialmente cuidada por éste si quiere seguir ejerciendo bien su profesión:

[...] un antiguo alumno mío, [...] me preguntó sobre lo que había que hacer para ser un buen profesor. Es imposible contestar a una pregunta tan abstracta y planteada en una forma tan ingenua. Con todo, me atreví a darle un consejo: “Sigue siendo un buen estudiante”<sup>1363</sup>.

Una expresión disfemística la encontramos también por forma directa en el uso de los sustantivos *pedantismo*, *pedantería* e *ignorantes*:

---

<sup>1361</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 50.

<sup>1362</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>1363</sup> *Ibidem*, p. 51.

[...] un origen común del pedantismo es que gran parte de los profesores fueron alumnos *demasiado* buenos de la asignatura que ahora tienen que enseñar. [...] La pedantería es una enfermedad que ataca con más frecuencia a los ignorantes que a los que no lo son<sup>1364</sup>.

No obstante, no faltan los comentarios que critican la formación de especialidad en las distintas materias, entendiendo que lo que debe hacerse es una actualización pedagógica en línea con las directrices de la LOGSE, aún vigentes. Se produce una expresión disfemística al realizar una valoración negativa sobre la formación académica y científica:

El profesorado de secundaria sólo percibe, en términos globales, como formación interesante única y exclusivamente aquella relacionada con la actualización científica (y muy escasamente la didáctica) de su área<sup>1365</sup>.

Los profesionales que defienden una formación sólida se refieren a los pedagogos con un sintagma abiertamente disfemístico al denominar las nuevas corrientes y a los abanderados de las mismas como *secta pedagógica*, con todas las connotaciones negativas que el sustantivo *secta* comporta:

Es cierto que la jubilación de los 120.000 ahorrará a la administración el tener que escuchar las críticas de los más expertos, y con eso saldrán ustedes ganando. Pero lo más grave es que en la formación de los nuevos va a tener cada vez un papel más importante la secta pedagógica, con lo cual el deterioro irá a más y será dentro de poco irreversible<sup>1366</sup>.

Ante esta situación, no faltan los que se preguntan qué significado tiene el término *formación* o a qué se refiere la Administración cuando lo utiliza. Las designaciones jocosas e irónicas constituyen un uso disfemístico claro, especialmente en las oraciones interrogativas tales como *¿Un cursillo de masoquismo de 25 créditos? ¿Otro de paciencia hasta la indignidad?:*

Hoy, un compañero ha salido enrabietado y llorando del trabajo. Unas alumnas se han reído cruelmente durante toda una hora de una minusvalía física que padece. [...] ¿Qué formación debe tener para un caso así un profesor? ¿Un cursillo de masoquismo de 25 créditos? ¿Otro de paciencia hasta la indignidad? ¿De qué formación estamos hablando? No

<sup>1364</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>1365</sup> RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J.M. (s.f.): *Luces y Sombras de la Formación*, Centro de Profesores de Ciudad Real. Documento de Internet: "<http://www.cep-cr.es/~zaquizami/numerouno/lucesysombras.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1366</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): "II Jornadas sobre la LOE", *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG "[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)". (Fecha de acceso: 10-6-07).

es un problema de un centro educativo. Es un problema de juzgado de guardia. Un problema de orden público<sup>1367</sup>.

Con esta otra metáfora se genera nuevamente una expresión disfemística. La formación se identifica con un *anzuelo* al que la Administración recurre como la supuesta panacea que resuelva todos los males del sistema educativo o a cuya falta achaca todas las lacras y carencias:

La formación del profesorado es un anzuelo al que la administración educativa acude cuando no sabe qué hacer o no quiere tomar decisiones. ¿Violencia en los centros? ¡Claro, falta formación! ¿Objetores escolares? ¡Evidentemente, falta formación! ¿Fracaso escolar? ¡Formación! ¡Formación! ¡Falta formación! ¿Amenazas? ¡Formación! ¿Indisciplina y caos? ¡Formación! ¡MUCHA formación! Con este tópico manido se pretende inculcaros a los educadores un complejo de culpabilidad en el que muchos acaban picando, y, por tanto, apuntándose a esos cursillos de humor, de relajación, de educación emocional, de mediación y de zarandajas pedorretas, impartidos en los CEP por cualquier psicólogo a la violeta o cualquier brahma kumaris (en Sevilla, por ejemplo)<sup>1368</sup>.

Asimismo se producen comentarios irónicos y designaciones jocosas con la clara intención de criticar una realidad que poco a nada convence a los docentes serios: *cursillos de humor, de relajación, de educación emocional, de mediación y de zarandajas pedorretas, impartidos en los CEP por cualquier psicólogo a la violeta o cualquier brahma kumaris*. Lo cierto es que cursillos de este cariz se imparten como formación del profesorado, por más que pueda llamar la atención. Por otra parte, la denominación de *psicólogo a la violeta*, aludiendo al barniz pseudointelectual que muchos de ellos tienen; o el tono humorístico presente en el sintagma *brahma kumaris* con el que se ridiculiza la tendencia orientalizante en técnicas de relajación y control emocional constituyen, asimismo, una expresión disfemística en el más puro estilo despectivo y jocosos.

Ante la oferta de la Administración lo que reina entre los docentes es un fuerte escepticismo que duda mucho de la calidad de los cursos que se realizan y de la conveniencia de los mismos, todos ellos en línea de formación pedagógica y de innovación tecnológica:

[...] desde hace pocos años mi escepticismo con la formación pedagógica que se nos ofrece ha ido aumentando de tal manera que no hago un cursillo. Los CEPs (o como se llamen en cada comunidad) están plagados de desertores de la tiza que nos dan lecciones a los que

---

<sup>1367</sup> *Ibidem*.

<sup>1368</sup> *Ibidem*.



todavía estamos en las trincheras de cómo lidiar con la diversidad y con la indisciplina y violencia<sup>1369</sup>.

Con respecto a la formación de los docentes: Los CEPs ofrecen a los maestros y profesores multitud de cursos de formación pedagógica que les faciliten la labor educativa, cursos que, de paso, pueden servir para reciclar (como si de vidrio o plástico usado se tratase) a aquellos que están desfasados con respecto a los nuevos tiempos educativos. Sin embargo, me pregunto dónde podrán adquirir los nuevos maestros y profesores, vástagos de la LOGSE, la formación cultural de la que han carecido en sus años de educación secundaria obligatoria y post-obligatoria<sup>1370</sup>.

## 2.6. DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MUNDO LABORAL

No cabe duda de que una de las realidades más duras en la actualidad es el difícil acceso al mundo laboral y la precariedad que existe en muchos de los puestos de trabajo. A pesar de las buenas palabras de la legislación educativa que garantiza un tránsito adecuado entre la formación y el trabajo, la realidad sigue desmintiendo obstinadamente estas afirmaciones. No encontramos muchas expresiones disfemísticas en este apartado, salvo la forma directa en la que se nombra la realidad tal cual es en lo que respecta al sistema educativo en relación a la vida laboral. Solamente una ley educativa, la LOCE, recoge, más como expresión eufemística que disfemística, la escasa formación y la poca cualificación de los trabajadores españoles:

En su historia reciente, el desarrollo económico, social y cultural de España se vio menoscabado por la insuficiente cualificación de sus ciudadanos<sup>1371</sup>.

El problema se plantea fundamentalmente cuando se produce fracaso escolar y las posibilidades de encontrar un buen empleo se ven drásticamente reducidas. Es más, aun en condiciones normales, la obligatoria permanencia en el sistema educativo hasta los dieciséis años proporciona mano de obra barata sin cualificar:

¿Y qué hacer con los otros? Sencillamente, proporcionarles un lugar donde puedan aprender el oficio que libremente escojan. Es un disparate que no exista formación profesional antes de los dieciséis años cuando la edad mínima para trabajar es,

---

<sup>1369</sup> Ibidem.

<sup>1370</sup> Ibidem.

<sup>1371</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

precisamente, la de dieciséis años. De esta manera, quien tenga claro que quiere trabajar en cuanto se lo permita ley, solo podrá hacerlo como mano de obra barata, no cualificada<sup>1372</sup>.

Las formas disfemísticas están constituidas no por el empleo de procedimientos lingüísticos que las constituyan como tales, sino simplemente por la expresión y formulación directa que refleja el referente tal y como es. Es un claro ejemplo más de que una expresión lingüística neutra deviene disfemística en el uso al mostrar una realidad molesta que contagia a la lengua. Lo cierto es que una mala formación, un sistema educativo que no garantice una calidad de enseñanza y que siempre tienda a igualar por los mínimos, generará una gran masa de población condenada al desempeño de trabajos que otros más cualificados no quieren para sí. Así se refleja en la metáfora empleada en este texto cuando se identifica la *enseñanza lúdica* con un *aparcamiento para pobres*, entretenidos hasta llegar a ser *mano de obra barata*, denominación disfemística por forma directa:

También se dirige este panfleto a todos los preocupados por lo políticamente correcto, a los que piensan que defender una enseñanza rigurosa, exigente y disciplinada no es de izquierdas. Las cosas son exactamente al revés. Una enseñanza presuntamente lúdica, donde no se inculca el hábito de estudio, se convierte en un aparcamiento para pobres, donde están entretenidos hasta que les llegue la hora de convertirse en mano de obra barata<sup>1373</sup>.

---

<sup>1372</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): Panfleto Antipedagógico. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 23.

<sup>1373</sup> *Ibidem*, p. 2.

### 3. CUESTIONES ACADÉMICAS

#### 3.1. PROYECTOS CURRICULARES Y PROGRAMACIONES

Los proyectos curriculares y programaciones constituyen el contenido de lo que ha de impartirse y el método empleado para ello. Como se observa en los párrafos siguientes, se emplea una metáfora gastronómica al hablar de los diferentes *ingredientes* que conforman el currículo en secundaria y de los *aderezos* imprescindibles para conseguir las competencias curriculares necesarias de la nueva época por la que atraviesa el sistema educativo:

Entre las recomendaciones propuestas para seleccionar contenidos y métodos de enseñanza volvemos a toparnos con la vieja LOGSE y sus "centros de interés", la "adecuación de los contenidos a las condiciones y posibilidades de los sujetos para resolver problemas y entender la complejidad", la "búsqueda del éxito de todo el alumnado" -como si hubiera algún sistema educativo que persiguiera el fracaso generalizado-, su "transversalidad" *enfermiza*, etc., etc., etc. Todos los ingredientes necesarios para acabar con cualquier principio de objetividad a la hora de seleccionar unos contenidos relevantes que garanticen la formación y el grado de competencia necesaria a los alumnos para poder desenvolverse con garantías en el futuro. Por eso, lejos de la "flexibilidad curricular" que caracteriza hoy a la educación secundaria y que vuelve a postularse en este documento, nosotros apostamos por la consolidación de un núcleo común de formación básica y la existencia de una optatividad cuidadosamente seleccionada que contribuya a complementar y afianzar el conocimiento adquirido y no a dispersar inútilmente las energías disponibles<sup>1374</sup>.

El entrecomillado empleado para poner de relieve de forma irónica las directrices propias de la LOGSE constituye un disfemismo gráfico, así como la adjetivación *enfermiza* para el sustantivo *transversalidad*, invento donde los haya de la reforma de 1990. El resto del párrafo es un alegato sobre el tipo de currículo que debería establecerse, más serio y riguroso, lejos de la supuesta bondad de la "flexibilidad curricular". En este sintagma observamos que se genera una expresión eufemística o disfemística dependiendo del emisor. Cuando aparece empleado en los textos legales lo hace recubierto de todas las connotaciones positivas, mientras que en textos que se muestran críticos con el sistema educativo actual, esta misma expresión se carga negativamente. De nuevo nos encontramos ante la confirmación de que tanto el

<sup>1374</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

eufemismo como el disfemismo son fenómenos discursivos que se actualizan en un determinado contexto y en una situación pragmática dada.

Por lo que respecta a las competencias curriculares, se sigue con la metáfora gastronómica y se especifican los aderezos propios de enseñanza tan progresista y avanzada: las *TIC* y el *plurilingüismo*, por encima de pequeñas minucias aún no logradas, como es la mejora de la comprensión lectora, la expresión oral o la competencia matemática:

Entre las competencias curriculares necesarias para afrontar el siglo XXI, el documento incluye los imprescindibles aderezos de las TIC y el plurilingüismo, lo único nuevo en este canto al conservadurismo logsiiano, junto a las acostumbradas y hoy muy deficientemente satisfechas aptitudes referidas a la comprensión lectora, expresión oral y a la competencia matemática o en ciencias<sup>1375</sup>.

En lo que respecta al currículo propio del bachillerato se observan algunas expresiones próximas al disfemismo, marcadas nuevamente por el entrecomillado: “*hacer más atractivo el bachillerato*”, no “*sufrir*” o la ya mencionada “*flexibilización curricular*”. El disfemismo se encuentra en la expresión de forma directa cuando se habla del *deterioro* del bachillerato, o se dice que éste es *víctima* de la *flexibilización curricular*, empleando para ello una personificación, o se habla del *alto grado de incapacidad* con el que los alumnos consiguen a duras penas la graduación en secundaria. Expresiones ponderativas que refuerzan e intensifican las connotaciones negativas que aluden a una realidad que dista de la recreada en las leyes sobre educación:

Sólo se les ocurre "hacer más atractivo el bachillerato" impregnándolo más aún de una LOGSE travestida en LOE-LEA, de manera que no se "sufra" la transición desde la ESO. El acelerado deterioro del bachillerato, víctima de esa "flexibilización curricular" que nuevamente se postula, expresado dramáticamente en el inquietante descenso de los alumnos que cursan las opciones de ciencias tiene su raíz precisamente en el alto grado de incapacidad con que los alumnos consiguen -los que llegan a hacerlo- graduarse en secundaria. La homologación de nuestro bachillerato dentro del contexto europeo exige ampliarlo un año más como mínimo y establecer una prueba general al final de la etapa. No reducirlo a una mera extensión de la ESO<sup>1376</sup>.

Además aparece un disfemismo explícito en la personificación *una LOGSE travestida en LOE-LEA*. La alusión al solapamiento de la LOGSE que sigue vigente constituye una expresión disfemística, contenida en el participio *travestida*.

---

<sup>1375</sup> Ibidem.

<sup>1376</sup> Ibidem.

Como puede apreciarse, no se encuentran deformaciones ni expresiones disfemísticas relevantes en este apartado, aunque sí en lo referido a los programas que surgen al amparo de unos proyectos tan “abiertos” a todo lo que no sea simplemente instrucción. Así se recoge en esta gran enumeración. Toda ella es una expresión disfemística al emplearse términos que simplemente aluden a una realidad, pero que están desterrados del lenguaje educativo por considerarse malsonantes y fuera de la corrección política. Muchos de estos términos son palabras derivadas formadas con una prefijación negativa, otros son sustantivos que remiten a un referente poco amable:

Entrarán, según dice la programación, para que él los eduque, en la sesión semanal de *Tutoría*, en los valores de la paz, la tolerancia, la igualdad, la cooperación, el pluralismo, la solidaridad,... y todo ello habrá de hacerlo como mandan las directrices y folletos que semanalmente le reparte la orientadora del Centro, pues se supone que a estas alturas del milenio el ser humano adolescente ha superado ya por este mismísimo orden, la impuntualidad, la insubordinación, la dejadez, la despreocupación, la negligencia, el descuido, el desorden, la indisciplina, el desaseo, la desverguenza, la extravagancia, las inurbanidad, la suciedad, la irrespetuosidad, la desconsideración, la grosería, la vileza, la indecencia, la descortesía, la impasibilidad, la chulería, la desobediencia, el egoísmo, la terquedad, la irreflexión, la importunidad, el bullicio, la molestia, el descaro, la arrogancia, el atrevimiento, la insolencia, el insulto, el arrebató, la furia, la infamia, la violencia, la agresividad, el avasallamiento, la provocación, la brutalidad, la crueldad, la falsedad, la mentira, el desinterés, la incultura, la ignorancia, la trivialidad, la flojedad, la pereza, la apatía, la abulia, la desidia, la irresponsabilidad, la inercia, la indiferencia, la maquinación, el enredo, la malicia, [...]<sup>1377</sup>.

### 3.2. METODOLOGÍA

Por lo que respecta a los métodos empleados en la enseñanza, las críticas y las expresiones disfemísticas se centran en la cada vez más cuestionada labor de pedagogos y psicopedagogos, profesionales que, bien acogidos por el sistema, no son tan bien recibidos por una gran mayoría de profesores. De esta manera se alude frecuentemente a ellos con expresiones que manifiestan una visión gregaria de los mismos, en tanto que éstas reflejan un tipo de sociedad cargada, ya de por sí, negativamente, como la expresión *secta pedagógica*<sup>1378</sup>. No menos benévola se muestra la apreciación que

<sup>1377</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIX, p. 14.

<sup>1378</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07); OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

realiza Seco (2002: 17) a propósito del aluvión de términos eufemísticos que la pedagogía ha introducido en el ámbito de la enseñanza:

[...] es característico de los últimos cien años, y más de los últimos cincuenta, el que vaya asociada [la sustitución eufemística] al tecnicismo superespecialista, y esto se ha reflejado en todas las actividades de la sociedad. Así lo vemos, por ejemplo, en la pedantesca terminología pedagógica que desde hace treinta años infecta la enseñanza española.

En esta misma línea se inserta la denominación que da título a un libro: *Panfleto Antipedagógico*<sup>1379</sup>. Aparte de la consideración del sustantivo, *panfleto*, que apunta curiosamente hacia cauces secretos, clandestinos e inimaginables en una sociedad libre, se emplea una adjetivación disfemística que el propio autor se encarga de justificar:

Este panfleto se titula antipedagógico porque en nombre de la pedagogía se dicen hoy, con la cara más seria del mundo, cosas a cual más delirante, y a veces en una jerga que suena a esperanto<sup>1380</sup>.

Por otra parte, la última afirmación es una alusión clarísima a este lenguaje políticamente correcto y progresista que es considerado por sus detractores como *una jerga que suena a esperanto*, es decir, a una lengua inventada.

El comentario a propósito del tipo de términos que se emplean aparece recogido en otros escritos. Así, Oma Jiménez (2007) califica la jerga pedagógica de *neolengua*, al más puro estilo orwelliano. En efecto, el dominio de estos términos convierte al profesor en alguien acorde con los nuevos modelos, progresista, un educador en línea con lo que hoy debe hacerse en un aula:

Además, usan una neolengua (atraso curricular, contenido procedimental, adaptación no significativa, PGA, CCP...) que les sirve para blindar su hermetismo y, de paso, transmitir el mensaje revelado: el que no lo use, no es un buen profesional; el que no lo entienda, es culpable de pensamiento y precisa urgentemente un cursillo de perfeccionamiento (tal vez el de «Risoterapia» o el de «Tai Chi») en un centro de retiro espiritual (los Centros de Profesores y Recursos), convenientemente dirigido por un experto pedagogo (acaso antiguo profesor reconvertido de esta guisa en guía espiritual)<sup>1381</sup>.

Por otra parte, el mismo matiz despectivo se recoge en el sentido atribuido al adjetivo *nueva* aplicado a *pedagogía*. Los mismos términos se emplean con un valor

---

<sup>1379</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), título.

<sup>1380</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>1381</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

diferente dependiendo de quién los utilice y en qué contexto y, en el caso que nos ocupa, lo *nuevo* no es sinónimo de *bueno*, como en otras ocasiones, sino que equivale a un cierto esnobismo en la forma de enseñar:

[...] a algunos de los defensores de la nueva pedagogía, que se preocupan más en manifestar opiniones muy solemnes que en elaborar sugerencias realizables<sup>1382</sup>.

De hecho, en la siguiente afirmación la adjetivación empleada apunta a la necesidad de realizar prácticas calificadas como *arcaicas* y *obsoletas*:

Y para esto, para que los muchachos puedan seguir estudiando cosas por su cuenta y puedan entender lo que leen (lo cual está muy bien, pero no es investigar) el ejercicio apuntado antes (resumen y justificación de ideas principales y secundarias), los dictados, las redacciones y otras actividades igualmente arcaicas y obsoletas, serán de mucha más utilidad<sup>1383</sup>.

Reivindicación por tanto, no de lo antiguo, sino de lo que se ha probado que funciona y es eficaz. Lo nuevo aún debe demostrar que es válido.

Dentro de la metodología que ha de aplicarse, hemos visto cómo en la LOGSE y en las leyes derivadas de ella, se habla de una enseñanza lúdica, sin insistir en valores fundamentales como el estudio, el trabajo o el esfuerzo. Recogemos aquí una serie de citas en las que se pone en entredicho la bondad de tal afirmación. La forma directa sin atenuaciones es la que sitúa de la parte del disfemismo estas denominaciones y valoraciones, o el empleo de adjetivos disfemísticos como *aborregadores*:

El maestro que enseña jugando acaba jugando a enseñar. El alumno que aprende jugando acaba jugando a aprender<sup>1384</sup>.

No hay nada que entontezca tanto como estos sistemas pedagógicos modernos, con estudios que parecen juegos, aborregadores, sin conflictos<sup>1385</sup>.

[...] no existe razón para engañar a nadie, por muy menor de edad que sea. Hacerles creer que el trabajo es un juego es tan grave como hablarles de la cigüeña cuando preguntan de dónde vienen los niños. Si toda persona de sentido común sostiene que hay que informar

<sup>1382</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 3.

<sup>1383</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>1384</sup> UNAMUNO *cit.* en MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 9.

<sup>1385</sup> GOYTISOLO *cit.* en MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 9.

sinceramente a un niño cuando se interesa por el sexo, o por el problema del alcohol, o por el de las drogas, no se entiende por qué se les ha de mentir cuando se les habla del trabajo, del estudio y del esfuerzo<sup>1386</sup>.

Un profesor que hurta a los alumnos esta información y que les habla de aprendizaje lúdico es tan irresponsable como si les dijera que el vino y el tabaco son buenos para el desarrollo de un adolescente<sup>1387</sup>.

Con respecto a la metodología, es necesario comentar el uso de un sustantivo relegado al olvido y proscrito de los escritos oficiales: la *memoria*. La memoria no es otra cosa que la capacidad, la facultad de recordar hechos pasados o retener contenidos. Así pues, es un sustantivo de significación neutra. No obstante, los nuevos métodos pedagógicos han convertido el término en un sustantivo portador de connotaciones negativas, especialmente aplicado al conocimiento. Por tanto, su empleo en escritos sobre educación supone un disfemismo conseguido por la utilización de la forma directa:

“La educación humanista *no sólo* consiste en “enseñar a aprender”, en fomentar la “espontaneidad creadora del alumno”, ni mucho menos en preparar técnicamente, sino también en transmitir contenidos fraguados en la dialéctica de los siglos y en desarrollar la memoria de un legado pasado que da sentido al presente y abre el paso al futuro<sup>1388</sup>.

Si la falsa alternativa forma *versus* contenido la formulamos en términos de los mecanismos de conocimiento, se convierte en la alternativa inteligencia versus memoria, tan falsa como la anterior<sup>1389</sup>.

Los contrarios a la educación de la memoria dicen que lo importante es que un niño aprenda a consultar un libro, y no que se sepa el libro de memoria<sup>1390</sup>.

Por otra parte, el uso de libro de texto recibe desiguales valoraciones por parte de los docentes; recogemos aquí una cita en la que se acumulan expresiones disfemísticas contenidas en los atributos que se aplican a este sintagma:

[...] los nuevos libros de texto nacidos para la ESO cumplen seguramente su función, pero son desaconsejables (cuando no contraproducentes) en la enseñanza de materia tan abstracta y sutil como la *Lengua*. El libro de texto de Lengua para la ESO se convirtió

---

<sup>1386</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 10.

<sup>1387</sup> *Ibidem*, pp. 10-11.

<sup>1388</sup> SAVATER, *cit.* en MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 4.

<sup>1389</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>1390</sup> *Ibidem*, p. 6.



recién nacido tanto en la única arma utilizable en un aula generalmente problemática como en un inepto material que, aparte de ser un estorbo para el librillo de cada maestrillo, reparte sin lógica alguna y como con cuentagotas conceptos gramaticales desparramados al tuntún en unidades alternadas con Literatura y estructuradas del modo más rocambolesco que pueda imaginarse para conseguir en el mejor de los casos una mezcla conceptual incapaz de enseñar ni un mínimo de Ortografía, cuánto menos una mínima calidad de expresión<sup>1391</sup>.

De esta manera se dice que el libro de texto es un *estorbo*, un *inepto material* o una *mezcolanza conceptual incapaz de enseñar*. Al mismo tiempo se emplea una adjetivación disfemística que enfatiza los valores negativos: *desaconsejables* y *contraproducentes*.

Finalmente hacemos mención a otra de las actividades que se presenta como la panacea de la enseñanza significativa y lúdica: las actividades extraescolares. Pues bien, en estos textos aparecen calificadas como *chominás*<sup>1392</sup>, *chominás educativas*<sup>1393</sup> y *actividades seudoculturales*<sup>1394</sup>. En el primer caso se produce una deformación fónica y una abreviación con la pérdida de la –d– intervocálica final respecto al sustantivo *chuminadas* que hace referencia a algo que no tiene la menor importancia. Por otra parte, se vuelve a utilizar el prefijo *seudo–* que indica la falsedad del lexema al que se aplica, en este caso, *culturales*.

### 3.3. EVALUACIÓN

#### 3.3.1. CONCEPTO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación es una de las cuestiones más cambiantes según las reformas educativas. En las distintas leyes hemos ido asistiendo a una escalada en la que los niveles requeridos para promocionar al curso siguiente son cada vez más bajos. Antes era impensable pasar a un curso superior con alguna asignatura suspensa, pero hoy es posible incluso obtener el título de Graduado en Educación Secundaria con

<sup>1391</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>.”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. VIII, pp. 10-11.

<sup>1392</sup> *Ibidem*, cap. II, p. 13; cap. VI, p. 17.

<sup>1393</sup> *Ibidem*, cap. III, p. 21.

<sup>1394</sup> *Ibidem*, cap. III, p. 16.

materias pendientes. La evolución no ha podido ser más desastrosa, y así se recoge en los comentarios realizados por profesionales de la enseñanza:

En el aspecto fundamental de la Evaluación, las escasas novedades apuntadas, en consonancia con el resto del documento, apuntan como era de esperar hacia el mismo camino de perdición que se iniciara en 1.990. Asombroso resulta que se marque como objetivo el desarrollo de una ciudadanía "comprensiva"... quizá, se quiera decir, con el desastre que sobrevino a la LOGSE y que se perpetuará con el engendro que se nos avecina. La fobia por la evaluación objetiva que subyace en todos los mecanismos de evaluación propuestos, se asienta en el culto a la falacia de que lo menos importante de todo es medir el grado de consecución de los objetivos educativos propuestos. Cualquier cosa menos eso. La intención, mal disimulada, de interferir directamente en las calificaciones, cuya competencia es exclusivamente docente, se traduce en la propuesta de crear "equipos de evaluación", integrados por miembros del equipo directivo, la inspección y representantes de la comunidad educativa (¿habrá profesores?), que, cabe pensar, a modo de tribunales de honor se encargarán presumiblemente de tutelar el proceso y advertir a los "malos" profesores de su conducta poco afecta a la LEA-LOE-LOGSE<sup>1395</sup>.

En este párrafo hay varias expresiones disfemísticas generadas a partir de distintos procedimientos lingüísticos. De hecho, aparece una metáfora disfemística cuando se habla de las consecuencias de la LOGSE perpetuadas por la LOE: *apuntan como era de esperar hacía el mismo camino de perdición que se iniciara en 1.990*. La intensificación de los matices negativos se encuentra en el CN *de perdición*, y la idea de continuidad de este desastre se recoge en el sustantivo *camino*. Asimismo esta noción se refuerza al emplear el sustantivo *desastre*, disfemismo por forma directa, y por el uso de la metáfora *el engendro que se nos avecina* referida a la LOE. Se pone en entredicho el sistema de evaluación, pues si la valoración de los resultados no es importante, se ha desvirtuado el primitivo significado y, sobre todo, su sentido. Finalmente, en una creación neológica por composición de siglas en la que se produce una gradación, se recoge una expresión disfemística al identificar dos leyes educativas con la LOGSE, término disfemístico entre determinados sectores educativos: LEA-LOE-LOGSE. En este sentido, la LOE ya advertía de la necesidad de reconducir la evaluación hacia lo que efectivamente es, una valoración de los resultados obtenidos:

El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los

---

<sup>1395</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora<sup>1396</sup>.

También se recogen críticas en otros textos, como el *Panfleto Antipedagógico*, donde aparecen disfemismos que, en otros escritos y en boca de otros emisores, resultarían expresiones políticamente correctas, tales como *enseñanza liberadora* y *lúdica* o *discurso liberador*. No es más que una manifestación de los borrosos límites entre el eufemismo y el disfemismo, pues el mismo término o la misma expresión pueden adquirir uno u otro valor dependiendo de la intención comunicativa, del contexto discursivo y de la situación pragmática. Asimismo en el sintagma *malas notas* se produce una intensificación de los valores negativos por adjetivación disfemística. En otro tiempo, aun con significado negativo, hubiera resultado una expresión neutra, pero hoy se encuentra desterrada de textos y discursos políticamente correctos, como sucede con las leyes educativas:

La del profesor que predica una enseñanza liberadora y lúdica, sin miedo a las malas notas porque las notas no son tan importantes, pero a su propio hijo lo lleva a un colegio privado y lo somete a la misma disciplina de la que él exige a sus alumnos. Ignoro la razón de esta manera de actuar, pero por cada chico ingenuo que se crea su discurso liberador habrá un competidor menos para su hijo<sup>1397</sup>.

Igualmente sucede con el término *exámenes*, proscrito y desterrado del lenguaje educativo en los textos legales, no así entre docentes y alumnos. Se recoge en el siguiente fragmento una observación que ya hemos comentado en más ocasiones en este estudio: la calificación de *tradicionales* para el sustantivo *exámenes* supone una invalidación de los mismos. Además, nuevamente se comenta la arbitraria y errónea asociación que nadie parece discutir entre *moderno* y *bueno*; *antiguo* y *malo*:

Estos trabajos son, a veces, alternativa a los exámenes, a los que con frecuencia se les descalifica con el adjetivo de *tradicionales*, como si la frontera entre lo malo y lo bueno fuera la misma que entre lo antiguo y lo moderno<sup>1398</sup>.

---

<sup>1396</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1397</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 12.

<sup>1398</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 48.

Tampoco faltan las expresiones disfemísticas referidas a las *sesiones* o *juntas de evaluación*. De este modo, en el siguiente ejemplo se recoge ya la advertencia de que denominar *juntas de evaluación* a las sesiones en las que se evalúa al alumnado es una denominación inadecuada: *mal llamadas "Juntas de evaluación"*, por lo que la persona que realiza este comentario propone la sustitución del sintagma por otro abiertamente disfemístico: "*juicios sumarísimos*", pero no para los alumnos, sino para los profesores *disidentes*, aquellos que evalúan resultados y no aprueban masivamente a los alumnos.

En estos días aciagos asistimos con auténtica impotencia a verdaderos atentados contra la cordura y el sentido común más elemental. Asistimos a las mal llamadas "Juntas de evaluación" que más bien deberían denominarse, si lo políticamente correcto lo permitiese, "juicios sumarísimos" a los profes disidentes o cómo amargar la vida a aquéllos que no se pliegan a las directrices del tipo: "aguachirli para todos". 9 de la mañana, Junta de Evaluación en un IES de Madrid Sur, curso de 3º de la ESO, se "cantan" las notas: - ¿Física-Química? - Ummm, ah...espera a ver qué le ponen los demás... - ¿Lengua? - Tiene pendiente la del curso anterior. -Ya. ¿Y qué? ¿Qué calificación tiene en 3º? -Lógicamente, insuficiente. -¿Por qué? Puede aprobar 3º, aún con la de 2º pendiente... - Ya, pero resulta que yo soy su profesora de 2º y 3º y no ha hecho ni una sola de las actividades requeridas para aprobar 2º, tampoco las actividades de clase de 3º, ni las de casa, me entrega los exámenes en blanco... - ¿Te has preguntado por qué? ¿Has revisado las actividades de clase?... Los chicos me han comentado que tus clases son aburridas, que les mandas siempre trabajo para casa... Continuamos... Zutanito, ¿lengua? - 4. -¿Cómo? ¿Le vas a dejar todo el verano con lengua? En una hora se cuestiona todo el trabajo del curso...<sup>1399</sup>.

Del mismo modo se explicita de forma clara la finalidad de las evaluaciones atendiendo a las directrices legales: aprobar masivamente sin tener en cuenta el rendimiento académico o la consecución de los objetivos programados para cada asignatura. La expresión disfemística que refleja una clara degradación en la práctica de las sesiones de evaluación es el coloquialismo "*aguachirli para todos*" tras el que se esconde, asimismo, el defendido principio de igualdad.

### 3.3.2. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

El resultado de la evaluación puede considerarse un éxito o un fracaso según las calificaciones obtenidas por el alumno. El término vitando no es otro que el sustantivo *resultados*, insistiendo en que hay que valorar otras cosas que acompañan el proceso de aprendizaje y, ciertamente hay que hacerlo, pero no basándose exclusivamente en estos

---

<sup>1399</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): "II Jornadas sobre la LOE", *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG "[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)". (Fecha de acceso: 10-6-07).

añadidos. El sistema propone valorar la intención y no los resultados, de manera que cuando se dice de forma explícita que lo importante en una evaluación son los *resultados obtenidos* estamos ante una expresión disfemística por empleo de forma directa:

[...] apreciar más las intenciones que los resultados hace que los estudiantes no saquen lo mejor de sí mismos, y dejen de valorar la precisión y el trabajo bien hecho<sup>1400</sup>.

¿Qué mejor solución que aprobar a un alumno aunque no sepa? [sic] Así iremos perpetuando poco a poco la incultura y como casi no sabrán ni escribir, ni entender, ni seleccionar.... [sic] etc [sic] serán un buen caldo de cultivo porque no molestarán...<sup>1401</sup>.

Cierta corriente pedagógica sostiene que hay que exigir a cada estudiante según sus capacidades, que es más importante lo que ponga de su parte que el resultado en sí. Esta corriente olvida algo muy esencial. Tenemos que educar a nuestros alumnos para que vivan en una sociedad en la que van a ser juzgados por los resultados. [...] Y seamos sinceros, en la vida privada nadie practica la discriminación positiva. Si el profesional chapucero es mujer, emigrante u homosexual, yo apoyo sus reivindicaciones, faltaba más, pero no pongo mi asunto en sus manos<sup>1402</sup>.

Igualmente resulta disfemística la negación de un claro eufemismo: *discriminación positiva: en la vida privada nadie practica la discriminación positiva*. El ejemplo final ilustra perfectamente la afirmación anterior, la ideología corre de una parte, la praxis de otra. El afirmar las cosas tal cual son se ha convertido en una práctica lingüística disfemística, acostumbrados como estamos a los rodeos mitigadores.

En lo que respecta al *fracaso escolar*, hemos de comentar que la simple utilización del sintagma resulta una expresión dura y disfemística. No obstante, los textos críticos con las cuestiones educativas no tienen ningún pudor en emplearlo:

Y por ello se fracasa, no sólo escolarmente, no sólo académicamente, sino también vitalmente (que esa es la peor). Considerar a nivel político que el problema está, por poner algún ejemplo, en una posterior reválida, o en hacer los exámenes de septiembre en junio, o en colocar medio ordenador ante cada alumno, o en prometer libros de texto gratis para

<sup>1400</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 27.

<sup>1401</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1402</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), pp. 26-27.

todo el alumnado, o en tenerlos entretenidos con actividades extraescolares, es como no tener todavía ni nociones de la invención de la rueda en la enseñanza<sup>1403</sup>.

Se explicita un triple fracaso, porque el *fracaso escolar* es también *fracaso académico* y, sobre todo, *fracaso vital*. La última expresión tópica: *no tener todavía ni nociones de la invención de la rueda en la enseñanza*, descalifica lingüística e ideológicamente toda la propuesta sobre el sistema educativo al afirmar que está generando *fracasados*.

Del mismo modo, el sintagma se ve reforzado en la marca negativa al aparecer complementado por los adjetivos *elevado* o *verdadero*: *elevado fracaso escolar*<sup>1404</sup>, *verdadero fracaso escolar*<sup>1405</sup>:

La preocupación mostrada por el elevado fracaso escolar que aqueja a la enseñanza secundaria, hecho incomprensible si consideramos que se ha operado bajo la otrora idolatrada y hoy innombrada LOGSE, no les lleva, sin embargo, a cuestionar sus erróneos planteamientos sino a reafirmarlos<sup>1406</sup>.

Además, se aprecia el desgaste y la relatividad propios de los fenómenos lingüísticos que estudiamos. Una muestra clara está en la afirmación realizada sobre la LOGSE: *la otrora idolatrada y hoy innombrada LOGSE*.

Finalmente, se produce una redefinición del auténtico *fracaso escolar*, que no es el de aquellos alumnos que no titulan sino el de los que titulan con una pésima formación gracias al propio sistema. La constatación de la existencia de *cursos cero* en las facultades habla de la desastrosa preparación que adquieren incluso aquellos a los que se les puede calificar como *éxito escolar* según los cánones, puesto que han obtenido el título de Bachiller:

[...] el verdadero fracaso escolar, que no se cifra tanto en los que no titulan (¿cómo puede hablarse del fracaso de una terapia si sus pacientes se niegan a seguirla?) como en las condiciones en que titulan los que lo hacen (¿qué madurez intelectual, emocional, social,

---

<sup>1403</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. VIII, pp. 12-13.

<sup>1404</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1405</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1406</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

etc. tiene el que sale con su título de la ESO? ¿por qué han aparecido los  cursos cero  en septiembre para determinadas facultades?), [...] <sup>1407</sup>.

Como muestra de lo afirmado en cuanto a la mala preparación obtenida porque no se valoran los resultados y cada vez se exige menos y se pone más nota, baste este ejemplo claramente ilustrador:

Mi marido es librero. Ayer un chico de primero de bachillerato se interesó por un autor que tenía que leer en clase; llevaba el nombre escrito en un papel: "BALLIN KLAN". Después le mencionó uno de sus libros: "Luces de bohemia" <sup>1408</sup>.

En otras expresiones disfemísticas se pone de manifiesto una relación inversamente proporcional entre el nivel de dificultad de los exámenes y la nota obtenida mediante la antítesis entre los verbos *bajar* y *subir* y la intensificación de la carga peyorativa en el adverbio *artificialmente*, puesto que remite al concepto falsedad:

[...] [el profesor] hubo de aprovechar la pizarra al máximo como sustituto de su voz, hubo de bajar el nivel en los exámenes y hubo de subir artificialmente las notas de las evaluaciones por mera cuestión de amor propio <sup>1409</sup>.

### 3.3.3. ENSEÑANZA DE MÍNIMOS

En la parte dedicada al eufemismo se ha desarrollado ampliamente el asunto de la *enseñanza de mínimos*. En el apartado de los disfemismos se identifican (correctamente, desde nuestro punto de vista) *mínimos* y *bajo nivel académico*, pues cuando se habla de *mínimos* no siempre se entiende de manera unívoca: unos consideran que es lo menos de lo que se puede pedir y otros que sin esos contenidos no se puede aprobar. Como vemos, el mismo significante lleva a diferentes interpretaciones:

En ningún momento se alude a la configuración de unos objetivos mínimos irrenunciables para una amplia mayoría de la población escolar (en lecto-escritura, comprensión lectora,

<sup>1407</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): "Tres libros antipedagógicos", *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: "<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1408</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): "II Jornadas sobre la LOE", *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG "[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1409</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: "<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIX, p. 13.

álgebra elemental y rudimentos de un idioma extranjero), ni a que los alumnos hayan de contribuir con su esfuerzo individual a la consecución de dichos objetivos<sup>1410</sup>.

Por otra parte, aparecen expresiones abiertamente disfemísticas, como la que califica el currículo de una asignatura como la impartición de *cuatro tonterías*. El cardinal *cuatro* supone una cuantificación mínima que significa “poco, escaso”. Es una expresión acuñada y fijada por los hablantes, un fraseologismo. Además se encuentra un disfemismo explícito por insulto al referirse a los alumnos como *cuatro subnormales*:

¡Para algo que encuentro en un Instituto que me gusta y que me permite no tener que estar nada más que en clase enseñando cuatro tonterías de biología a cuatro subnormales!<sup>1411</sup>.

### 3.3.4. EL TÉRMINO “APROBADO” Y EL TÉRMINO “SUSPENSO”

Sobre la denominación de las notas y, especialmente sobre los dos polos sobre los que giran las calificaciones en el sistema educativo español, pesa una fuerte interdicción lingüística. De hecho, las leyes prefieren circunlocuciones para evitar el uso de sustantivos como *aprobado* o *suspenso*. Recordamos el sistema de calificaciones que se empleó no hace mucho tiempo en Educación Primaria simplificado en dos expresiones: *necesita mejorar* y *progresó adecuadamente*. Con respecto a esta última, recogemos una aclaración que deja al descubierto lo que realmente enmascara esta calificación: no es necesario estudiar más porque con lo realizado ya es suficiente:

Entonces no vale decir “progresó adecuadamente” porque hace lo que puede, no, hay que decir que puede dar más, [...]”<sup>1412</sup>.

En cuanto a las denominaciones de las notas, recogemos expresiones que hablan de aquellos que aprueban, pero con una gran dificultad. Los sintagmas disfemísticos empleados pertenecen al habla coloquial y degradan el valor de la nota numérica requerida para aprobar: *aprobado muy raspado*<sup>1413</sup>, *cinquillo pelado*<sup>1414</sup> y *aprobadillos*

---

<sup>1410</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1411</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. III, p. 21.

<sup>1412</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 28.

<sup>1413</sup> *Ibidem*, p. 28.



*por los pelos*<sup>1415</sup>. En el primer caso el adjetivo *raspado* con el cuantificador *muy* hablan de la proximidad al suspenso; en el segundo el disfemismo se logra por el morfema derivativo *-illo*, diminutivo que confiere al lexema un valor de reducción en la percepción de la cantidad concreta sin que ésta realmente disminuya. Además la adjetivación de *pelado* intensifica esa idea de que se ha estado rozando el suspenso. En el último ejemplo se sigue utilizando el diminutivo *-illo* con el mismo valor y la locución adverbial coloquial *por los pelos* perteneciente al mismo polo significativo que *raspado* o *pelado*.

En relación con los sintagmas comentados hallamos otro que hace referencia al aprobado inmerecido. Se trata de la locución adverbial coloquial *por la cara*:

[...] los alumnos de hoy están tan mal acostumbrados que casi consideran un derecho que la última asignatura se les tiene que aprobar por la cara<sup>1416</sup>.

En clara relación con lo anteriormente expuesto está la denominada *promoción automática*, esto es, la necesidad de pasar al curso siguiente no por méritos, sino porque ya no se puede permanecer un año más en el mismo curso al haber repetido y seguir con las asignaturas suspensas. Es una promoción inmerecida y nos atreveríamos a decir que innecesaria, puesto que poco aprovechamiento puede sacar de un curso superior el que ninguno tuvo de cursos inferiores. Así pues, se produce una devaluación del sustantivo *promoción*. A este término se le une el de la *repetición*, sustantivo en franco retroceso a favor de la circunlocución *permanecer un año más*:

Que pensemos la mayoría que la repetición es insuficiente no implica que no sirva, sino que NO es suficiente pero sí NECESARIO hay que apoyar con medidas, pero lo que es seguro es que la promoción automática eso es malo a no ser que se le acompañen medidas [*sic*]<sup>1417</sup>.

[...] su compañero de pupitre del curso pasado, que ha promocionado de curso aunque tenía 8 suspensas<sup>1418</sup>.

<sup>1414</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IV, p. 1.

<sup>1415</sup> *Ibidem*, cap. V, pp. 1-2.

<sup>1416</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 28.

<sup>1417</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

En otro texto se redefinen las dos calificaciones tradicionales, el *suficiente* y el *sobresaliente*:

Los seis Suficientes y el que está Bien son siete alumnos que, para los tiempos que corren, pueden ser considerados poseedores de un conocimiento *suficiente* de los números, las letras y la cultura general. Es, no obstante, un concepto de la suficiencia muy amplio, tanto como decir que bueno, que ya está bien, que por más que se insista es suficiente, que no se va a conseguir más y, por lo tanto, no merece la pena seguir insistiendo. ¡Son personas a las que resulta imposible enseñar algo más pues su cerebro no admite ya nada nuevo procedente de una clase! ¡Con lo que han adquirido y lo que adquieren a través de los medios audiovisuales, ya es suficiente: no admiten más!<sup>1419</sup>.

En este caso *suficiente* no quiere decir que se ha llegado a lo mínimo exigible de forma objetiva, sino que ese alumno ya no puede sacar nada más porque no puede conocer nada más: *su cerebro no admite ya nada nuevo* y por lo tanto, es suficiente.

Por su parte, el *sobresaliente* se resitúa en el momento actual con un nuevo significado, perceptible al cotejarlo con el valor que tenía en épocas pasadas, en las que para obtener esta calificación había que demostrar un conocimiento sobrado y excepcional sobre la materia en cuestión. En la actualidad el *sobresaliente* recae sobre el alumno que destaca sobre el resto de la clase, aunque su nivel académico no llegue a la calificación requerida para obtener esa nota. Se ha convertido, por tanto, en un concepto relativo y no objetivo:

¡Sobresalientes! ¿Quién iba a imaginar que la palabra *sobresaliente* iba a adquirir tan exacto significado? ¡Hace unos años los habría suspendido a los cuatro, pero ahora, entre el montón de suspensos, sí que son sobresalientes en el pleno sentido de la palabra! ¡Sobresalientes en grado superlativo porque se escapan de la generalidad de modo destacadísimo y sobresalen sobre ella: preguntan interesados, no molestan, están en su tarea, avanzan a diario aunque sea poco, no dan más que alegrías y tienen bien asimilados algunos conceptos de la asignatura! ¡Pero qué pena, sin embargo: resulta que son, estos cuatro Sobresalientes, por decirlo de alguna manera, los aprobadillos por los pelos de hace unos años! ¡Porque sobresaliente, lo que se dice sobresaliente, no hay ninguno en la clase!<sup>1420</sup>.

Como es de suponer, ante estas circunstancias es lógico que se hable de una devaluación del título obtenido en la secundaria obligatoria, por lo que no es de extrañar que encontremos disfemismos como éstos:

---

<sup>1418</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>.”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. V, pp. 3-4.

<sup>1419</sup> *Ibidem*, cap. V, p. 2.

<sup>1420</sup> *Ibidem*, cap. V, pp. 1-2.

[...] no hay quien pueda con ellos, como no quieran hacer nada, al final por sentirnos desbordados les daremos un título sin saber ni siquiera qué van a hacer con él, pero eso no les garantiza un futuro mejor, sólo convierte nuestros títulos en basura<sup>1421</sup>.

No me parece lo mismo tener UNA asignatura diferente que hacer un itinerario distinto. Y sí, el título se puede devaluar aún más con los PIP y los itinerarios, como ahora ocurre con algunas UEC (de hecho los PIP son una mezcla desafortunada de PGS y UEC)<sup>1422</sup>.

En el primer caso el procedimiento utilizado en la creación del disfemismo es una metáfora que identifica *título* con *basura*, es decir, con algo inservible de nulo valor. En el segundo se expresa de forma explícita la *devaluación* del título al tener acceso a él alumnos que no han cursado ni han conseguido los mínimos establecidos en la etapa para su obtención; son los alumnos de los *Programas de Iniciación Profesional* y los de las *Unidades de Compensación Educativa*, que en este párrafo aparecen mencionados a través de las siglas.

Pasando al otro extremo señalamos los innumerables términos empleados para las calificaciones que oscilan entre el 1 y el 4,99. No incluimos el 0 porque esta nota está prohibida, y es el 1 la mínima calificación. Para empezar, el uso de la forma directa *suspense* supone un disfemismo, puesto que es un término desterrado del LPC:

[...] no queda más remedio que dar suspense tras suspense! ¡Que no por tener él tantos suspenses es el fracasado! ¡Que lo que pasa es que no se le pueden pedir peras al olmo, que el fracasado es el alumno, el sistema, la sociedad, no él!<sup>1423</sup>.

En esta cita se observa, además, la creencia colectiva y tácita de que si un profesor tiene muchos suspenses el fracaso es suyo, no de los alumnos que no han estudiado ni aprendido lo suficiente como para aprobar.

Cuando se habla de *suspense* se habla de *negación total*, esto es, la reducción a la nada, la eliminación mental del alumno. Supone esta expresión un disfemismo evidente, como el sintagma *capacidad nula* o la calificación del estudio como algo *tedioso* y *aburrido*. Disfemismos por forma directa sin atenuación. Del mismo modo se aprecia la reducción del estudiante a consumidor acrítico, algo que, en definitiva, es lo que interesa a la economía y la política:

<sup>1421</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1422</sup> *Ibidem*.

<sup>1423</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: "<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. V, p. 1.

Los 19 suspensos son la negación total. Salvo dos o tres que tienen interés pero capacidad nula, y con los que el profesor se vuelca como un padre, los demás son un variopinto grupo de adolescentes inteligentes, vagos, ingenuos, torpes, vivarachos, traumatizados, o todo a la vez, cuya misión en este mundo es únicamente la de consumir aquello que la vida les ofrece a través de la televisión o el móvil o Internet. Carecen de cualquier otro interés vital, especialmente si no es consumible hoy mismo, y consideran el estudio o cualquier actividad apoyada en una visión hacia el futuro como algo tedioso y aburrido que no cuadra con los tiempos que corren<sup>1424</sup>.

### 3.3.5. ESFUERZO Y RECOMPENSA

Una de las condiciones indispensables para obtener buenos resultados es, sin duda alguna, el *esfuerzo* que ha de realizarse. Este término ha sido prácticamente eliminado de las leyes educativas, por lo que su uso resulta provocador en otro tipo de textos sobre educación. La única ley orgánica que mencionaba su necesidad y que incluso acuñaba el sintagma *cultura del esfuerzo* fue la de 2002:

Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor<sup>1425</sup>.

En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo<sup>1426</sup>.

Pero en la ley de 2006 se habla de *esfuerzo compartido*, como hemos tenido ocasión de comprobar, desdibujando así la responsabilidad individual de cada alumno, insustituible, por otra parte, en su propio proceso formativo:

En ningún momento se alude [...] a que los alumnos hayan de contribuir con su esfuerzo individual a la consecución de dichos objetivos. Por el contrario se acude al "esfuerzo compartido" de cualquier otra instancia que no sea el propio alumno<sup>1427</sup>.

---

<sup>1424</sup> *Ibidem*, cap. XIII, p. 6.

<sup>1425</sup> L.O.C.E. 23-12-2002, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188], exposición de motivos.

<sup>1426</sup> *Ibidem*, exposición de motivos.

<sup>1427</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

Además, cuando el ambiente general en un centro educativo no es de serenidad ni de estudio, el esfuerzo que ha de realizarse es mucho mayor, puesto que hay que ir contracorriente. Este pésimo ambiente se refleja en el siguiente disfemismo que denomina toda la jornada escolar por el espacio de descanso:

[...] El ambiente de estudio es imposible en un pasillo. El nombre que tiene eso se llama recreo perpetuo.<sup>1428</sup>

Nombrar a las cosas por su término preciso y exacto constituye hoy una práctica disfemística, de manera que se habla de *recreo perpetuo*, sintagma en el que se actualiza la idea de descanso ininterrumpido y falta de estudio y trabajo.

En cuanto a los reconocimientos, es evidente que no puede esperarlos el alumno ejemplar que cumple adecuadamente con su obligación y obtiene buenos resultados:

Por ello, un muchacho como este (se refiere al alumno que ha sacado un 10) llama la atención únicamente por su buen rendimiento, pero pasa desapercibido en todo lo demás.<sup>1429</sup>

### 3.4. CONVIVENCIA – DISCIPLINA

#### 3.4.1. INFRACCIONES – CORRECCIONES

Uno de los mayores problemas del sistema educativo actual es la falta de disciplina en las aulas y en los centros. Calificar sin ambages que el *nivel de disciplina* es *pésimo* constituye un disfemismo por forma directa, igual que hablar abiertamente de *violencia*:

[...] el nivel de disciplina en el Centro es muy pero que muy mejorable, por no decir pésimo, [...].<sup>1430</sup>

[...] o la violencia que se instala en las aulas por no hacer cumplir unas mínimas normas de convivencia [...].<sup>1431</sup>

<sup>1428</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XVIII, p.12.

<sup>1429</sup> *Ibidem*, cap. IV, p. 2.

<sup>1430</sup> *Ibidem*, cap. VIII, p. 4.

<sup>1431</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG

Y esto es así porque lo que interesa es no decir y no dejar constancia de la difícil situación que se vive; así pues, en este sentido hablar de malos comportamientos supone poner de manifiesto los fallos del sistema. Por esto es perturbador realizar, como se indica en el siguiente fragmento, *actos de negación del instituto como entidad que funciona*. La palabra pone de manifiesto los fallos, por eso hay que callar:

[...] quien denuncia los malos comportamientos del alumnado en los partes, quien se arriesga a que se le enfaden los padres, quien deja constancia de que esto no va bien, etc., sólo está haciendo actos de negación del Instituto como entidad que funciona<sup>1432</sup>.

El silencio es uno de los recursos propios del eufemismo empleado en las leyes (*la LOE no dedique un solo párrafo [...] ni mencione*), por lo que toda expresión manifiesta en esta línea supone la actualización del fenómeno contrario:

Yo estoy muy decepcionada de que la LOE no dedique un solo párrafo a cómo defender el derecho a aprender de los que quieren ni mencione que se deban poner sanciones por las conductas graves<sup>1433</sup>.

En la misma línea se inserta el siguiente comentario a propósito del *problema de la "convivencia" escolar*. El uso del sustantivo *problema* supone ya un reconocimiento de la realidad y hablar de *desmadre logsaico* constituye un disfemismo claro, una denigración abierta de la LOGSE. Decir abiertamente *la mala educación que aflora en forma violenta* supone, por forma directa, una construcción disfemística. Situaciones todas ellas reales por más que las *autoridades lo nieguen*. Silencio eufemístico de la LOE incapaz de reconocer y poner nombre preciso a la indisciplina actual:

Pero es en el problema de la "convivencia" escolar donde el desmadre logsaico alcanza cotas insuperables. La mala educación que hoy impera en los centros educativos públicos y que reviste singular gravedad cuando aflora en forma violenta (y a fe que ocurre cada vez con más frecuencia aunque nuestras autoridades sigan negándolo) no encuentra otra respuesta de nuestros administradores que no sea incrementar la costosa y estéril burocracia. Incapaces de asumir que no hay libertad sin reglas que respetar y sin la necesaria responsabilidad individual, y que las sanciones contienen una carga pedagógica

---

<sup>1432</sup> “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1432</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIV, p. 27.

<sup>1433</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

evidente, el documento aboga, en la misma línea delirante que ya conocemos, por suplantar el protagonismo individual por la tutela colectiva<sup>1434</sup>.

Tanto es así que se produce una confusión en cuanto al significado propio de determinados términos, de manera que simples correcciones son interpretadas como *autoritarismo*, *arrogancia* o *humillación*, disfemismos explícitos, como aparece en esta construcción trimembre en la que se redefinen las palabras atendiendo a la interpretación actual. Hemos perdido, pues, los límites y los matices que nos impiden diferenciar las *correcciones* de las *humillaciones*, la *autoridad* del *autoritarismo* o la *arrogancia*:

¡No le rajes un folio a nadie, porque tal y como están hoy en día las cosas, eso es autoritarismo, arrogancia, humillación, y eso no te lo va a comprender nadie!<sup>1435</sup>.

Perdida la autoridad del profesor, mantener el orden se convierte en algo prácticamente imposible. Por esto se emplean expresiones disfemísticas como la siguiente, construida a partir de una metáfora en la que la clase no es otra cosa que un espacio de lucha, *un cuadrilátero*, entre dos contrincantes, profesor y alumno, en el que sólo uno de ellos puede pelear:

En el cuadrilátero del aula al que ambos (profesor y alumno) habían sido arrojados por el sistema para que conviviesen como pudieran, la costumbre de los golpes esquivados había ido creando, seguramente, una suerte de complicidad entre ambos, impensable hasta hoy en el profesor, quien, a fuerza de no conseguir derribar al contrario por no poder asestarle ni un solo golpe, acaba hasta riéndole la gracia<sup>1436</sup>.

Varios son los textos que aluden a la idea de lucha entre profesor y alumno, como se aprecia en el uso del sustantivo *forcejeo* que dirimirá quién tiene la autoridad en el aula:

El forcejeo entre educador y educando para ver quién manda hace imposible la educación, [...] <sup>1437</sup>.

<sup>1434</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1435</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IV, pp. 4-5.

<sup>1436</sup> *Ibidem*, cap. XIV, p. 8.

<sup>1437</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 33.

No, es indispensable poner un límite, y ese límite no puede establecerse después de un tira y afloja entre el profesor y los alumnos ante el consejo escolar. Si una norma la manda el profesor debe ser respetada, precisamente, porque la manda el profesor. Y si a algún alumno no le gusta, que se esfuerce por sobrellevarlo con paciencia. Es un esfuerzo muy sano<sup>1438</sup>.

Y no faltan textos que van más allá e identifican la situación de los institutos con una guerra abierta, al afirmar que el *instituto bien podría estar en un barrio de Gaza* o al decir *parece que estamos en guerra*. Se trata de una opinión irónica y jocosa en la que se emplea el sustantivo *indisciplina*, forma directa sin atenuación que nombra la situación real que se da en muchas ocasiones:

Después de vendernos lo maravillosa que es la estabulación en “diversidad” viene la escuela espacio de paz... aunque a juzgar por las puertas arrancadas de cuajo y los cristales rotos, podría mi instituto bien estar en un barrio de Gaza. La de cursillos que hay sobre convivencia, paz, relajación y meditación, cuidados de las cuerdas vocales... Señor, parece que estamos en guerra. Pues en los cursillos se nos dice que de la indisciplina tiene muchas veces la culpa la actitud del profesor que a lo mejor no tiene vocación docente y se metió en un insti a dar química porque lo echaron de una fábrica. Que las normas no se cumplen porque son impuestas pero que si haces una asamblea y los niños votan unas normas esas sí las cumplirían. (Cuando era más ingenua lo hice, no quiero decirlo como [sic] empeoró la disciplina)<sup>1439</sup>.

En otros casos la metáfora empleada es la que identifica *el aula* con el patio del instituto al convertirse en otro lugar de *recreo*:

[...] hechos todos ellos y un sinfín más (de indisciplina y mal comportamiento) de la misma índole, que, por su frecuencia y abundancia, fueron convirtiendo el aula en una progresiva y auténtica continuación de los recreos<sup>1440</sup>.

Otros términos abiertamente disfemísticos para referirse a la indisciplina son expresiones como *parte de gravedad fulminante*<sup>1441</sup>, expresión desterrada de las leyes donde se prefiere hablar de medidas correctoras o rehabilitadoras. El sustantivo *gravedad* y la calificación de *fulminante* convierten este sintagma en disfemístico. Del mismo modo sucede con el uso del verbo *imponer* o del sustantivo *bofetada*. La utilización de estos términos supone situarse decididamente en el extremo opuesto de

---

<sup>1438</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>1439</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1440</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIX, p. 13.

<sup>1441</sup> *Ibidem*, cap. XX, p. 2.



los pedagogos y psicólogos actuales que abogan siempre por el diálogo y el razonamiento, sin entender que hay cosas que primero se incorporan por hábito e imposición y que, posteriormente, cuando se tiene capacidad para ello, se razonan. La *bofetada* supone una identificación inmediata con los malos tratos. La *imposición* es ir en contra del talante democrático que debe caracterizar nuestros centros donde todos somos iguales y nadie es quién para imponer nada a otro, donde -en una visión idílica nada realista- el profesor y el alumno son absolutamente iguales:

Otra cosa muy importante: los modales se imponen, no se pueden dialogar y razonar, porque los modales son precisamente la premisa indispensable que hace posible el diálogo. Y si para imponerlos se hace necesaria una bofetada, pues adelante. Una bofetada dada a tiempo no traumatiza a nadie y puede salvar una vida<sup>1442</sup>.

Y es que es necesario el reconocimiento de la autoridad legítima, simplemente obviado por la *pedagogía logsiana*, adjetivo disfemístico:

La educación implica reconocer la existencia de la autoridad legítima encargada de poner límites y restricciones a la conducta de los alumnos, algo que la pedagogía logsiana sencillamente ignora<sup>1443</sup>.

Por otra parte, esos comportamientos contrarios a las normas de convivencia del centro, como se denominan en las leyes, se traducen en comportamientos absolutamente *desvergonzados* y *cruelles*, malos en sí mismos, que, evidentemente, ni se desglosan ni se denominan por su nombre real, de manera que explicitarlos supone un disfemismo lingüístico:

Hoy, un compañero ha salido enrabiado y llorando del trabajo. Unas alumnas se han reído cruelmente durante toda una hora de una minusvalía física que padece. Lo han hecho con desvergüenza, con alevosía, con crueldad, sabiéndose amparadas por su familia y buscando un enfrentamiento más entre el centro y sus padres, cosa que les divierte manifiestamente. Estas muchachas tienen solo doce años, y una maldad que uno no sabe cómo cabe en sus cuerpos. ¿Qué formación debe tener para un caso así un profesor? ¿Un curso de masoquismo de 25 créditos? ¿Otro de paciencia hasta la indignidad? ¿De qué formación

---

<sup>1442</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 30.

<sup>1443</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

estamos hablando? No es un problema de un centro educativo. Es un problema de juzgado de guardia. Un problema de orden público<sup>1444</sup>.

Sencillamente, no faltan ni hechos ni noticias que hablen a gritos de una situación de *indisciplina escolar* que impide y conculca el derecho a la educación de aquellos alumnos que quieren estudiar. En este párrafo se encuentra recogido el sintagma *indisciplina escolar* y la denominación de *indeseables* para aquellos alumnos protegidos por la legislación actual que campan por sus fueros sabedores de que se sigue aplicando el principio de derecho romano: *nulla poena sine lege*. La falta de una regulación precisa sobre las infracciones y las sanciones hace posible esta situación de defensa y privilegio del delincuente en las aulas:

La prensa es pródiga en noticias de indisciplina escolar y también en réplicas de algún iluso que sigue creyendo que los indeseables deben fastidiar a compañeros y docentes, en aras de un derecho que rechazan y gracias al cual privan a los demás de su entorno de obtener una enseñanza de calidad [...]<sup>1445</sup>.

---

<sup>1444</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1445</sup> MARTÍNEZ PONS, J.A. (2001): “Cualquier tiempo pasado fue... como fue”, *Vivat Academia*, nº 30. Documento de Internet: “<http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/n63/opinion.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

## 4. EDUCACIÓN ESPECIAL

### 4.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PLANTEAMIENTOS GENERALES

Nos introducimos en uno de los campos asociativos más proclives a la generación de eufemismos. Esto va a hacer que, por una parte, se encuentren pocos o ningún disfemismo en determinados ámbitos (como la superdotación, la discapacidad, las circunstancias sociales, culturales, raciales o económicas) y que, al mismo tiempo, se generen expresiones decididamente opuestas a la intención ennoblecedora en el afán de denunciar la realidad recuperando la frescura de la denominación directa. Así sucederá cuando se hable de alumnos indisciplinados o que simplemente no quieren estudiar aunque tengan capacidad para ello. Las expresiones disfemísticas se localizan, pues, en campos muy reducidos pero muy significativos.

En lo que respecta a la *atención a la diversidad* en general, hay algunas consideraciones interesantes, como la reflexión que se genera en cuanto a la atención y a los medios dedicados a la diversidad del alumnado y a las minorías:

[...] dime tú a mí qué pasará, qué está pasando ya, con esas pobres generaciones de alumnos que están cogiendo un analfabetismo cultural y una incultura animaloide que asusta ya a cualquier persona dedicada a enseñar algo! Y eso sin mencionar que, como regalo, están también aprendiendo unos modos y maneras recompensados con títulos gratuitos que van a formar un país de gentes que no les van a reconocer ni sus abuelos. -El gran problema de la enseñanza está ahí, no nos engañemos. Poco importa hablar ya de la “diversidad” como hasta hoy se ha entendido; de lo que hay que hablar ya es de la “diversidad” nueva que se ha formado de tanto tener que atender a la “diversidad”<sup>1446</sup>.

En este párrafo se emplean expresiones disfemísticas por forma directa como *generaciones de alumnos que están cogiendo un analfabetismo cultural y una incultura animaloide que asusta* [...]. Por una parte, se habla de la totalidad del alumnado, toda ella afectada de *analfabetismo* e *incultura*, términos que no se emplean prácticamente en las leyes educativas silenciando en parte la realidad de las aulas y centros educativos. Por otra, la calificación denigratoria *animaloide* además de indicar el valor de ‘parecido a’ (*-oide*) contiene un claro matiz despectivo al aplicarse sobre otro adjetivo, *animal*. Finalmente, la proposición de relativo *que asusta* confiere una ponderación a las

<sup>1446</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>.”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIII, p. 5.

características explicitadas aumentando su valor hasta cotas muy altas. Asimismo se habla de *títulos gratuitos*, es decir, sin ningún valor, conseguidos sin ningún esfuerzo y que en modo alguno pueden certificar una formación básica adecuada. El enunciado final cierra magistralmente el párrafo en una expresión disfemística que da una vuelta de tuerca y pone en entredicho la tan nombrada *diversidad* de las leyes educativas. Se cuestiona de esta manera uno de los principios incuestionables de nuestra legislación en materia educativa. La atención a la *diversidad* está generando una “*diversidad*” nueva creada a partir de una atención excesiva a la diversidad recogida en la ley, es decir, los antaño alumnos normales.

Del mismo modo se pone de manifiesto la primacía que se da a la formación del profesorado para atender a la diversidad, en detrimento de una formación rigurosa. Y es que un profesor, para ser buen profesor, tiene que ser siempre un buen estudiante:

En algunas comunidades muy entusiastas con la reforma es más fácil conseguir un año sabático para el estudio de la integración de niños hiperactivos (antaño revoltosos) que para hacer una tesis doctoral<sup>1447</sup>.

De otro lado encontramos las *minorías* intocables, portadoras de todos los derechos y de pocas obligaciones, en satisfacción de la deuda secular que las sociedades tienen con ellas. Si la atención, que indudablemente merecen, no va equilibrada con la atención que merecen las mayorías se está incurriendo en una situación de injusticia para muchos:

[...] Por la causa que sea, al sistema lo que le preocupa es esas minorías, no sé por qué,... - ¡Pues vaya sistema raro: siguiéndole la corriente a lo que piden las minorías se consigue joder a las mayorías y todos tan contentos! ¡Bueno, lo de contento es un decir, porque se ha creado ya un nivel de amargamiento en esta profesión que, si dieran jubilación general, se quedaban los institutos vacíos!<sup>1448</sup>.

De este modo se cuestiona el sistema al que se califica de *raro*, dado que está más preocupado por satisfacer las demandas de las minorías que por atender a las mayorías, especialmente si éstas resultan perjudicadas, expresión que se hace manifiesta a través del verbo malsonante *joder*. Así pues, las mayorías damnificadas son los alumnos

---

<sup>1447</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 53.

<sup>1448</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIII, p. 5.

“normales” que se encuentran en los centros educativos, a los que los profesores no pueden atender convenientemente con tanta atención a la diversidad. Esta defensa de los grupos mayoritarios va en contra del pensamiento políticamente correcto y del uso del lenguaje que éste lleva aparejado.

Otro alegato en contra de esa utópica realidad que habla de la atención a cada uno según sus necesidades lo encontramos en la siguiente opinión de un profesor quien, utilizando la ironía, alaba las virtudes del sistema y las enfrenta con la realidad diaria. En la denominación de los profesores que protestan ante la situación establecida encontramos los disfemismos: *fachas*, *persona sin recursos* y *sin vocación pedagógica*:

La diversidad es una gran riqueza, una situación llena de desafíos estimulantes. A cada alumno hay que darle según capacidad e intereses. Entre 30 alumnos puede haber niños con minusvalías, extranjeros que acaban de llegar y no comparten ni el alfabeto con el resto de la clase, alumnos aplicadísimos, alborotadores, pasotas...etc. Sin desdobles (aquí en Andalucía) sin poder separar por niveles (sacrilegio), sin cubrir bajas, sin materiales, sin ordenadores para hacer rincones de trabajo individual, sin bibliotecas de aula... Así se puede enseñar muchísimo (Inglés en mi caso). Quejarse porque la cosa clama al cielo es de fachas, de persona sin recursos y sin vocación pedagógica<sup>1449</sup>.

La recepción de lo que el legislador plasma encuentra desigual respuesta entre los aplicadores directos de la ley. El constructo virtual y utópico choca con una realidad más próxima a la distopía que al idealismo del que hacen gala las leyes educativas.

#### **4.2. DESTINATARIOS**

Las formas disfemísticas más claras y contundentes se encuentran en las denominaciones y valoraciones que se hacen a propósito de los destinatarios de la educación: el alumnado. No se centran estos términos exclusivamente en aquellos acreedores de una educación especial, sino en los alumnos en general. No obstante, hay determinados tipos de alumnos que son intocables lingüísticamente hablando. Nos referimos a aquellos que tienen situaciones sociales, económicas, culturales o familiares desastrosas; a aquellos que sufren algún tipo de discapacidad; a aquellos que tienen menor capacidad intelectual... El decoro y el respeto imponen una determinada forma

---

<sup>1449</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)!”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

de referirnos a estas situaciones que destierran el uso de los disfemismos. ¿Quiénes se convierten entonces en el blanco de expresiones tan duras y negativas? Los alumnos en general así como aquellos que resultan indisciplinados y violentos, aquellos que no quieren ejercer su derecho a la educación e impiden el de los demás. En la generación de estas expresiones disfemísticas se emplean distintos procedimientos lingüísticos: términos neutros desterrados del lenguaje políticamente correcto por reflejar realidades sobre las que pesa algún tipo de interdicción lingüística; formas directas sin atenuación; adjetivaciones disfemísticas; perífrasis o circunlocuciones; denominaciones denigratorias que suponen un claro menosprecio de las personas o situaciones a las que se aplican llegando incluso al insulto manifiesto; recursos del lenguaje figurado como metáforas y símiles.

Así pues, términos que, en principio, tienen una valoración neutra, al estar proscritos en el lenguaje políticamente correcto, suponen una expresión disfemística:

¡Y gracias por el alegrón, coleguita, que hace ya mucho tiempo que no pongo un 10, con lo que a mí me gusta eso en la ESO! ¡Y con el placer que da, no sólo por lo que significa como nota, sino porque viene a decir que detrás de ella hay un *muchacho trabajador, atento, y unos padres responsables, y una vida por delante dispuesta al aprendizaje, y al aprovechamiento y al esfuerzo recompensado!*<sup>1450</sup>.

La prohibición tácita que impone un silencio sobre determinadas realidades persigue la finalidad de crear una conciencia colectiva igualatoria que oculta a aquellos alumnos que destacan positivamente. Los relega al olvido y los condena al silencio, de modo que realizar halagos explícitos, como se recoge en el ejemplo citado, supone un atentado contra las directrices que marca la nueva lengua impuesta por lo políticamente correcto. En este caso los términos desterrados son: *trabajador, atento, responsables, disposición al aprendizaje, aprovechamiento y esfuerzo recompensado*. Si un profesor emplea estos términos, y mucho más en público, está marcando a un alumno y descalificando al resto, por lo que su uso es una provocación al silencio impuesto por el pensamiento dominante. El docente que se atreva a decir estas cosas quedará marcado como alguien conservador, defensor de valores trasnochados, elitista y segregador.

Al igual que sucede en los otros campos analizados, en la atención a la diversidad se usa la forma directa sin atenuación para la generación de disfemismos. La

---

<sup>1450</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. IV, p. 1.

denominación explícita a veces resulta un tanto brutal frente a la tendencia al uso del lenguaje cada vez más mitigador. Por esto, expresiones que en otro momento sólo habrían aludido con la mayor exactitud posible a una situación dada, hoy constituyen expresiones disfemísticas. Así sucede con el sintagma *graves problemas de aprendizaje*<sup>1451</sup>. El N del sintagma es el sustantivo *problema*, ya comentado, y la nota encarecedora de matices negativos viene en el uso del adjetivo valorativo *grave*, intensificado con el superlativo en otras ocasiones: *gravísimos problemas de escolarización, de aprendizaje, familiares*<sup>1452</sup>.

Una buena redefinición de lo que las leyes denominan *alumnos con necesidades educativas especiales* la encontramos en este otro fragmento. El sintagma enmascara realidades que resultan ofensivas para todos aquellos que consideran que el sistema educativo atiende de forma personalizada a todo el que lo necesita:

-Bueno, Pegalajar Arroyo, Sergio, tiene gravísimos problemas de escolarización, de aprendizaje, familiares... en fin [...] Cada caso de estos que planteamos es casi de juzgado de guardia: cuando no se trata de padres separados es de divorcios, de malos tratos, de padres en la cárcel, de casos de drogadicción... Son muchachos que no conocen lo que es una vida normal como la de mis hijos o la de los vuestros [*sic*]. Son, en la mayoría de las veces, carne de cañón que lo único que van a conocer de educación va a ser lo poco que aquí podamos darles. Son gentes que vienen aquí obligados y a la fuerza, sin una familia detrás que se preocupe por si han llegado o no al colegio, o por si vuelven con ejercicios o sin ellos, o si tiene [*sic*] examen o no mañana, que no conocen ni las más mínimas normas de urbanidad, o de respeto, que vienen resabiados del gueto donde duermen o deambulan, que no esperan nada del sistema ni de sus compañeros y que lo único que quieren es que los dejen escaparse cuanto antes de aquí o que los dejen destrozar las clases, pegar a los compañeros, asomarse a la ventana cuando les dé la gana, reírse del profesor o del alumno responsable, asustar a quien no les ría la gracia, acosa a las cuatro pobres muchachas que no son capaces de... El de Tecnología dejó sin terminar lo que decía porque veía que se envalentonaba demasiado<sup>1453</sup>.

Se emplean disfemismos abiertos para referirse a las situaciones desfavorables que un alumno puede tener en su familia: *malos tratos, padres en la cárcel, casos de drogadicción*. Estos términos se evitan en las leyes educativas al no especificar cuáles son las condiciones familiares negativas. Con respecto a los alumnos se emplea una metáfora que constituye una lexicalización propia del habla coloquial: *carne de cañón*; esto es, alumnos expuestos inconsideradamente a múltiples peligros de los que se prevé

<sup>1451</sup> *Ibidem*, cap. XIII, p. 2.

<sup>1452</sup> *Ibidem*, cap. XIII, p. 3.

<sup>1453</sup> *Ibidem*, cap. XIII, pp. 3-4.

que no podrán salir bien parados. Finalmente, toda una serie de proposiciones de relativo se encarga de aclarar el antecedente *gentes*, colectivo en plural que se refiere a estos alumnos: personas de las que sus familias no se preocupan lo más mínimo en el ámbito académico; resabiados del *gueto donde duermen o deambulan*. El sustantivo *gueto* se refiere al tipo de barrio donde se encuentra el domicilio familiar (nótese que no se emplea el verbo *vivir*, sino *dormir* o *deambular*), lugar de tránsito e inhóspito que no merece calificaciones más amables. Además se explicitan las conductas contrarias a la convivencia constituyendo una expresión disfemística por empleo de forma directa sin atenuación: *destrozar las clases, pegar a los compañeros, reírse del profesor o del alumno responsable, asustar, acosar...*

Igualmente se emplea este procedimiento cuando se dice de forma expresa que la denominación *alumnos de integración* no es la adecuada y que lo que se genera con las acciones educativas que se proponen para su educación e integración en la sociedad es justamente lo contrario: *desintegración*, término disfemístico obtenido al añadir el prefijo negativo *des-*:

En el último capítulo (Ruiz Paz, M.: *La secta pedagógica*) analiza de forma brillante y documentada la situación del colectivo mal llamado de alumnos “de integración” o con necesidades educativas especiales, de las acciones propuestas para su educación e integración en la sociedad y diagnostica documentadamente como este modelo en realidad facilita su “desintegración” y limita sus posibilidades de mejora<sup>1454</sup>.

De esta manera se le da un giro semántico a la PW *integración*, que queda convertida en una voz disfemística por mostrar con claridad la realidad.

Asimismo, encontramos denominaciones directas que resultan disfemísticas al nombrar a los alumnos en general sin intentar mitigar las connotaciones negativas que los CN comportan en sí mismos: *generaciones de incultos*<sup>1455</sup>; *analfabetos funcionales*<sup>1456</sup>; *algún compañero retardado*<sup>1457</sup>; *ese alumno, un futuro delincuente en*

---

<sup>1454</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1455</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XI, p. 9.

<sup>1456</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>”. (Fecha de acceso: 10-6-07); S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1457</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. X, p. 21.



*ciernes*<sup>1458</sup>; *cuatro delincuentes*<sup>1459</sup>; *los alumnos malos, es decir, los que no quieren trabajar o estudiar en clase! [...] el daño que hacen en los buenos alumnos es bestial*<sup>1460</sup>.

De este modo podemos observar tres grupos de calificaciones: uno es el que hace referencia al nivel cultural, donde se habla explícitamente de *incultura* o *analfabetismo*, así como de alumnos *retardados*; otro grupo es el referido a los *malos alumnos*, los que no quieren hacer nada y exclusivamente molestan; el tercero de los grupos está formado por aquellos que van más allá en su comportamiento violento y se habla de *delincuentes*. Todos estos sintagmas constituyen, pues, claros disfemismos.

Además, con el mismo procedimiento se nombra al alumno considerado *normal*, al que se le denomina como *intermedio*, es decir, el que está entre el *incordiante* y el *ejemplar*, produciéndose una ordenación de la realidad en tres niveles: *incordiantes*, *intermedios* y *ejemplares*:

El que peor parado sale es el intermedio, el que [...] se deja llevar, el que necesitaría un ambiente apropiado para él, pero que, al no tenerlo, se deja llevar por el alumno incordiante de turno en vez de por el alumno ejemplar<sup>1461</sup>.

Del mismo modo se deja constancia de la falta de atención que sufren estos alumnos precisamente por no destacar por nada, ni por malos ni por buenos:

Estamos de acuerdo en que es un gran problema tener que atender a gente tan problemática. De acuerdo: el alumno que se sale de lo normal en cuanto a comportamiento o a capacidad intelectual hay que atenderlo como sea, o con paciencia y amonestaciones, o con paciencia y cariño. Muy bien. Pero yo quiero señalar el envés de este problema, que es mucho mayor: ¿Qué hacemos entonces con el resto de la clase, con los demás, con los que no se salen de la normalidad, y muy especialmente con los que vienen aquí a aprender algo, a ser educados en algo, a forjarse un futuro, a sacarse un título digno, a saber expresarse, a...? ¿Es que estos no merecen ninguna atención por parte del sistema? ¿Es que estos, como no molestan, no merecen ninguna atención?<sup>1462</sup>.

<sup>1458</sup> *Ibidem*, cap. III, p. 11.

<sup>1459</sup> *Ibidem*, cap. III, p. 22.

<sup>1460</sup> *Ibidem*, cap. XI, p. 4.

<sup>1461</sup> *Ibidem*, cap. XI, pp. 3-4.

<sup>1462</sup> *Ibidem*, cap. XIII, p. 4.

Ellos son *el resto de la clase*. *Resto* es un sustantivo colectivo que se emplea normalmente para referirse a la parte menor del todo. No obstante, *el resto* aquí designa a la normalidad, esto es lo que produce extrañeza, que la normalidad es la mayoría y la mayoría está desatendida por el sistema.

Muy próximas se encuentran las calificaciones denigratorias al procedimiento empleado en los ejemplos vistos: *los alumnos más conflictivos*<sup>1463</sup>; *boicoteadores*<sup>1464</sup>; *vástagos objetores*, *camorristas* y *revientaclases*<sup>1465</sup> o “*niños de papá*”<sup>1466</sup>.

La circunlocución es uno de los procedimientos más productivos en la creación de eufemismos y, del mismo modo, se emplea también en la generación de disfemismos, aunque con menor frecuencia. El rodeo permite siempre una mayor precisión en los matices, por lo que estos disfemismos aportan mayor información que las formas más condensadas:

¿Quién iba a pensar nunca que aquel incordiante le provocara cualquier día una mínima sonrisa? Aquel enemigo de la enseñanza, aquel fuera de la ley educativa, aquel inculto provocador y chulesco que no respetaba autoridad ni compañerismo, aquel pobre diablo encerrado hasta los 16 años, había conseguido lo impensable [...] el objetor número uno de aquella aula [...].<sup>1467</sup>

De esta manera, en un párrafo se proporcionan muchos datos a propósito de alumnos indisciplinados y molestos, incordiantes según la cita: enemigo de la enseñanza, fuera de la ley educativa, inculto provocador y chulesco, pobre diablo encerrado hasta los 16 años, objetor número uno.

---

<sup>1463</sup> *Ibidem*, cap. XIII, p. 1.

<sup>1464</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)!”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1465</sup> MARTÍNEZ PONS, J.A. (2001): “Cualquier tiempo pasado fue... como fue”, *Vivat Academia*, nº 30. Documento de Internet: “<http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/n63/opinion.htm>!”. (Fecha de acceso: 10-6-07); MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)!”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1467</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>!”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XI, p. 9.

Más brusca resulta la expresión en el siguiente ejemplo: Estoy harto de boicoteo de clases por minorías de objetores revientaclases, que se coñean de todo y de todos<sup>1468</sup>. De este modo se crea una expresión disfemística en la que se habla de unos pocos alumnos, las minorías intocables; objetores, expresión eufemística que pierde su valor mitigador por la adjetivación del neologismo por composición revientaclases, en el que se sigue uno de los modelos más productivos en la creación de palabras: verbo + CD. Por último, la proposición de relativo culmina el disfemismo incluyendo el verbo malsonante coñear.

El desglose de actitudes violentas e irrespetuosas por parte de determinados alumnos constituye otra expresión disfemística. Apreciamos la aparición de términos que portan claras connotaciones negativas: pinchar las ruedas, escupir, pocilgas, campos de batalla, agresión, o insultos:

Soy uno de los profesores que quiere "librarse" de determinados alumnos. Quiero librarme de los alumnos que me pinchan las ruedas, que me escupen en la silla y en la mesa, que convierten las clases en pocilgas, en campos de batalla, en espacios de agresión al más débil [*sic*], de insultos a la inteligencia, y de falta de respeto a la dignidad de las personas<sup>1469</sup>.

Además de la circunlocución, hay dos metáforas referidas a las aulas: *convierten las clases en pocilgas y campos de batalla*. Dos aspectos nada positivos se destacan en estas expresiones, la suciedad extrema y la guerra en las clases.

Otras circunlocuciones, aunque más atenuadas, son las que se emplean para denominar a los alumnos molestos e indisciplinados: *alumnos que están en el aula para molestar y para no hacer nada*<sup>1470</sup>; *aquellos que van a la escuela o al Instituto a calentar asientos, dando problemas de disciplina y haciendo imposible impartir adecuadamente una clase*<sup>1471</sup>.

<sup>1468</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): "II Jornadas sobre la LOE", *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG "[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1469</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1470</sup> S.A. (2007): *El sistema educativo actual: DE PENA*. Documento de Internet: BLOG "<http://lubrin.org/spip.php?article94>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1471</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

Los recursos propios del lenguaje figurado se muestran más proclives a la creación de disfemismos que a la de eufemismos, al menos en los ámbitos de aplicación de nuestro estudio. De esta manera no es de extrañar que encontremos símiles y metáforas, como se ha venido señalando en algunas citas. Con respecto a la primera figura encontramos el siguiente caso:

[...] esa inmensa cantidad de muchachos y zagales que había metido la ESO en las aulas, que ni querían estudiar ni les hacía falta para la vida que pretendían, y que hubieron de adaptarse al medio que se les imponía con tal impronta que ni sacaron nunca beneficio para ellos ni dejaron de producir perjuicio tanto a los demás compañeros del aula (alumnos y profesores por igual), con ser esto ya gravísimo, como, y también y sobre todo, ¡ay!, a sí mismos, pues les regeneró su mala semilla y les pasó, les pasa y les pasará como al jaramago vegetal e inservible que, echado en tierra abonada, además de quitar los nutrientes a la planta provechosa, se crece en su inutilidad y acaba siendo, sí, otra planta ciudadana más de la huerta, pero la dominante e incívica en su inculta y soberbia fealdad<sup>1472</sup>.

Se compara por semejanza al alumno objetor, aquel que no quiere estar escolarizado, con una planta, el *jaramago*, y se genera todo un cúmulo de expresiones en torno a este símil, como la *mala semilla* que crece y se sirve de los *nutrientes* que podrían aprovechar a la buena planta, mientras que él los emplea para crecer en *inutilidad* y acabar siendo *otra planta ciudadana más de la huerta en su inculta y soberbia fealdad*. Posiblemente la alusión más disfemística se muestre en el sintagma *planta ciudadana de la huerta*, por la ironía que contiene. No es nueva ni original la comparación, recordemos que uno de los artículos de Larra titulado “La planta nueva o el faccioso”, escrito el 10 de noviembre de 1833, se basaba en el mismo procedimiento.

Por lo que respecta al empleo de metáforas encontramos diferentes casos: unas se basan en la cosificación del alumno, otras en la animalización, otras se refieren al campo de la enfermedad y otras al de la guerra. Empezando por las primeras, tenemos una de gran uso entre los docentes, identificar al alumno con un *mueble*. Ciertamente no se pueden negar, en algunos casos, los semas en común de ambas realidades, puesto que los dos deben estar en un sitio del que no pueden salir y de ninguno de ellos puede esperarse participación alguna:

[...] Pablo Cevidanes. Es un mueble. No sabe ni hacer la o con un canuto<sup>1473</sup>.

---

<sup>1472</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XX, p. 9.

<sup>1473</sup> *Ibidem*, cap. XIII, p. 2.

[...] esos pobres desdichados de la vida y de la educación [...] en las clases normales, simple y llanamente, son muebles inservibles. ¡Estorban! ¡No pueden estar! Por duro que sea, así es y esa es su única solución<sup>1474</sup>.

En el primero de los ejemplos se aprecia asimismo la presencia de una hipérbole perteneciente al dominio común de los hablantes utilizada para expresar el máximo grado de ignorancia: *no sabe ni hacer la o con un canuto*. En los dos casos se da la misma identificación, intensificada en el segundo al calificar el sustantivo *mueble* como *inservible*.

Dentro de las animalizaciones propuestas encontramos varios casos, pero el más elemental y el más utilizado es el que identifica a determinado tipo de alumno con un *burro* por la estulticia:

Desde luego esta no es la solución cada vez hay más borricos, no entienden contenidos, ni palabras, faltas de ortografía que dan miedo<sup>1475</sup>.

La diferencia entre lo que la logse entiende que son los alumnos y lo que son en realidad, es la misma que entre "Platero y yo", y los burros de verdad<sup>1476</sup>.

La metáfora en la que el animal elegido es el *borrego* pone de relieve los semas de docilidad y sumisión, presentes sin duda alguna en cualquier alumno adoctrinado y acrítico por falta de una formación sólida. Al mismo tiempo hay un guiño al lenguaje religioso al remedar un versículo del Génesis (Gén 1, 27) que alude al relato de la creación, a una de las antropogonías. De esta manera el *señor ZP* sería el Creador y los pobres alumnos las criaturas hechas *a su imagen y semejanza*. Constituye la metáfora un insulto en doble sentido puesto que agrade tanto al creador como a la creatura:

Este es otro regalito del señor ZP, quiere crear borregos a su imagen y semejanza. ¿No les basta con que España esté a la cola de las listas europeas de nivel educativo, que encima quieren sacarnos de la lista? Penoso, penoso...<sup>1477</sup>.

<sup>1474</sup> *Ibidem*, epílogo, p. 6.

<sup>1475</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG "<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1476</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1477</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG "<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

En el polo opuesto de esta metáfora está la que identifica al alumno con el *lobo*, destacando los semas de fiereza y salvajismo que suelen atribuirse a este animal, especialmente si aparece adjetivado como *feroz*, *astuto* y *vago*:

[...] ¿Qué aprende de negativo un alumno de esos en una clase? -Un alumno así aprende muy pronto que tiene dominio sobre grupos de veinte personas, que es capaz de sacar de quicio a gente mayor que él, que tiene poder sobre funcionarios del Estado, sobre organismos, que el miedo y el acoso bien dosificados le producen beneficios y halagos,... aprende a vivir impunemente, a no tener responsabilidad alguna, a ser recompensado sin esfuerzo, a ser agasajado por los que acosa, a... a hacerse malo o peor de lo que era. El lobo feroz entre ovejas no se amansa, sino que se convierte en un astuto y vago lobo feroz<sup>1478</sup>.

Como indicábamos anteriormente, también hay alguna metáfora que se sitúa en el ámbito de la enfermedad. Al alumno se le considera un *enfermo* aquejado de una grave dolencia: *la gripe de la ESO*, *el virus de la ESO*:

[...] ¡a ese muchacho hay que hospitalizarlo, ese mucho está enfermo educativamente hablando! [...] ¡Es exactamente igual que si hubiera cogido la gripe de la ESO! [...] ¡Es que el problema está en que ha cogido el virus de la ESO y le ha pillado indefenso, como a cualquiera, y hasta que no lo afronte como es debido, irá de mal en peor, suspenso tras suspenso!<sup>1479</sup>.

Con esta metáfora se ataca más al propio sistema educativo que al alumno quien, al fin y al cabo, no es más que una víctima indefensa. Esta idea se refuerza en esta otra metáfora de corte más bélico: *las primeras víctimas de un sistema disparatado son los propios alumnos*<sup>1480</sup>.

Como última y máxima expresión disfemística encontramos el procedimiento del insulto, la forma menos atenuadora y más agresiva lingüísticamente hablando. Se busca la provocación abierta, la descalificación, causar un efecto negativo en el receptor. De este modo se adjudican determinados rasgos denigratorios al que es objeto del insulto. Así sucede con las calificaciones de *sinvergüenza* y *provocador* referidas a un alumno, o la de *desgraciados* o *indeseables*:

---

<sup>1478</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), epílogo, p. 7.

<sup>1479</sup> *Ibidem*, cap. XI, p. 7.

<sup>1480</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

[...] cuando entre la treintena larga de alumnos no acapare la mitad de la clase el alumno de apovo sinvergüenza y provocador<sup>1481</sup>.

¡Malditos sean quienes abrieron las puertas de lugares tan sagrados y generosos como los centros de enseñanza a esos desgraciados incapaces de discernir entre el bien y el mal, entre el alma y el cuerpo, entre el pan y el mendrugo! ¡Malditos los que abrieron esas puertas no para que entraran esos indeseables en busca de educación y de enseñanza sino para apartarlos de la calle en aras de incrementar las estadísticas oficiales del alfabetismo!<sup>1482</sup>.

En el contexto de estas maldiciones los insultos sufren aún una intensificación mayor. Por otra parte, hay determinados términos que en tiempos pasados no constituían un insulto, sino que formaban parte de una tipología según la cual se clasificaba a personas con menor capacidad intelectual, como es el caso del sustantivo *tonto*. Hoy es un insulto abierto con un fuerte poder descalificador y denigratorio, sobre todo si se aplica a alguien en un ámbito académico e intelectual como debe ser el de los centros de enseñanza. Del mismo modo sucede con la expresión *no dar para más*:

Si se le pide menos porque se considera que el pobre no da para más, el chico lo capta en seguida, y asume definitivamente el papel de tonto<sup>1483</sup>.

[...] quien está acostumbrado a que se le exija poco porque el pobre no da para más, termina interiorizándolo y creyéndose que, efectivamente, no da para más<sup>1484</sup>.

Si un nene/a trabaja y hace los deberes todos los días, no esperes que nadie lo felicite sino que lo tomen por tonto<sup>1485</sup>.

En la misma línea se inscribe el siguiente caso que encierra un claro matiz despectivo: la denominación *subnormal*. Este sustantivo se ha convertido en un insulto abierto, empleado en la descalificación directa, por lo que constituye en sí mismo un acto de violencia lingüística:

¡Para algo que encuentro en un Instituto que me gusta y que me permite no tener que estar nada más que en clase enseñando cuatro tonterías de biología a cuatro subnormales!<sup>1486</sup>.

<sup>1481</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. VIII, p. 12.

<sup>1482</sup> *Ibidem*, cap. VIII, p. 16.

<sup>1483</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 28.

<sup>1484</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>1485</sup> S.A. (2007): *El sistema educativo actual: DE PENA*. Documento de Internet: BLOG “<http://lubrin.org/spip.php?article94>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1486</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. III, p. 21.

Finalmente, hallamos una creación neológica que resulta de una gran plasticidad, el término *alumnobasura*, compuesto formado por dos sustantivos. Por si fuera poca la descalificación, aparece complementada por el adjetivo *concentrada*, que puede interpretarse de dos maneras: o bien que se da de forma intensa o bien que son muchos los que se concentran en la misma aula con estas características: *alumnobasura concentrada*<sup>1487</sup>.

### 4.3. CUESTIONES ACADÉMICAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

#### 4.3.1. MEDIDAS DE REFUERZO EDUCATIVO

Por lo que respecta a las medidas propuestas por la Administración recogidas en la legislación vigente, encontramos pocas expresiones disfemísticas, salvo las críticas realizadas por su dificultad de implantación y por su nula efectividad en muchos casos:

[...] los nueve *Refuerzos de Lengua* existentes (es decir, la hora lectiva que cualquier profesor detesta dar por la aberración educativa que representa tanto por su nula eficacia como por su pésima utilización) [...] <sup>1488</sup>.

Se produce una redefinición del *Refuerzo de Lengua*, asignatura que, lejos de reforzar la instrumental a la que se aplica, se convierte en un desperdicio efectivo de tiempo: *la hora lectiva que cualquier profesor detesta dar por la aberración educativa que representa tanto por su nula eficacia como por su pésima utilización*. Se la tilda de *aberración educativa* y se destacan su *nula eficacia* y su *pésima utilización*, sintagmas todos ellos claramente disfemísticos. Son expresiones valorativas que suponen un atentado contra el discurso oficial en el que la mera enunciación del término *refuerzos* parece resolver los problemas académicos de los alumnos más retrasados.

De manera mucho más atenuada se pone en entredicho la utilidad de las medidas complementarias en este otro comentario. El adjetivo valorativo *dudosa* aplicado a

---

<sup>1487</sup> S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1488</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XXI, p. 3 (borrador cedido por el autor).



*materialización* concentra la descalificación de apoyos y refuerzos, puesto que se cuestiona la aplicación práctica de tan loables medidas:

Actividades de refuerzo y apoyo, posibilidad (de dudosa materialización) de un segundo profesor en lengua, matemáticas e idioma, renovación de la metodología y todo lo que se quiera, pero de poco o nada servirá si las condiciones previas necesarias siguen sin ser satisfechas<sup>1489</sup>.

#### 4.3.2. PROGRAMAS EDUCATIVOS

Finalmente, encontramos algunos disfemismos aplicados a los diferentes Programas Educativos, aunque son muy escasos. Así, con la Diversificación Curricular se emplea una expresión irónica en la que se utiliza un adjetivo extraído del sustantivo diversificación, *diversificado*, en claro juego jocoso con el principio de atención a la diversidad:

-Y el 4º C... ya sabemos, ¿no? Entre el Diversificado y lo que no es el Diversificado, veremos a ver lo que sale de ahí este año<sup>1490</sup>.

Por lo que respecta a los Programas de Iniciación Profesional se registra una especie de definición que, por su contenido y por la valoración que merece, constituye un disfemismo atenuado. Se emplea en este párrafo la abundante siglación que trae consigo la neolengua progresista de las distintas reformas educativas:

[...] el título se puede devaluar aún más con los PIP y los itinerarios, como ahora ocurre con algunas UEC (de hecho los PIP son una mezcla desafortunada de PGS y UEC)<sup>1491</sup>.

Constituye un enunciado hermético para el neófito, puesto que sólo el iniciado en la neolengua será capaz de desentrañar el contenido de esas mistericas siglas: *PIP* (Programas de Iniciación Profesional); *PGS* (Programas de Garantía Social) y *UEC* (Unidades de Educación Compensatoria).

Para acabar recogemos un último caso, el más breve y el de mayor intensidad disfemística: *itinerarios basura*<sup>1492</sup>. Se utiliza un sustantivo con valor adjetival: *basura*, que soporta toda la carga disfemística y que descalifica automáticamente el sustantivo al

<sup>1489</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1490</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: "<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XVIII, p. 20.

<sup>1491</sup> S.A. (2004): "Paralización de la LOCE", *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: BLOG "<http://www.profes.net/debate.asp>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1492</sup> *Ibidem*.

que se aplica: *itinerarios*. No obstante, se nota cierto cuidado en el uso de esta calificación denigratoria, puesto que la expresión directa no explícita sería el uso del sustantivo *mierda*. Está clara la valoración que merecen estas propuestas del sistema educativo en ese intento de atender a la diversidad para un sector del profesorado.

## 5. LAS PALABRAS “MÁGICAS” EN EDUCACIÓN

### 5.1. IGUALDAD

Como hemos visto, las PW atraen hacia sí toda serie de connotaciones positivas; no obstante, no faltan voces críticas que empiezan a dudar abiertamente de la bondad de estas palabras. Se plantea una pregunta que va más allá de la simple apariencia de los términos, que pone en relación la realidad lingüística con la extralingüística y empieza a ver ciertas fisuras en este mundo idílico legal. La recepción de estos textos y la reacción a los mismos genera un lenguaje apartado de la convención social que empieza a cuestionarse estas afirmaciones inamovibles sobre la igualdad, la universalización de la educación, la motivación, la participación, la calidad, la equidad y todos los valores propios de una sociedad democrática.

El principio fundamental del sistema educativo español es conseguir la igualdad entre todos los alumnos. Sin embargo, a fines del XIX, Escribano y Hernández (1897: 293, 294 y 295) no tenía ningún empacho en afirmar que la igualdad en la educación de hombres y mujeres, por ejemplo, era un *error*, como se aprecia en estas afirmaciones que hoy resultan llamativas e inadecuadas, disfemismos abiertos por forma directa sin atenuación:

Sostienen algunos modernos pedagogos que la educación del hombre no debe diferenciarse en nada de la educación de la mujer, y llegan hasta proclamar la necesidad de que se eduquen en común, cualquiera que sea la edad de los educandos, en lo cual consiste el moderno error pedagógico de la coeducación del hombre y de la mujer.

La comunidad de educación entre el hombre y la mujer tiende á una igualdad entre ambos sexos que repugna a la naturaleza.

Las diferencias que ha de haber, por tanto, entre la educación del hombres (sic) y de la mujer, deben fundarse en las diferentes cualidades naturales de ambos seres y en los fines particulares que tienen que cumplir.

Al margen de este anecdótico comentario, la igualdad va más allá de la coeducación en las aulas y presenta algunos matices que ponen en entredicho la bondad absoluta de la misma. Y es que la igualdad total obvia las diferencias naturales que se dan entre todos los seres humanos, por más que éstas se nieguen. Así, dependiendo del

agente igualador, las connotaciones positivas de esta PW empiezan a desvanecerse, como se aprecia en la siguiente cita: *las dictaduras son grandes igualadoras*<sup>1493</sup>.

El principio de la igualdad entra en conflicto con otro valor pregonado en las leyes educativas: la diversidad. Y es que esta pretendida igualdad supone una discriminación absoluta de aquellos que destacan positivamente. En los textos educativos de opinión se recoge otra lectura muy distinta al mensaje que pretenden lanzar las leyes educativas; y es que la práctica docente diaria ha demostrado que la igualación es siempre por los mínimos, de manera que el nivel académico y la disciplina han sufrido un descenso drástico en las dos últimas décadas, tal y como se recoge en numerosas expresiones disfemísticas, a pesar de que la mención explícita del penoso nivel académico constituya una ofensa social.

Por esta razón, en los textos educativos oficiales se recoge la idea de que *subir el nivel de exigencia* supone *atentar contra la igualdad de oportunidades*:

Casi siempre que se habla de la necesidad de subir el nivel de exigencia en los estudios, sale alguien argumentando que esto atentaría contra la igualdad de oportunidades<sup>1494</sup>.

[...] si en aras de la igualdad se baja el nivel de trabajo y exigencia, solo se ha conseguido que todos pierdan el tiempo y que el título obtenido al final no sea más que papel mojado<sup>1495</sup>.

En la segunda cita aparece una metáfora sobre la validez del título obtenido - *papel mojado*-, expresión coloquial lexicalizada que significa “nulo valor”. El verbo *bajar*, la locución adverbial *por abajo* o el adjetivo *bajo* contienen la carga disfemística en estas expresiones que un político nunca emplearía:

[...] la ley, diseñada por pura demagogia, no quiere más que igualar por abajo, que nadie sepa nada [...] <sup>1496</sup>.

Esa obsesión por el igualitarismo, que confunde torpemente desigualdad con discriminación- en su acepción negativa-, no concibe que los alumnos puedan avanzar con su esfuerzo y exige la intervención de los poderes públicos que acaban discriminando, esta vez sí, con los resultados por todos conocidos: una igualación por abajo que ha llevado a la

---

<sup>1493</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 17.

<sup>1494</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>1495</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>1496</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

enseñanza pública a una situación insostenible, en la que una gran parte del alumnado se ha visto abocada a la exclusión y al fracaso<sup>1497</sup>.

El objetivo no puede formularse de forma más clara: *igualar por abajo* es equivalente a *que nadie sepa nada*, esto es, la ignorancia absoluta que conviene al sistema. Por otra parte, la confusión a la que se induce interesadamente entre *desigualdad* y *discriminación* es capciosa. El sustantivo *desigualdad* se carga negativamente obviando que la desigualdad simplemente alude a lo diverso y diferente, no a lo malo en sí mismo o *discriminatorio*. Esta asociación es la que ha ennoblecido desmedidamente al sustantivo *igualdad* y ha conseguido la reprobación de su antónimo. La paradoja final, disfemística, alude a que la igualdad puede conducir a la *exclusión* y al *fracaso*, términos, a su vez, disfemísticos por forma directa sin atenuación.

El mismo procedimiento se emplea cuando se manifiesta que esta igualación por los mínimos perjudica decididamente a aquellos que tienen menos posibilidades. Esto va en contra del discurso oficial, discurso que ignora que una sólida formación es, muchas veces, el único recurso que queda a los más desfavorecidos para salir de su situación:

Pretender igualar, bajando el nivel, a los que proceden de padres con estudios con los que proceden de padres que no los tienen, perjudica más a los segundos que a los primeros. Si los que no tienen ambiente intelectual en su casa tampoco lo encuentran en el instituto, están perdidos para siempre, y por muy listo y trabajador que sea un hijo de padres sin instrucción, y muy tonto y vago que sea un hijo de familia con más posibilidades, siempre quedará el primero por debajo del segundo. Lo que no aprende el pobre en el instituto no lo podrá aprender en ningún sitio, y sólo en un sistema de enseñanza donde se valora el trabajo y la inteligencia pueden competir ambos en igualdad de condiciones<sup>1498</sup>.

La cita recoge una reformulación del sintagma *igualdad de oportunidades* en la que el autor no muestra ningún reparo a la hora de emplear términos (*tonto*, *vago* y *pobre*) que resultarían ofensivos para los legisladores progresistas. La misma idea se refuerza en el texto siguiente, en el que además se habla de la *terrible injusticia* que se está cometiendo contra aquellos que pueden y quieren aprender:

---

<sup>1497</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1498</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 14.

Pretender igualar a todos impidiendo que los más trabajadores e inteligentes den de sí todo lo que puedan es cometer con ellos una terrible injusticia, pero además también los tontos y los vagos salimos perdiendo<sup>1499</sup>.

Obedece esto a un modelo de escuela más al servicio de una ideología que a una escuela basada en la formación seria de alumnos capaces de crear sus propias ideas y definir su postura política y social de forma reflexionada y crítica:

Para los socialistas, y para la izquierda en general, la escuela tenía como principal objetivo hacer desaparecer las diferencias intelectuales que perpetuaban la injusticia y la existencia de clases y entendían que una escuela que tuviera en cuenta estas diferencias no podría ser nunca una escuela democrática, lo que a la postre se quedó como una escuela en la que a todos se les exija lo mismo sin hacer distinciones por razones de capacidad o inteligencia, una escuela en la que se aprenda a ser solidario y tolerante y en la que todos los niños sean buenos y felices<sup>1500</sup>.

La finalidad de la escuela es hacer desaparecer las diferencias intelectuales porque éstas perpetúan la injusticia y el clasismo. De esta manera, la escuela democrática, según la opinión de Oma Jiménez (2007), es aquella en la que intelectualmente todos sean iguales. Y esto sólo se logra de una manera: puesto que no es posible convertir al tonto en listo habrá que intentar la inversión contraria.

En la misma línea se sitúa la siguiente redefinición de *educación igualitaria*:

[...] la educación igualitaria tal como la entiende el sistema actual es la igualdad del segundo género, la que se impone a costa de una libertad legítima: la libertad de los que desearían y podrían estudiar un bachillerato de seis años, sólido y riguroso (en donde se diera por sentado que el oficio de los profesores es enseñar porque la motivación la ponen los alumnos), la libertad de los que quieren aprender de verdad, y no simplemente que les entretengan, la libertad de los que quieren desarrollar a fondo sus capacidades intelectuales<sup>1501</sup>.

Así pues, se produce un conflicto entre dos pilares del sistema democrático: la igualdad y la libertad. El primero es el esencial, de manera que impide que un alumno destaque por su buen nivel y comportamiento, no vaya a ser que esto constituya un atentado contra los que no pueden alcanzar esa formación. La idea de la igualdad uniforme es una de las más discriminatorias que existen, puesto que ignora las diferencias y las anula. No se puede conseguir que todos lleguen a lo máximo, luego

---

<sup>1499</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>1500</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): "Tres libros antipedagógicos", *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: "<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1501</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: "<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>". (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 18.

hay que reducir a todos a lo mínimo. Así pues, la función del sistema educativo no es enseñar, sino impedir el *elitismo*:

Todo el sistema de enseñanza se convertiría así, se está convirtiendo, en un complicadísimo mecanismo cuya principal función no es enseñar, sino impedir que nadie destaque, no vaya a ser que se caiga en el elitismo<sup>1502</sup>.

El término *destacar*, positivo en principio, se está cargando negativamente, precisamente por romper la igualdad entre todos. Asimismo hablar de *fraude* constituye un claro disfemismo, especialmente si se refiere a lo que el sistema vende como algo bueno y necesario:

[...] es un fraude no dar lo mejor a los que sí quieren para no generar desigualdades con los que no quieren<sup>1503</sup>.

Son varios los autores que insisten en esta idea de que la igualdad se entiende como lucha contra el *elitismo* y el *clasismo*, términos disfemísticos que atentan contra la sociedad democrática. En la educación, además, los legisladores parecen identificar dos conceptos, *tonto* y *pobre*:

Fieles a su cruzada contra toda forma de “elitismo” o de “clasismo”, la LOGSE lo dispuso todo para una igualación del nivel por su límite más bajo (que no tiene límite, según comprobamos) y nada para los alumnos arruinados por el tedio y la falta de estímulo<sup>1504</sup>.

Para nuestra autora [Mercedes Ruiz Paz], en realidad los “clasistas” son los defensores de la escuela integral, pues convencieron a la ciudadanía de que seguir una enseñanza técnica (la FP) antes que una teórica (el BUP) “le metía a uno en el saco de los pobres”, porque para ellos “no hay 'tontos', hay 'pobres' ”<sup>1505</sup>.

Se pone de manifiesto en la última cita la asociación mental colectiva que se realiza entre FP y falta de capacidad intelectual; BUP y conocimiento teórico sólo apto para aquellos que tienen más capacidad. Es más, al asociar *tonto* con *pobre* se desprestigia la vía profesional educativa, la antigua FP. Las expresiones disfemísticas las encontramos en *saco de los pobres y tontos*.

---

<sup>1502</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>1503</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>1504</sup> RUIZ PAZ, M.: *La Secta Pedagógica*, cit. en OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1505</sup> *Ibidem*.

En otros escritos también se critica abiertamente la igualdad. Por supuesto que nadie va a cuestionar el derecho a la igualdad de todos los españoles, pero sí el rasero por el que ésta se mide:

Derecho a igualdad??? [sic] SI ...[sic] pero igualando por arriba. La ley dice que tenemos todos que ser iguales ¿iguales de tontos? [sic] ¿no sería mejor iguales de listos? No tenemos derecho a discriminar por razones de sexo, religión, etc. según dice la constitución (que cumplimos todos menos los que la hicieron: los políticos son los primeros que no cumplen uno de los artículos principales, 'todos tenemos derecho a una vivienda digna' .. quizás se les olvidó una palabra ..y debieron decir "todos los políticos tenemos derecho a una vivienda digna"). Pero ¿por qué no puedo discriminar al que tiene mala leche y no respeta a nadie?.. ¿por qué no puedo clasificar a los que quieren estudiar y trabajar y distinguirlos de los que no quieren hacer nada? Esos no nos interesan .. dicen ellos .. (esos más 'espabilados' no interesan .. que luego no hacen caso de lo que les dice la tele) tenemos que actuar como los supermercados con las cajeras [sic] <sup>1506</sup>.

La expresión es mucho más abrupta en este párrafo donde se emplean términos malsonantes y se legitima una cierta discriminación: *¿por qué no puedo discriminar al que tiene mala leche y no respeta a nadie?* Por otra parte, se vuelve a emplear el adjetivo *tonto* opuesto a *listo*, eso sí, en términos de igualdad: *¿iguales de tontos? ¿no sería mejor iguales de listos?* [sic]. Recordemos que éstos no aparecían en ninguna ocasión en los textos legales educativos y, por el contrario, en la reacción del profesorado se emplean sin reservas, provocando abiertamente por llamar a las cosas por su nombre. El símil final supone una degradación semántica del sistema educativo al ser comparado con un *supermercado* y de los alumnos al ser identificados con las *cajeras*. Tiene unas connotaciones degradantes muy fuertes esta última expresión, pero encierra una idea muy difundida, esto es, se nos habla de formar ciudadanos responsables con valores democráticos, pero en realidad el sistema sólo quiere consumidores dóciles y acríticos, ¿qué mejor estrategia para conseguirlos que la igualdad en estupidez?

## 5.2. LA FALACIA DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Uno de los supuestos logros más aireados y publicitados de la LOGSE ha sido la escolarización *obligatoria* y *gratuita* hasta los dieciséis años. Este discurso afable tiene detractores que empiezan a ver las carencias de esta situación. De hecho, ya

---

<sup>1506</sup> S.A. (2007): *El sistema educativo actual: DE PENA*. Documento de Internet: BLOG "<http://lubrin.org/spip.php?article94>". (Fecha de acceso: 10-6-07).



encontramos expresiones disfemísticas al aludir a este discurso como *verborrea acostumbrada* en la que se destaca el uso del sustantivo *logro -el único sustantivo, al parecer-* para referirse a la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. Hay, pues, cierta ironía planeando sobre la cita que sigue:

Con la verborrea acostumbrada, salpicada profusamente de nuevos "retos", se nos vuelve a presentar como un logro -el único sustantivo, al parecer- la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, a la vez que confusos datos estadísticos tratan de enmascarar la realidad denunciada en el último informe de Instituto Forma: hoy estudian menos jóvenes a los 17 años (post-obligatoria) que cuando la escolarización obligatoria alcanzaba a los 14. Hay menos bachilleres que hace unos años, sin que la formación profesional haya podido absorber completamente este descenso. También ha descendido la tasa bruta de universitarios<sup>1507</sup>.

Se habla explícitamente de *enmascarar la realidad*, finalidad propia del discurso eufemístico. Frente al discurso vacío están los datos de las estadísticas que, siempre que no se falseen (*confusos datos estadísticos*), ponen de manifiesto la realidad del sistema educativo español. En la misma línea se sitúa el siguiente ejemplo que plantea una reflexión a propósito del significado del sintagma *enseñanza obligatoria*:

Hablar de enseñanza obligatoria, si el significado de la palabra "obligatoria" se toma en serio, llevaría a pensar en una enseñanza en donde los alumnos son presionados a trabajar en contra de su voluntad. Pero no es así. En nuestra enseñanza obligatoria no es obligatorio estudiar, porque aunque no estudies durante el curso tampoco tendrás que hacerlo en el verano, no es obligatoria la asistencia (es cierto que mandan las faltas a casa, pero no es un delito no ir a clase), no es obligatorio respetar a los profesores, y tampoco lo es respetar el derecho de los compañeros que están interesados en aprender. Algo así como un servicio militar obligatorio donde la desertión no fuera delito, decir groserías a los mandos no estuviera castigado, y se permitiera dormir tranquilamente durante la instrucción a quien no se sintiera motivado<sup>1508</sup>.

Resulta una expresión poco ennobecedora la que desglosa el significado del adjetivo *obligatoria* aplicado a *enseñanza*: *alumnos presionados a trabajar en contra de su voluntad*. Se opone así libertad a obligatoriedad. Pero, como indica Castillo Moreno, esto no es así, puesto que la obligatoriedad consiste, al parecer, en la matriculación, tal como se desprende de este fragmento, dado que no hay sanciones cuando no se lleva a la práctica lo que la enseñanza obligatoria comporta. Disfemística resulta la metáfora que cierra el párrafo donde se establece una identificación entre la *enseñanza*

<sup>1507</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1508</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. "<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>". (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 20.

*obligatoria* y el *servicio militar obligatorio*. De esta manera, se esbozan las semejanzas y las diferencias entre una realidad y otra. Se coincide en las infracciones, pero en el sistema educativo éstas quedan impunes, al contrario que en el ejército donde a cada falta corresponde una corrección. Así, la falta de estudio se identifica con la *deserción*, pero *sin ser delito*, la ofensa a los profesores con *decir groserías a los mandos*, pero *sin castigo*, y la pasividad absoluta en las clases con *dormir tranquilamente durante la instrucción* porque no se está *motivado*. Siguiendo la misma metáfora se encuentra este otro fragmento de claras connotaciones peyorativas:

No es cierto que exista enseñanza obligatoria, aunque se llame así, si no se castiga severamente a los que no estudian la lección y alborotan en clase [...] esto supondría instaurar en los institutos un régimen casi cuartelario, en el que la libertad de los muchachos estaría sistemáticamente reprimida<sup>1509</sup>.

La idea en la que se abunda es la misma y se explicita que es errónea la denominación de enseñanza obligatoria, puesto que muchos no aprenden: *no es cierto que exista enseñanza obligatoria, aunque se llame así*. No existe obligación puesto que los desvíos no se corrigen. Se emplean formas directas como *castigar severamente*, así como la misma metáfora militar: *supondría instaurar en los institutos un régimen casi cuartelario*. No cabe duda de que estas asociaciones no las realizan las leyes educativas, donde lo obligatorio es un logro, porque supuestamente iguala a todos los alumnos en la misma obligación. Esto hace que algunos se refieran a este hecho con la denominación de *inoportunidad educativa*, sintagma opuesto al significado del sustantivo *logro* del que tanto gustan usar los legisladores y políticos en *educación*:

La *inoportunidad educativa* consiste en lo mismo, pero en dos fases: a quienes no quieren ni educación ni conocimientos se les mete obligatoria pero inoportunamente en un Centro educativo-cultural, con el resultado consabido; y, segunda fase, visto el fracaso, es decir, ya que ni se educan bien ellos (sino que reparten su mala educación) ni aprenden algo ellos (ni dejan aprender medianamente a los demás), entonces, inoportunamente de nuevo se le va dando vueltas de tuerca al sistema a ver si ya por hastío se educa y coge algo de cultura el niño ese. La tercera fase está por venir, pero es bien lógica: deserción generalizada del profesorado público, aumento de bajas y enfermedades y creación de un nuevo orden nacional de bienestar económico y malestar general<sup>1510</sup>.

---

<sup>1509</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>1510</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), epílogo, p. 14.

Se proporciona una especie de definición de lo que se entiende por *inoportunidad educativa*, que consiste en obligar a quienes no quieren ni aprovechan nada a estar en una institución escolar, resultando un claro *fracaso*. Se intensifica la expresión disfemística cuando se dice que por más rodeos que dé el sistema es imposible la educación del que no se quiere educar: *a ver si ya por hastío se educa y coge algo de cultura el niño ese*. Con el uso del sustantivo *hastío* y del sufijo despectivo *-ato*, así como con la posposición del deíctico demostrativo *ese*, se intensifica la carga disfemística. La ley, por más obligatoria que ésta sea, no puede conseguir que el que no quiere estudiar lo haga. Lo único que puede imponer es la matriculación:

Un muchacho de doce años es ya ingobernable, y si no quiere estudiar, no hay ley de educación obligatoria que pueda conseguir que lo haga, [...] <sup>1511</sup>.

Así pues, todos aquellos que están sin querer lo están de una forma ausente, inservible, estéril, como se deja sentir en el símil que compara a estos alumnos con una *momia*, procedimiento por el que se logra en este caso el disfemismo:

O se le deja que siga sus inclinaciones, o estará durante los siguientes cuatro años en clase como una momia, contando los días que le faltan para acabar la enseñanza secundaria obligatoria, [...] <sup>1512</sup>.

El problema no es sólo que ellos no aprovechen sino que impidan que otros puedan aprender, conculcando el derecho a la educación que todos tienen. La ley debería velar por el ejercicio real de este derecho y no conformarse con la matriculación masiva de alumnos que muestran una voluntad decidida y firme de no hacer absolutamente nada, los eufemísticamente denominados *alumnos objetores*. En la siguiente cita se cuestionan las supuestas consecuencias benéficas de la LOGSE con la ampliación hasta los dieciséis años de la obligatoriedad de la escolarización. De este modo duda de la conveniencia de la denominación de *progreso* para reflejar una realidad peor que la que había con anterioridad, o de la *ventaja* de concentrar en dos años de bachiller lo que antes se hacía en cuatro:

---

<sup>1511</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 21.

<sup>1512</sup> *Ibidem*, p. 24.

En una entrevista que en el Semanal del 28 de Mayo se hace al Secretario de Estado de Educación dice el señor Tiana que los problemas de la educación actual residen en que muchos menores de 16 años que antes estaban fuera de las aulas, ahora están en ellas. Hasta esta edad, hoy está escolarizado el cien por cien. Pero pregunto yo ¿qué progreso supone ampliar la edad de escolarización obligatoria si ahora salen de ella a los 16 años sabiendo menos que antes a los 14? ¿Qué ventaja supone tener que enseñar en un bachillerato de dos años lo que antes se enseñaba en cuatro? Por otra parte, no es cierto que esté escolarizado el cien por cien, a no ser que entendamos por escolarizar el tener a los muchachos en un aula donde el profesor carece de autoridad y los alumnos hacen lo que quieren<sup>1513</sup>.

Es más, en este párrafo se califica de problema lo que la ley llama logro: los problemas de la educación actual residen en que muchos menores de 16 años que antes estaban fuera de las aulas, ahora están en ellas. Además se realiza una aclaración nada positiva de lo que esconde el verbo escolarizar: tener a los muchachos en un aula donde el profesor carece de autoridad y los alumnos hacen lo que quieren.

Finalmente, se habla de la posibilidad de perder el derecho a la educación gratuita que va aparejado al de la educación obligatoria. Se establece, asimismo, una comparación entre la institución educativa y la sanitaria, reflejando la disimilitud que existe entre ambas. Lo gratuito se devalúa y hace que se pierda el interés por disfrutar de algo que se consigue tan fácilmente:

[...] la educación debe ser pública y gratuita .. pero el derecho a educación gratuita se debiera poder perder. Decirle a un padre que su hijo (que no obedece ni respeta a nadie) ha sido expulsado por tres días???? NO ¿que hace el padre con ese nene en esos 3 días? Hay que decirle que su hijo ha perdido el derecho a educación gratuita y que tiene que pagar para seguir viniendo a la escuela. ¿Qué se haría en un hospital si alguien con derecho a sanidad gratuita se dedica a no respetar a los médicos y demás profesionales y a no respetar las instalaciones? [sic]<sup>1514</sup>.

La escuela queda convertida, como se expresa en la siguiente metáfora, en una auténtica guardería, o como se dice en esta cita: [...] *el “éxito” de la escolarización universal hasta los 16 años esconde la escuela real, convertida en un “puro servicio de guarda y custodia”* [...] <sup>1515</sup>.

---

<sup>1513</sup> MORENO CASTILLO, R. (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1514</sup> S.A. (2007): *El sistema educativo actual: DE PENA*. Documento de Internet: BLOG “<http://lubrin.org/spip.php?article94>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1515</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

Pero ¿qué beneficios reporta a un estado una enseñanza que no enseña? Como expresa Rodríguez Guzmán, posiblemente el único “valor” sea el de obtener la *mansedumbre ciudadana*, expresión de claras connotaciones negativas, puesto que tras la bondad del sintagma se esconde una realidad tremenda: el gregarismo de los ciudadanos que ni piensan ni plantean problemas serios al sistema, convertidos en una *masa dócil* que sólo sigue *las consignas publicitarias y políticas* dirigidas desde los medios de comunicación:

Su único valor aparentemente positivo consiste en la mansedumbre ciudadana que presentan al ser capaces de aguantar como se pueda seis horas diarias encerrados en una cárcel educativa con la esperanza puesta en un cumpleaños liberador. Mientras eso llega [...] van agrandando esa masa de ciudadanos de la sociedad del bienestar dispuestos desde ahora mismo a seguir a pie juntillas las consignas publicitarias y políticas que les dirijan desde cualquier medio audiovisual<sup>1516</sup>.

Del mismo modo, la obligatoriedad permite establecer la metáfora en la que se identifica el centro educativo con una *cárcel educativa*, puesto que en los dos sitios se permanece en contra de la voluntad de los alumnos o presos, según el caso; en la esperanza del *cumpleaños liberador*, es decir, los dieciséis años, edad en la que el alumno podrá dejar de serlo y escapar del sistema.

### 5.3. LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

Buenas eran, aparentemente, las intenciones de la Ley Orgánica de 1990 a juzgar por las afirmaciones que se realizan en el preámbulo de la misma. En él se habla de mejorar la calidad de la enseñanza, otra de las PW que no pueden faltar en el discurso articulado en las leyes educativas. La ley se elogia a sí misma y se presenta como la solución a las *deficiencias del pasado y del presente* así como la *respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro*:

[...] con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro<sup>1517</sup>.

---

<sup>1516</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza*. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), cap. XIII, p. 6.

<sup>1517</sup> L.O.G.S.E 3-10-1990, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927], preámbulo.

Estaban lejos de adivinar las desastrosas consecuencias que tendría la aplicación de esta ley, precisamente, en la calidad educativa. Por esto encontramos textos en los que se cuestionan las afirmaciones de la LOGSE, reiteradas hasta la saciedad en las leyes posteriores. Los más críticos entienden que no se ha logrado la calidad educativa porque se ha incurrido en varios *errores*, como los escasos presupuestos destinados a educación pero, como afirma Castillo Moreno: *la cantidad que se gasta hoy por alumno nunca fue tan alta en España, como nunca ha sido el curso tan largo, y nunca han terminado el bachillerato siendo tan ignorantes*. Se emplea aquí un adjetivo, *ignorantes*, claramente disfemístico, que hace tambalearse la idea de la *calidad educativa*. Finalmente, se afirma que la reforma ha sido un *disparate*, forma directa sin atenuación que se ve intensificada por el juego de palabras que se plantea: *la reforma ha sido un disparate, y financiar un disparate no lo hace menos disparatado*:

La idea de que la cantidad ha de estar reñida con la calidad es uno de los errores más crasos de nuestro sistema escolar. Se dice que el presupuesto para la enseñanza es escaso, y puede que lo sea, pero la cantidad que se gasta hoy por alumno nunca fue tan alta en España, como nunca ha sido el curso tan largo, y nunca han terminado el bachillerato siendo tan ignorantes. La reforma ha sido un disparate, y financiar un disparate no lo hace menos disparatado<sup>1518</sup>.

Otro error ha sido pensar que puede obtenerse calidad educativa sin la *disciplina* necesaria. De hecho, el sustantivo *disciplina* constituye un disfemismo por designar algo que los progresistas consideran trasnochado y conservador, antidemocrático y opresivo:

Y esto es lo que se ha hecho en nuestro sistema educativo: ignorar que la calidad de la enseñanza y la ausencia de disciplina son incompatibles entre sí. Tenemos que optar por una de ellas o por la otra, y se pueden escuchar razones en ambos sentidos, pero lo que no se puede es disfrutar de las dos<sup>1519</sup>.

Finalmente, registramos un comentario un tanto irónico en el que se recogen expresiones disfemísticas:

---

<sup>1518</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 15.

<sup>1519</sup> *Ibidem*, p. 22.

Auguramos a la Consejera y su LEA un brillante porvenir en la búsqueda incesante de la excelencia pollina, que eso y no otra cosa debe significar su apuesta continuada, y contumaz, por una imposible calidad revestida de "equidad" (calidad equina, diríase)<sup>1520</sup>.

Se habla sin ambages del grado de ignorancia que están alcanzando nuestros estudiantes mediante la asociación tópica entre la estulticia y el burro: *excelencia pollina*. Por otra parte, se consigue otro disfemismo a través del parecido fónico que existe entre *equidad* y *equino*, por lo que, siguiendo esa suma de contrarios tan insistentemente propuesta por la LOE, se llega a hablar de *calidad equina*, creando un disfemismo jocosos e irónico. Así, nuestros estudiantes destacarán por su grado de analfabetismo, ignorancia y burricie.

#### 5.4. MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Calificar la *motivación* de *falacia* no destaca precisamente las connotaciones positivas de este término, más aún si se le confiere la capacidad de *dañar la educación*. Se cuestiona la introducción del término como algo bueno en sí mismo, como si la *motivación* constituyera la única circunstancia requerida para progresar académicamente:

La de la *motivación* es una de las falacias que más daño ha hecho a la educación en nuestro país. La tienen ya asumida los padres, que critican a veces a los profesores por no motivar a sus niños, y también los alumnos, a quienes se les oye decir en ocasiones, con el mayor desparpajo, que no se sienten motivados<sup>1521</sup>.

Padres y alumnos esgrimen este término con la clara intención de desviar la responsabilidad que tanto unos como otros, especialmente los alumnos, tienen en sus propios resultados académicos. Si alguien fracasa escolarmente no es porque sea torpe, vago o simplemente indolente, sino porque no está motivado, con lo cual la causa del fracaso estará en el profesor, que no motiva convenientemente a sus alumnos:

---

<sup>1520</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1521</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. "<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>". (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 9.

Cuando un muchacho tiene demasiado creído lo de la motivación, llega al aula con una actitud tan pasiva como la del vago del chiste: “A mí que me motiven”. [...] los chicos no pueden ir motivados al instituto, y la razón es muy sencilla: un centro de enseñanza no es un circo.<sup>1522</sup>

La última oración niega una metáfora nueva para referirse a los centros escolares: *un centro de enseñanza no es un circo*. Evidentemente que no, por mucho que se esfuercen las administraciones en su transformación y por muchos docentes equivocados que jueguen a ser animadores socioculturales en el mejor de los casos, o payasos, en el peor. Se hace necesario negar explícitamente esta identificación puesto que, de forma latente, al difundir con tanta desmesura el aprendizaje lúdico con clases atractivas se ha ido generando la idea de que si el alumno no se divierte en clase la culpa es del profesor que resulta, simplemente, aburrido. Afirmar que el aprendizaje sin motivación es imposible es algo *disparatado*. Esta forma directa constituye un disfemismo, incrementado con la comparación establecida entre el docente y el médico. Si en el caso de la medicina resulta absurdo, ¿por qué en el de la educación resulta imprescindible?:

Pedir a los profesores que motiven a los alumnos es tan disparatado como pedir a un médico que motive a los enfermos a tomar la medicación.<sup>1523</sup>

Como vemos, la falta de motivación se convierte en el argumento indiscutido que justifica unos malos resultados, como se aprecia en este comentario, donde se recogen expresiones desterradas de los textos educativos:

¿Qué formación global tienen hoy los estudiantes al acabar la E.S.O.? Sentido de la responsabilidad ninguno, porque ya se sabe que de sus fracasos tuvo la culpa el sistema, que no supo motivarlo adecuadamente. Buena educación tampoco, pues ha contemplado cotidianamente el espectáculo de un profesor que tiene que soportar la desobediencia y las groserías de los alumnos. La capacidad de expresarse y redactar con una cierta coherencia es prácticamente nula. Del hábito de trabajo, para qué vamos a hablar. Y en cuanto los contenidos del conocimiento, tan solo señalar que muy pocos de los alumnos que acaban hoy la enseñanza obligatoria a los dieciséis años aprobarían el examen de ingreso que pasamos a los diez años las personas de mi generación, y ninguno el de la reválida de los catorce años.<sup>1524</sup>

Ya hemos comentado cómo en otros contextos y en otros momentos éstos resultarían términos neutros, pero en materia educativa han devenido disfemísticos.

---

<sup>1522</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>1523</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>1524</sup> *Ibidem*, p. 25.



Algunos de ellos se consiguen por negación: al afirmar que los alumnos no tienen sentido de la responsabilidad ni buena educación se les está llamando irresponsables y maleducados, aunque de forma un tanto atenuada. Del mismo modo sucede con la metáfora por la que se identifica una clase con un *espectáculo*. O el afirmar que el profesor debe aguantar la *desobediencia* y las *groserías de los alumnos*.

En otros textos se ríen abiertamente, onomatopeyas incluidas, de aquellos que echan la culpa del fracaso escolar a la falta de motivación. El choque se produce al realizar la confrontación con un trabajo normal en el que uno no espera a que lo motiven para desempeñarlo. Se critica de esta manera esa especie de burbuja aislada de la sociedad en la que se han convertido los centros educativos, donde parece imperar una ley que no sirve ni funciona fuera de ella:

Que no están motivados, je, je, seguro que si los ponemos a trabajar en una obra la mitad de ellos se motivan rápido, y de paso mientras vivan en casa de papá y mamá les retienes el sueldo les das una paga, ya veras como se despierta su interés por formarse, lo que sucede es que la mayoría tienen lo que quieren sin esfuerzo ninguno, ya veremos cómo viven cuando se lo tengan que hacer ellos sin el esfuerzo de sus papis [...] *[sic]*<sup>1525</sup>.

El término opuesto, *desmotivación*, aparece referido a aquellos alumnos que, por el ambiente escolar en que se encuentran, acaban perdiendo las ganas de estudiar. Las clases sí que resultan tediosas para los que tienen que soportar las mismas repeticiones infinitas veces por la holgazanería y la estupidez ajenas:

Y lo que es peor se desmotiva a los que si quieren estudiar repitiendo y repitiendo el mismo tema hasta el aburrimiento... sacando unas notas ficticias por que claro como el nivel es bajo y alguien tiene que aprobar en el país de los ciegos el tuerto es el rey *[sic]*<sup>1526</sup>.

Desenmascarar lo que esconde el término *motivación* es un hecho lingüístico disfemístico, puesto que lo que hay detrás no es otra cosa que irresponsabilidad: *la educación de la motivación es la educación en la irresponsabilidad*<sup>1527</sup>.

La *participación* es otra de las PW indiscutidas en los textos legales. La máxima de “lo importante es participar” se convierte en la consigna de estos textos. Castillo Moreno descubre el significado oculto de este término. De esta manera dirá que lo que

<sup>1525</sup> S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1526</sup> *Ibidem*.

<sup>1527</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

ellos llaman *innovación educativa* no es otra cosa que la aplicación del *sentido común*. Esta vuelta de tuerca lingüística destapa ese lenguaje ampuloso que nos hace percibir la realidad de forma ennoblecida y engañosa. Del mismo modo niega el principio del *aprender a aprender*, lo que constituye un auténtico sacrilegio para determinados sectores pedagógicos. Delors<sup>1528</sup> considera que uno de los cuatro pilares de la educación es precisamente éste:

¿Qué significa eso de que los alumnos deben aprender por sí mismos y participar en los procesos de aprendizaje? ¿Que tienen que poner de su parte, atendiendo en clase y haciendo sus tareas escolares? Esto no es ninguna innovación educativa, es cosa de sentido común. ¿Que tienen que descubrir las cosas por ellos mismos? Esto es un disparate.<sup>1529</sup>

Otra variante de este delirio es sostener que los muchachos no van a la escuela a aprender, sino a aprender a aprender, como si aprendiendo cosas no se estuviera simultáneamente aprendiendo a aprender cosas. El error fundamental de esta postura es ignorar que para descubrir cosas nuevas es indispensable saber ya muchas otras cosas<sup>1530</sup>.

En el último texto citado se aprecia además un juego humorístico basado en el verbo aprender, empleando para ello un poliptoton: los muchachos no van a la escuela a aprender, sino a aprender a aprender, como si aprendiendo cosas no estuvieran simultáneamente aprendiendo a aprender cosas. Esta variante se califica de delirio. Por otra parte, el profesor que no sigue este método es descalificado y tildado de tirano, así como su práctica docente, a la que se denomina denigratoriamente clase magistral:

Este traslado de algunos de los aspectos formales de la democracia al mundo de la escuela ha exigido sacrificios: el profesor que da clases magistrales “es un tirano que impone su voluntad a la ciudadanía”. De ese modo, cuando más “participativa” sea una clase, más “democrática” (y viceversa)<sup>1531</sup>.

Además, la insistencia inoportuna y manifiesta en el *enfoque activo y participativo* es calificada de *matraca*:

---

<sup>1528</sup> DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana, Ediciones UNESCO. Documento de Internet: “[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)”. (Fecha de acceso: 26-12-08).

<sup>1529</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 47.

<sup>1530</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>1531</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”, *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

[...] la matraca del "enfoque activo y participativo" ("¿a qué viene ese empeño pedante en que los muchachos hagan trabajos y manejen bibliografía, cuando no saben ni resumir un capítulo de un libro?"), [...] <sup>1532</sup>.

Finalmente, queda alguna expresión disfemística en lo que concierne a la participación de los diferentes sectores en la educación. Esto se ha presentado como otro logro del sistema, en tanto que se habla de responsabilidad compartida, de esfuerzo compartido y de participación de padres y alumnos fundamentalmente. El disfemismo se muestra al identificar la participación democrática con la intromisión decidida en el campo educativo que dificulta enormemente la tarea de los profesionales, cuyas opiniones son las últimas que se tienen en consideración: *proporcionando carta de naturaleza a la intromisión ilegítima de variados clanes (ajenos al interés general) en la función docente*:

La responsabilidad es de todos ("compartida", es decir, colectiva), sin que quepa atribuir una dosis diferenciada a los protagonistas esenciales de la educación: los alumnos. Por el contrario, es la falta de "buenas prácticas docentes" y la escasa "innovación e investigación educativas" lo que parece haber contribuido a estos malos resultados. Para corregir lo cual sólo cabe "fortalecer los puentes entre los intereses sociales y los educativos con la inclusión y participación de todos los implicados en la toma de decisiones". El mismo deletéreo principio que, proporcionando carta de naturaleza a la intromisión ilegítima de variados clanes (ajenos al interés general) en la función docente, ha conseguido convertir la tarea de enseñar en algo tremendamente dificultoso <sup>1533</sup>.

Si lo que necesita urgentemente el sistema educativo es restaurar la ahora inexistente autoridad del profesor y del Claustro, la LEA abunda justamente en lo contrario, más interferencia espuria y más intromisión ilegítima en la tarea docente, como cuando propone que los Consejos Escolares Municipales "puedan pronunciarse sobre la adecuación de los proyectos educativos y de gestión de los centros a sus necesidades de mejora" <sup>1534</sup>.

En este último párrafo la participación de los diferentes sectores se denomina como *interferencia espuria e intromisión ilegítima en la tarea docente*. Constituyen, de esta manera, expresiones disfemísticas que enturbian las connotaciones positivas de la palabra *participación*.

---

<sup>1532</sup> Ibidem.

<sup>1533</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): La L.E.A., esa LOGSE rediviva. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1534</sup> Ibidem.

### 5.5. VALORES DEMOCRÁTICOS Y CIUDADANÍA

Tratamos los valores sobre los que pretende asentarse el sistema educativo. Ya hemos visto cómo están constituidos por un conjunto de PW que transmiten una visión de la realidad democrática y progresista. No faltan autores que cuestionan una terminología tan ampulosa y llaman la atención sobre este hecho. Así, se habla de que los valores democráticos llevados a la práctica se reducen la mayoría de las veces a *buena educación*, aunque ésta sea una *nomenclatura mucho más modesta* que la empleada en las leyes.

Qué le vamos a hacer si los valores, la paz y la tolerancia, en su materialización más cotidiana, tienen un nombre tan prosaico como es el de buena educación. A ver si va a resultar que algunas cosas que se predicán hoy como muy novedosas ya se hacían antes, sólo que bajo una nomenclatura más modesta<sup>1535</sup>.

Por otra parte, la incredulidad es grande con respecto a los logros obtenidos, como se deja ver en este texto:

La L.O.G.S.E. dice, en el apartado 3 de su artículo 2º, que se han de fomentar los comportamientos democráticos. ¿Qué clase de comportamiento democrático es éste, en el que una minoría de alborotadores puede imponer impunemente su ley a los demás?<sup>1536</sup>

La interrogación retórica empleada pone en entredicho y destaca de forma disfemística ese supuesto valor democrático. Se trata entonces de una democracia educativa en la que dominan *las minorías*, especialmente la de los *alborotadores*: *una minoría de alborotadores puede imponer impunemente su ley a los demás*. Asimismo el verbo *imponer* junto con el adverbio *impunemente* dejan constancia de la desprotección que sufre el resto frente a los que implantan su ley sin que nadie les imponga ley alguna a ellos.

El término *adoctrinamiento* constituye otro disfemismo. Esta palabra sustituye al sintagma *transmisión de valores*. La intensificación de las connotaciones negativas se

---

<sup>1535</sup> MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet. “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08), p. 32.

<sup>1536</sup> *Ibidem*, p. 2.

realza al calificar el *adoctrinamiento* como un fenómeno propio de *las tribus*, y no de las *sociedades libres*:

Además, el documento apuesta -contradictoriamente- por favorecer "el espíritu emprendedor de los alumnos", algo incompatible con éste patogénico modelo educativo que supedita la responsabilidad individual a una "empresa compartida" y sólo concibe la transmisión de valores desde el puro adoctrinamiento propio de las tribus y no de las sociedades libres<sup>1537</sup>.

Supone una descalificación el atribuir valores de una sociedad supuestamente progresista y desarrollada como característicos de sociedades primitivas. Esta misma idea se ve reforzada en el texto siguiente, en el que en un disfemismo claro se dice que los educandos están próximos a *estados prehistóricos* o casi *zoológicos*. La animalización y el insulto resultan más que evidentes, por mucho que los disfemismos estén contruidos con perífrasis matizadas por un barniz científico al emplear términos afines a las ciencias de la historia y de la biología:

No sólo parece que una gran parte de la población joven esté más lejos de integrarse en una verdadera república de ciudadanos, sino que parece que muchos "educandos" están más cerca de estados "prehistóricos" o casi "zoológicos" en su condición de hombres<sup>1538</sup>.

La misma idea de instrucción capciosa aparece en el empleo de disfemismos por forma directa sin atenuación, como en el uso del sustantivo *consigna* o del sintagma *martilleo constante del dogma de fe*. Se emplean expresiones propias del ámbito religioso con el que se intensifica el matiz de falta de crítica. Un dogma puede explicarse, pero no se discute; se asume o no se asume:

[...] el pensamiento y la experiencia docente "tradicional" es negada vergonzantemente y es sustituida por la consigna, por el martilleo constante del dogma de fe que no admite la crítica, so pena de ser inmediatamente tildado en público de "reaccionario", "antidemocrático", "autoritario", "involucionista" y otros cariñosos apelativos<sup>1539</sup>.

No menos duro resulta el comentario siguiente en el que, con cierto tono irónico y jocosos, se pone en cuestión la función de la pedagogía que se ha arrogado el deber de formar *demócratas*. El eufemismo *educar en valores democráticos* deja de serlo por el entrecorillado:

<sup>1537</sup> ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: "<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1538</sup> OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): "Tres libros antipedagógicos", *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: "<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>". (Fecha de acceso: 10-6-07).

<sup>1539</sup> *Ibidem*.

[...] mientras que en los años setenta y ochenta se procuraba, desde una pretendida neutralidad, evitar una contaminación axiológica en el ejercicio de la enseñanza, en los últimos tiempos enseñar es sobre todo “educar en valores”. De ese modo, el discurso pedagógico se convirtió en la correa de transmisión de los valores de la jerarquía política y administrativa [...]. En fin, que la pedagogía se ha arrogado el derecho y el deber de “educar en valores democráticos” de hacer que los infantes sean unos buenos “demócratas”<sup>1540</sup>.

Finalmente, esta enseñanza pretendidamente democrática anula todas las diferencias, por lo que todos somos iguales y todos participamos por igual, sin reconocer la autoridad a nadie, de manera que el profesor queda *anulado* como *enseñante*. El disfemismo consiste en la explicación real de lo que sucede, esto es, en afirmar que el adoctrinamiento no forma ciudadanos libres y responsables, mucho menos cuando no reciben la formación adecuada para poder desarrollar el pensamiento y formar un criterio y una opinión propios:

[...] la pedagogía le asigna al profesor un papel que lo anula “como enseñante”, y que esta es la mejor manera de no formar a ciudadanos que puedan participar en la sociedad civil, “porque no se puede participar en nada desde la nada, desde la carencia de criterio, desde la ausencia de conocimiento”, situación de hecho en la que se encuentran los pupilos de profesores tan “democráticos” y de una metodología tan “activa y participativa”<sup>1541</sup>.

Las expresiones disfemísticas se consiguen por medio de la negación: *carencia de criterio, ausencia de conocimiento*. Así pues, lo que se esconde detrás de una educación en valores democráticos deja mucho que desear en la aplicación práctica. El sistema quiere construir edificios sin cimientos:

El primer problema es, por supuesto, de disciplina; [...]. El segundo, [...], es de urbanidad. [...] Tú primero consigues la disciplina; luego, consigues la urbanidad; y así podrás entrar en el terreno del conocimiento, de la cultura, del afán de superación, por el estudio, por el interés vital, por la solidaridad, por la paz, por la tolerancia,... ¡Date cuenta qué casualidad! Acaba uno colocando en tercer lugar lo que el sistema coloca hoy día como prioritario! [*sic*] -¡es verdad! Todo eso de la tolerancia, la paz, la no violencia, la educación cívica, la igualdad, etc. es lo que está vendiendo la Administración con tanto cartelito por los pasillos y tanta sesión de tutoría barata...<sup>1542</sup>.

El discurso legal es impecable, pero la realidad se muestra obstinada en llevarle continuamente la contraria. El disfemismo resulta perturbador para el orden social establecido. Buena parte de la comunidad educativa se muestra decidida a expresar sus opiniones contrarias al sistema sin tener ninguna dificultad en emplear palabras directas,

---

<sup>1540</sup> *Ibidem*.

<sup>1541</sup> *Ibidem*.

<sup>1542</sup> RODRÍGUEZ GUZMÁN, J.P. (2007): El paripé o los desertores de la tiza. Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07), epílogo, p. 13.

términos antaño neutros, que ahora resultan provocadores y subversivos, aunque el discurso oficial los tache de conservadores y retrógrados.





## **VI. CONCLUSIÓN**



En el presente estudio hemos dejado constancia de la importante vertiente lingüística que surge al amparo del movimiento políticamente correcto. El lenguaje posee una innegable esencia política. Sin duda alguna, la interdicción lingüística con sus procesos eufemísticos y disfemísticos constituye un fenómeno amplio e interdisciplinar que influye decididamente en el lenguaje políticamente correcto. La complejidad de un fenómeno tan amplio ha exigido un estudio que trascendiera un enfoque estrictamente lexicológico, por lo que se han tenido en cuenta disciplinas como la sociolingüística y la pragmática para abordar el estudio de los procesos eufemísticos y disfemísticos.

El tabú y las esferas conceptuales de la interdicción generan creaciones eufemísticas y disfemísticas a través de diferentes procedimientos lingüísticos, que hemos ejemplificado en nuestro estudio con muestras del lenguaje empleado en textos legales educativos entre 1986 y 2006, en el caso del eufemismo, y con textos críticos sobre educación en el del disfemismo. Consecuentemente, los resultados de nuestra investigación tienen una doble vertiente: por un lado, cuestiones teóricas concernientes a la interdicción lingüística, al concepto de *plastic words* y a la manipulación del referente; por otro, análisis lingüístico y léxico-discursivo de los casos extractados de eufemismos y disfemismos presentes en el lenguaje legal educativo, así como en diferentes tipos de textos sobre educación.

El movimiento de lo políticamente correcto surge como un modo de oposición al poder dominante pero, curiosamente, acaba siendo asumido por este mismo poder, que es el primero en utilizar sus consignas lingüísticas para convertirse en el abanderado de los nuevos usos lingüísticos propuestos por el LPC. De manera que el lenguaje, más que un instrumento de comunicación, se convierte en una poderosa herramienta de este movimiento.

En el contexto político de la corrección destacan distintas esferas de interdicción lingüística que responden a determinados tabúes. En el ámbito de la educación sucede exactamente lo mismo. Atendiendo a las causas que originan el tabú, entendemos que en nuestro campo de estudio es el respeto, más que el miedo o el pudor, el que provoca su aparición, así como una intencionalidad manipuladora y ocultadora de la realidad. La esfera del conflicto social es la que tiene una mayor incidencia en nuestro trabajo, generando usos eufemísticos que evitan tanto la discriminación personal como la de

determinados grupos minoritarios, en consonancia con la filosofía de la igualdad que predica y persigue el LPC.

Así, el respeto al interlocutor actúa sobre el conflicto social y afecta a las diferencias personales (deficiencias psíquicas, físicas, enfermedad, raza, sexismo, etc.), las realidades indeseables (violencia, indisciplina, marginación social o pobreza, entre otras), y la descortesía, como indica Crespo Fernández (2007: 28-29). La interdicción recae sobre diferentes ámbitos de la vida social, política, económica, etc., mientras que el tabú se reserva para la esfera de lo mágico-religioso. Es la identificación del nombre con la cosa significada lo que pone en marcha todo el proceso de sustitución eufemística. Sobre todo aquello que repugna moral y socialmente, lo defectuoso o lo que denota algún tipo de inferioridad pesa una fuerte interdicción que se refleja en el uso del lenguaje. De este modo se produce una relación íntima entre el referente y el término. El concepto porta una carga negativa que se traslada a la palabra y ésta llega a adquirir el mismo poder evocador de la realidad proscrita. Así pues, en nuestro estudio hemos partido de una interdicción conceptual más que de vocabulario, del objeto vedado más que del término vitando.

Por otra parte, a medida que evolucionan las sociedades se incrementan los tabúes sobre áreas más sociales y políticas, y van perdiendo fuerza otras áreas tradicionalmente más propensas a la interdicción lingüística. Ello es así porque el tabú varía según las distintas épocas, culturas y sociedades. Estas prohibiciones tienen un origen más contextual que lingüístico y en la interacción social cotidiana están presentes algunos de estos tabúes que generan sustitutos eufemísticos. La cuestión es que situaciones de injusticia social, de deficiencias físicas o psíquicas, o incluso temas escabrosos se asocian a determinados usos lingüísticos que se consideran excluyentes y quedan marcados de forma negativa.

Los fenómenos del eufemismo y del disfemismo deben adscribirse al habla y no a la lengua, por lo que coincidimos con Montero (1981: 36) en afirmar que existen usos eufemísticos más que eufemismos en sí. El eufemismo es, por tanto, un hecho del discurso o, como lo denomina Casas Gómez (1986a: 35), un acto de habla. Esto hace que no podamos decir que un sustituto sea eufemístico o disfemístico, sino que, en un contexto, distribución y situación, tiene un uso eufemístico o disfemístico.

Hemos de considerar que trabajamos con elementos que, por su relatividad, son cambiantes y están sometidos a un proceso de desgaste. Esto hace que nuevos términos vengán a sustituir a aquellos eufemismos que ya no cumplen su función mitigadora<sup>1543</sup>, o a recuperar la fuerza ofensiva perdida en el caso del disfemismo, si bien éstos gozan de una mayor estabilidad. En este proceso de depreciación significativa se puede pasar de la sustitución eufemística a la conversión disfemística, como ya indicara Casas Gómez (1993: 79). Así pues, presentan una gran inestabilidad al depender de las variables pragmáticas de la época y sociedad en la que nacen. Esto es lo que hace que sea imprescindible estudiar estas expresiones en su contexto y en la situación pragmática concreta en la que se emplean. Y es que, como hemos visto, para la pragmática el lenguaje es una actuación lingüística que obedece a una determinada intención y se produce dentro de un contexto comunicativo que viene determinado por distintas variables socioculturales y situacionales. De este modo, el contexto discursivo y la situación son los elementos que determinan que se actualice un valor atenuador u ofensivo de una determinada palabra.

Otro de los mecanismos empleados por el lenguaje políticamente correcto consiste en el empleo de las denominadas PW, piezas léxicas de una notable vaguedad semántica que les permite aludir y evocar las referencias de otras palabras o sintagmas. Se introducen en el habla cotidiana y atraen sobre sí todo tipo de connotaciones positivas, construyendo una imagen determinada de la realidad. Así sucede en los textos legales que hemos estudiado con vocablos como: *igualdad*, *integración*, *universalización*, *calidad*, *equidad*, *flexibilidad* o *motivación*, entre otros. Son términos canonizados e indiscutibles que recrean la realidad en función de los intereses del legislador. Palabras “testigo” en terminología matoriana, que reflejan un determinado universo político y social.

Por otra parte, el análisis del *corpus* nos ha permitido extraer diferentes conclusiones. La primera es que existen campos asociativos más propensos a la generación de sustitutos eufemísticos que otros, como la educación especial, la compensación educativa y su relación con la realidad social, económica y cultural.

---

<sup>1543</sup> Remitimos al estudio realizado sobre las diferentes denominaciones empleadas para referirse a la *discapacidad*, donde esta característica queda de manifiesto (*vid.* ap. IV.4.3.3. del presente trabajo).

Otros campos se han mostrado más proclives a la generación de un discurso eufónico y grandilocuente que modifica la percepción que se transmite del referente: visión del sistema educativo, cuestiones académicas y, especialmente, las que hemos denominado palabras “mágicas” en educación.

Hemos establecido un paralelismo de análisis en el estudio de los sustitutos disfemísticos y hemos visto que el tratamiento es diferente según las esferas de interdicción, de manera que existen muy pocas expresiones disfemísticas en lo concerniente a la educación especial y no hemos recogido ningún caso que marque los rasgos ofensivos en lo relativo a condiciones de inferioridad en lo personal (deficiencias físicas o psíquicas) o en lo económico. Abundan los disfemismos, sin embargo, en las apreciaciones sobre el sistema educativo y las distintas reformas, así como en las denominaciones para referirse a los cargos directivos o a la inspección educativa. Del mismo modo se han registrado casos de expresión disfemística para aludir a los alumnos indisciplinados, violentos o, simplemente, indolentes. Finalmente, se desmonta en estos escritos, réplica indiscutible a la visión idílica ficticia planteada por las leyes, la supuesta bondad de las PW empleadas en los textos legales sobre educación.

Igualmente se han registrado preferencias distintas en cuanto a los recursos de generación eufemística o disfemística. Ciertamente es que el emisor puede emplear cualquier procedimiento lingüístico para generar sustitutos de uno u otro tipo, sin embargo, en nuestro análisis hemos constatado diferencias que dependen de la intención comunicativa, del contexto discursivo y de la situación pragmática. Así, en los textos legales educativos se prefiere el uso de circunlocuciones o perífrasis en la generación de expresiones eufemísticas (*alumno con necesidades educativas especiales; aquellos sectores que, por su situación geográfica, o por sus condiciones sociales se vean más desfavorecidos*). El recurso al empleo de cláusulas dobles, triples e incluso, cuádruples (*principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social*), que repiten diferentes estructuras sintácticas, fundamentalmente CN (bien sean desempeñados por S. Adjetivales o por prep. + SN), proposiciones de relativo y finales. No son sino muestras de una sintaxis ampulosa y, en ocasiones, abstrusa que no tiene otra finalidad que marcar la distancia de la expresión con el referente real para que éste se desdibuje en la conciencia del

receptor. Del mismo modo se emplea abundantemente una adjetivación valorativa (*discriminación positiva; medidas compensatorias; educación especial*) que mitiga y contrarresta posibles connotaciones peyorativas de los sustantivos a los que complementa y que resulta, en muchos casos, superflua. Aunque con menor frecuencia de uso también se recurre a la derivación en la creación de estos sustitutos, destacando el uso de la prefijación con valor negativo (*desigualdades, desventajas*), preferida sobre la prefijación ponderativa, aunque también se recogen algunos casos, y el uso de una sufijación con un claro valor nominalizador (*compensación, globalización, integración*). Por otra parte, no se registran recursos propios del lenguaje figurado, salvo la litotes (*no apto, adaptaciones no significativas*), recurso muy utilizado porque, al negar el término positivo, se evita el uso explícito de un término marcado<sup>1544</sup>. Finalmente, el silencio, la omisión deliberada de términos neutros en estos textos comporta un claro valor eufemístico (*suspense, indisciplina, pobreza, cárcel*). Hay palabras que, sin constituir expresiones ofensivas, resultan denominaciones demasiado directas para la intención comunicativa y la finalidad que persiguen estos escritos, de manera que son desterradas del uso. Se trata de expresiones de valor neutro que, al quedar proscritas por la interdicción conceptual que pesa sobre ellas, devienen disfemísticas.

En lo que al estudio del disfemismo se refiere, hay que marcar, en primer lugar, la diferencia de los escritos analizados con las leyes educativas. Se trata de textos que se muestran críticos con el sistema educativo en general, con una finalidad que dista mucho de la perseguida por los textos legales. Así, muchos de ellos presentan un grado de expresividad muy fuerte y una espontaneidad mucho mayor en la que tienen cabida recursos distintos a los empleados en la generación de eufemismos. Por contraste con los textos anteriores, suponen un atentado lingüístico contra las consignas del LPC, pues su objetivo es desmontar la falsedad del constructo verbal llevado a cabo en las leyes sobre educación. Así pues, se prefieren formas directas de denominación (*suspense, violencia, fracaso, torpe, castigo*) frente a la circunlocución o la omisión, donde se aprecia que llamar a las cosas por su nombre se ha convertido en un acto reivindicativo de una percepción más objetiva de la realidad. También se usa una adjetivación valorativa con un claro matiz disfemístico que pone de relieve los rasgos más ofensivos

---

<sup>1544</sup> Recordemos que ésta era una de las características de la *neolengua* creada por Orwell en 1984.

o negativos de los sustantivos a los que modifica; adjetivación en la que no faltan formas superlativas como forma natural de intensificación (*desastrosísima situación de la educación*).

Se generan, asimismo, creaciones neológicas empleando los diferentes procedimientos de formación de palabras. Muchos de ellos no tendrán una larga vida, simplemente son disfemismos ocasionales con una fuerte carga expresiva. Así sucede con términos formados por composición (*aparcaniños, alumnobasura, sumisoanimadorsocioculturalpoliticamentecorrecto*); por derivación con prefijación negativa (*desinspectores, indirectores, antipedagógico*); por derivación con sufijación diminutiva con valor apreciativo despectivo (*niñato, interinetes*); o el empleo de siglas con valor despectivo (*LOCE, LOGSE, SMS, DVD, PS2... para ellos siglas y nada más*). También se aprecia la creación de derivados a partir de siglas (*logsianos, logsaica*) o el uso de la propia sigla como adjetivo (*recetas LOGSE*). Con la intención de degradar el sustantivo se emplean también apócope (*profes*).

A diferencia de lo que sucede en la sustitución eufemística, en el disfemismo se emplean muchos recursos del lenguaje figurado. Así sucede con las metáforas (*cárcel* por instituto; *mueble* por alumno; *corderitos* por profesores); las personificaciones (*una LOGSE travestida en LOE-LEA*); metonimias (*desertores de la tiza*); paronimias (*indocente, pedabobos*); palabras compuestas con onomatopeyas (*jejestudios*); uso de extranjerismos con tono jocoso (*Monsieur le Catedratico*); antonomasias (*los Rodríguez Adrados*); la ironía y el humor (*¿Serán los ectoplasmas que atormentan a los profesores que piensan que la LOGSE y su vástago nos van a llevar a la ruina?*). Por último, dentro de los procedimientos empleados se encuentra también el insulto, la forma más ofensiva y directa de expresión disfemística (*profe de mierda, jodido profesor, inspectorzucho de mierda, la directora de los cojones*).

Variadas son, pues, las estrategias lingüísticas de las que el emisor dispone para conseguir su propósito, atendiendo a la opción de estilo y en función de su intención comunicativa, huir del tabú o acercarse a él, elegirá la más adecuada. En los sustitutos eufemísticos se emplean desde expresiones fácilmente recuperables a partir de la expresión velada hasta expresiones más crípticas que suponen un mayor grado de



opacidad, como las siglas (*ACNEE*)<sup>1545</sup>. Por otra parte, cabe concluir que la elección por parte de un emisor de una opción disfemística no supone necesariamente un recurso de hablantes vulgares o con poca formación; de hecho, algunas de las estrategias lingüísticas empleadas en la creación de disfemismos podrían considerarse refinadas y sutiles, sin caer en el uso de palabras malsonantes o de vulgarismos.

Además, hemos de constatar que en los textos legales educativos se genera un discurso eufónico<sup>1546</sup>, grandilocuente, lleno de expresiones magnificadoras que pretenden crear la impresión de un discurso acertado y progresista. A esta misma finalidad responde el uso de las PW en los textos. Sin llegar a ser auténticos sustitutos eufemísticos constituyen una estrategia más del LPC que genera la visión utópica de la realidad que se quiere transmitir, en nuestro caso la realidad educativa española de las últimas dos décadas. Son términos que se prestigian y contienen todos los valores positivos a través de una tremenda ambigüedad. Es esta indefinición y ambigüedad la que permite a cada persona entender estos términos según sus propios conocimientos, sistemas de creencias o circunstancias personales. Ahora bien, detrás de este elaborado discurso se puede rastrear la ideología encubierta subyacente. Así, cuando se habla de *integración*, de *compensación* o de *igualdad* se está hablando, en realidad, de impedir que nadie destaque por encima de lo establecido como normal o tolerable. Cuando se habla de *flexibilidad*, se está hablando de falta de rigor, y cuando se habla de *tolerancia* o *ciudadanía democrática* se alude a valores que nadie va a poner en cuestión pero que carecen de referentes unívocos. Términos desprovistos de realidad a la que aludir, construcción de la realidad lingüística en vez de narración de la realidad existente. De este modo se persigue, como parte de la estrategia persuasiva, llevar a cabo una reinterpretación de la realidad, unas veces transformándola y, otras, intentando crearla de nuevo. Es esa aparente falta de marcación, el carácter neutro de las expresiones, lo que definiría una expresión que resultara absolutamente inocua aunque tremendamente falaz con respecto a la referencialidad del lenguaje.

---

<sup>1545</sup> REBOLLO TORÍO, M.Á. (2002: 14) pone de manifiesto el esencial carácter críptico del lenguaje político: “Cabe hablar, en consecuencia, de un cierto esoterismo en el lenguaje político, de un lenguaje para iniciados igual que sucede con otros lenguajes”.

<sup>1546</sup> Recordemos que SECO, M. (2002: 11) ya advierte de que cuando las nuevas denominaciones son puramente ennoblecedoras se apoyan, a veces, “en la sonoridad de la mera forma”.

En nuestro estudio hemos dedicado, asimismo, una parte importante al análisis del género gramatical. Las conclusiones a las que hemos llegado están claras, si bien es cierto que en las leyes educativas se da un predominio manifiesto del masculino genérico, apartándose de la corrección política, no es menos cierto que se va introduciendo poco a poco el uso cada vez más abundante de las estrategias lingüísticas propuestas por el LPC. La LOE (2006) es la ley que recoge más procedimientos eufemísticos presumiblemente igualadores entre el varón y la mujer, aunque en la legislación precedente ya se avanzan algunas de estas prácticas, como sucede en la LOGSE: uso de colectivos (*profesorado*); duplicidad en los sustantivos (*niños y niñas*), perífrasis (*personas adultas*) e, incluso, alguna perífrasis explicativa (*jóvenes de ambos sexos, jóvenes de uno u otro sexo*). La LOCE también refleja las nuevas estrategias lingüísticas, pero no de una forma tan abundante como en la LOE, aunque sólo median cuatro años de diferencia entre estas dos leyes. Así pues, el procedimiento más utilizado es el masculino genérico, seguido del uso del colectivo no marcado. En tercer lugar se emplean las perífrasis y, finalmente, se utilizan las fórmulas dobles correctoras (*hombres y mujeres*), aunque su incorporación a estos escritos es más tardía. Por otra parte hemos de constatar que ninguna de las leyes analizadas se limita a un único procedimiento, ni mucho menos mantiene la coherencia a lo largo de todo el escrito. De todas las posibilidades empleadas hay que destacar el uso cada vez más abundante de perífrasis, y es que ésta permite, además de resolver la cuestión del género gramatical según las consigas de lo PC, generar expresiones eufemísticas.

Ahora bien, ¿con qué finalidad se emplean todas estas estrategias lingüísticas? La finalidad de estos dos fenómenos lingüísticos es opuesta: mientras que el sustituto eufemístico suaviza el tabú, el disfemismo intensifica sus matices más grotescos, ofensivos o vejatorios. Se trata, pues, de dos variantes estilísticas que el hablante elegirá en función de su intención comunicativa.

De este modo, no cabe duda de que uno de los objetivos que se persigue en discursos con una alta carga eufemística es marcar positivamente al emisor, preservar su imagen. Se trata de emisores que hacen un uso del lenguaje con un grado de conciencia muy alto. La intención del emisor tiene una importancia decisiva en los procesos eufemísticos y disfemísticos, tanto que realiza una determinada elección en función de su ilocución para causar un efecto perlocutivo concreto en el receptor. De esta manera,

la sustitución léxica depende, en buena medida, de la intención comunicativa del hablante. Nada es casual en estos escritos, la manipulación lingüística llevada a cabo responde a una estrategia discursiva diseñada de antemano para conseguir unos determinados efectos perlocutivos. Tanto es así que el emisor evitará perturbar lingüísticamente aquello que es considerado como adecuado socialmente. En consecuencia, no sólo eludirá cualquier expresión que pueda marcarlo como un emisor poco respetuoso con las esferas conceptuales de interdicción del momento (inferioridad física, intelectual o psíquica; minorías; sexismo; situación económica de pobreza, etc.); sino que empleará cuantos eufemismos y expresiones ennoblecedoras y eufónicas estén a su alcance para aparecer como un emisor solidario, tolerante y progresista. Se convierte así en un emisor digno de ser escuchado, al conferir un tinte de verosimilitud y credibilidad a su discurso. Se trata de una finalidad de tacto social.

Por otra parte, el eufemismo como hecho social contribuye a lograr diferentes fines: acomodación e integración social, tacto social, significación y sensibilización social, encubrimiento y manipulación de la realidad y hasta una finalidad estética. En nuestro estudio hemos puesto de manifiesto cómo el eufemismo contribuye a crear positivamente una sensibilización social sobre determinados referentes marcados de forma negativa, aunque no se advierta el barniz maquillador y se confunda la denominación con la realidad, puesto que confiere una aparente dignificación tanto al referente como a la designación vitanda. Por otra parte, hemos destacado el afán encubridor y manipulador de la realidad en un uso espurio del lenguaje. De esta manera se mitigan los rasgos semánticos de los términos sujetos a interdicción haciéndolos más aceptables pero sin eliminarlos del discurso. Es más, determinadas realidades se encubren generando una fuerte opacidad semántica que elimina la realidad no deseada. Tampoco está ausente la finalidad persuasiva con la que el emisor, por medio de un discurso eufemístico, pretende atraer hacia sus intereses al receptor. En este sentido siguen teniendo plena vigencia las palabras de Aranguren (1967: 137-140) cuando escribía a fines de los sesenta:

[...] debemos plantearnos el problema, no filosófico sino fáctico, de la verdad o no-verdad del lenguaje, de la intención de informar verdaderamente, o de deformar el contenido real de lo que habría de ser comunicado. Pues el lenguaje sirve para comunicar mensajes, pero también para encubrirlos.

Todo esto obedece a una intención: enmascarar la realidad interpretándola de forma falaz y capciosa, creando una realidad alternativa que responde a los intereses del legislador. Es la intencionalidad la que convierte en pernicioso el mecanismo lingüístico, hasta el punto de hablar de ‘corrupción por la palabra’<sup>1547</sup> o de ‘manipulación por la palabra’<sup>1548</sup>. Esto constituye, sin duda, un uso de consecuencias nefastas, puesto que, en cierto modo, pretende engañar al receptor influyendo en su modo de percibir la realidad. Como señala Seco (2002: 15), la cuestión es grave, pues llega a menoscabar el ejercicio de la propia libertad:

[...] como consecuencia del engaño, el ciudadano, que en principio es libre, no sabe hacer uso de su libertad, aunque cree que la está usando. Los políticos le adulan llamándole *pueblo soberano*; pero en realidad lo que les interesa es que nunca salga de su condición de hombre-masa, desprovisto de reflexión, de sentido crítico y de creatividad.

A este respecto, López Quintás (1979, *cit.* por Seco 2002: 15) reflexiona sobre el enorme poder manipulador que puede encerrar un determinado uso del lenguaje:

Actualmente se están ganando batallas cruciales con solo utilizar hábilmente un medio de temible ambigüedad: el lenguaje. El uso estratégico de la lengua hablada y escrita tiene tales virtualidades que permite a los virtuosos de la expresión demagógica llevar a cabo simultáneamente dos tareas opuestas: convencer a las gentes de que se las está promocionando a niveles de libertad, y someterlas a un implacable dominio.

Con el disfemismo cobra forma la necesidad que algunos hablantes experimentan de romper con las convenciones sociales y la corrección política, por el deseo de ser agresivos, irónicos o jocosos. Toda realidad tiene al menos dos formas de ser aludida: una directa, por su nombre propio, y otra de forma indirecta, como indica Roldán Pérez (2003: 93-94). En nuestro estudio hemos visto cómo una de las formas más prolíficas de generación de disfemismos es, precisamente, la designación por forma directa sin atenuación. Ello connota aspectos desagradables de la realidad, puestos al servicio de distintos fines según la intención del hablante. El discurso disfemístico produce unos efectos ilocutivos y perlocutivos en el receptor diferentes a los ocasionados por el discurso eufemístico.

---

<sup>1547</sup> Cf. MARÍAS AGUILERA, J. (13-4-1987): “La corrupción por la palabra”, *ABC*.

<sup>1548</sup> SECO, M. (2002: 8): “Por eso, cuando hablamos de la *manipulación de las palabras* nos referimos a la cirugía más o menos hábil a que con frecuencia se somete a las palabras desvirtuando su sentido auténtico y poniéndolas al servicio de intereses concretos”.

Así pues, en nuestro análisis se han puesto de manifiesto algunos de los objetivos del disfemismo: liberación de tensiones, ataque verbal, rebeldía social y finalidad de persuasión. En efecto, hemos registrado casos en los que el disfemismo ha adoptado una forma explícita de ofensa a través del insulto. Se convierte así en un arma verbal que provoca y descalifica al destinatario de la misma al perseguir la degradación del referente (que no es otro que el emisor marcado positivamente en los textos legales).

Además, el emisor, despreocupado por mantener una determinada imagen social, se ve liberado de tensiones al utilizar un disfemismo. Ciertamente es que su uso puede marcarlo negativamente, pero no siempre sucede de esta manera. Los disfemismos pueden generar una corriente de simpatía y afinidad con el emisor que emplea esos términos como una forma de manifestar su disconformidad con una situación que, para muchos, es insostenible e inaceptable. No perdamos de vista que los disfemismos cumplen una función social no sólo de rebeldía, sino de crítica ante una realidad educativa concreta. Se convierte así en la antítesis de lo considerado “políticamente correcto”, en una reacción legítima ante la censura lingüística propia del eufemismo. Finalmente, las expresiones disfemísticas pueden emplearse con la intención de ejercer un control ideológico sobre el receptor al hacer explícitos los aspectos más ofensivos o hirientes de aquello que se pretende menoscabar, atrayéndolo así hacia sus propios intereses.

Entendemos que algunos hablantes, cansados ya de la corrección política, reinventan el uso del disfemismo más que para abundar en los matices negativos del término interdicto, para recuperar un cierto principio de realidad en el referente que queda desdibujado por el uso eufemístico. Suponen, pues, una neutralización del abuso del lenguaje políticamente correcto.

Así pues, hemos puesto de manifiesto en nuestro trabajo el intento de manipulación de la realidad educativa a través de la sustitución eufemística en textos legales. La palabra, herramienta indiscutible y eficaz, es usada por el político y legislador para conseguir sus propios fines, ejerciendo un control sobre la lengua que no resulta ni tan ingenuo ni tan inocuo como pudiera parecer. El referente aparece dulcificado, travestido en una visión amable y progresista, buena en sí misma. Se realiza una criba de todos los usos considerados negativos del idioma según las directrices de lo

PC. Como indica Roldán Pérez (2003: 92) “[...] el eufemismo [...] nos transporta a un mundo irreal de adormecimiento de la voz de la conciencia crítica porque en ese mundo se han creado una nueva serie de relaciones y valores”. El sustituto eufemístico se convierte en un aliado perfecto del LPC que, por el propio proceso de desgaste, no tardará en traicionarlo. Si la realidad sigue inalterada, el término ennoblecedor y ocultador acabará contaminado por el referente. Esta obsesión desmedida por el uso “correcto” del lenguaje enmascara otra finalidad más perversa: desviar la atención de lo que sucede, desacreditar e invalidar esfuerzos auténticos por intentar una verdadera transformación de la realidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**





ABC (1993<sup>2</sup>): *Libro de estilo de Abc*, Barcelona, Ariel.

AGENCIA EFE (1991<sup>8</sup>): *Manual de español urgente*, Madrid, Cátedra.

— (s.f.): *Vademecum de Español Urgente*. Documento de Internet:  
“<http://www.fundeu.es/esurgente/lenguas/>.” (Fecha de acceso: 16-11-08).

ALARCOS LLORACH, E. (1978): “Unités distinctives et unités distinctes”, *La linguistique*, 14, 2, pp. 38-53.

— (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

ALARIO, C., BENGOCHEA, M., LLEDÓ, E. y VARGAS, A. (1995): *Nombra*, Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

ALCARAZ VARÓ, E. (1990): *3 paradigmas de la investigación lingüística*, Alcoy, Marfil.

— y MARTÍNEZ LINARES, M<sup>a</sup>. A. (2004<sup>2</sup> [1997]): *Diccionario de Lingüística Moderna*, Barcelona, Ariel Lingüística.

ALCINA, F. y BLECUA, J. M. (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

ALEMANY BOLUFER, J. (1919): “De la derivación y composición de las palabras en la lengua castellana”, *Boletín de la Real Academia Española*, 6, pp. 421-440.

ALLAN, K. y BURRIDGE, K. (1991): *Euphemism and Dysphemism. Language Used as Shield and Weapon*, New York and Oxford, Oxford University Press.

ALLEN, I. L. (1983): *The Language of Ethnic Conflict. Social Organisation and Lexical Culture*. New York, Columbia University Press.

ALONSO, A. (1967<sup>3</sup>): “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos”, *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, pp. 161-189.

— y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1971<sup>24</sup>): *Gramática castellana*, 2º curso, Buenos Aires, Editorial Losada, pp. 56 y 57.

ALONSO, D. (1968<sup>2</sup>): *Del siglo de Oro a este siglo de las siglas (Notas y artículos a través de 350 años de letras españolas)*, Madrid, Gredos.

ALONSO MONTERO, X. (1977): “Sobre “verba” y otras voces que significan ‘palabra’ ”, *Lingua, literatura e sociedade en Galicia*, Madrid, Akal, pp. 45-47.

— (1977): “Denominaciones gallegas de la culebra, el zorro y el lobo (Una incursión en la lingüística del tabú y de la expresividad)”, *Lingua, literatura e sociedade en Galicia*, Madrid, Akal, pp. 47-58.

ALONSO MOYA, M. (1978): “El empleo de la metáfora en la sustitución de términos tabú”, *Filología Moderna*, 63-64, pp. 197-212.

— (1988): *El eufemismo en inglés*. Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense.

---

ALVAR, M. (1993): “Lenguaje político: el debate sobre el estado de la nación (1989)”, *La lengua de...*, Universidad de Alcalá de Henares.

— y MARINER, S. (1967): “Latinismos”, en ALVAR, M., BADÍA, A., DE BALBÍN, R. y CONTRERAS, F. L. (dirs.) *Enciclopedia lingüística hispánica*, CSIC, vol. II, pp. 3-49.

AMBADIANG OMENGELE, T. (1999): “La flexión nominal. Género y número”, en BOSQUE MUÑOZ, I. y DEMONTE VARRETO, V. (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española (RAE)*, vol. III, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 4843-4884.

ARANGUREN, J.L. (1967): *La comunicación humana*, Madrid, Ediciones Guadarrama.

ARCIPRESTE DE HITTA, (1992): *Libro de Buen Amor*, Madrid, Cátedra. [Ed. de BLECUA, A.].

ARENS, H. (1976): *La lingüística*, I, Madrid, Gredos.

ARIAS BARREDO, A. (1995): *De feminismo, machismo y género gramatical: el género, un monema no exclusivamente metalingüístico*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

ARISTÓTELES (1970): *Poética*, Madrid, Gredos. [Ed. Trilingüe de GARCÍA YEBRA, A.].

ASHER, R. E. y SIMPSON, J. M. (eds.) (1994): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford, Elsevier.

AUSTIN, J. L. (1962): *How To Do Things with Words*, Clarendon Press, Oxford.  
[Trad. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós, 1982].

BADÍA MARGARIT, A. M. (1967): “Aspectos formales del nombre en español”,  
en *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, Madrid, CSIC.

BÁEZ SAN JOSÉ, V. (1982): *Comentarios sobre un COMPORTAMIENTO  
VERBAL Y OBRA LITERARIA desde el punto de vista freudiano*, Cádiz, Servicio de  
Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

BALDINGER, K. (1970): *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*.  
Madrid, Ediciones Alcalá.

BALLY, C. (1902/1951): *Traité de stylistique française II*, Heidelberg, Winter.

— (1940): “L’arbitraire du signe. Valeur et signification”, *Le français moderne*,  
VIII, 3, pp. 193-206.

— (1965<sup>4</sup>): *Linguistique générale et linguistique française*, (2 vols.), Éditions  
Francke Berne.

BARTHES, R. (1967): *Elements of Semiology*, London, Cape.

BEINHAUER, W. (1965), “Dos tendencias antagónicas en el lenguaje coloquial  
español (Expresiones retardarias, comodines, muletillas y expletivos)”, *Español Actual*,  
nº 6, pp. 1-2.

— (1978), *El español coloquial*, Madrid, Gredos.

BELL, D. (1995): “Los estados desunidos de América (Los miedos de la clase media convierten la lucha de clases en guerras culturales)”, *Revista de Occidente*, 173, octubre de 1995, pp. 5-24.

BELLO, A. (1973<sup>9</sup>): *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Editorial Sopena.

BENVENISTE, É. (1939): “Nature du signe linguistique”, *Acta Lingüística*, I, pp. 23-29.

— (1956): *La linguistique de l'énonciation*, Paris, Didier.

— (1966): “Euphémismes anciens et modernes”, *Problèmes de Linguistique Générale 1*, París, Gallimard.

— (1974): “La blasphemie et l'euphémie”, *Problèmes de Linguistique Générale 2*, París, Gallimard.

BLECUA, J. M. (1972): “Jerga”, *Enciclopedia universal Salvat*, vol. 13, Barcelona, Salvat Editores, pp. 432-433.

BLOOM, H. (1994): *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York, Harcourt Brace. [Trad. en castellano : *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*, Barcelona, Ed. Anagrama - Barcelona, 2005].

BLUTNER, R. (2005): “Lexical Pragmatics”. Documento de Internet: “<http://www.blutner.de/lexgrap.pdf>”. (Fecha de acceso: 20-3-05).

BOLINGER, D. (1980): *Language-The Loaded Weapon. The Use and Abuse of Language Today*, Nueva York, Longman.

— (1990): “Fire in a Wooden Stove: On Being Aware in Language”, en MICHAELS, L. y RICKS, C. (eds.) (1990) *The State of the Language*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press, pp. 254-264.

BONFANTE, G. (1939): “Études sur le tabou dans les langues indoeuropéennes”, *Mélanges de Linguistique offerts à Ch. Bally*, Genève, Georg et Cie, Librairie de l’Université, pp. 195-207.

BOSQUE BECANA, R. (s.f.): *Orientaciones para realizar Unidades Didácticas*. Documento de Internet: “[http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/4GD0po05Evaluacion.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/4GD0po05Evaluacion.pdf)” (Fecha de acceso: 22-10-08).

BRÉAL, M. (1976): *Éssai de Sémantique. Science des significations*, Genève, Slatkine Reprints.

BROWN, P. y LEVINSON, S.C. (1978/1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

BRUNEAU, Ch. (1952): “Euphémie et euphémisme”, en VV.AA. *Festgabe Ernst Gamillscheg*, Tubinga, Max Niemeyer, pp. 11-23.

BUENO, S. (1960): “Tabus, eufemismos e disfemismos”, *Tratado de Semántica Brasileira*, Sao Paulo, ed. Saraiva, pp. 199-246.

BÜHLER, K. (1979): *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.

BURKE, P. (1993): *Hablar y callar*, Barcelona, Gedisa.

BUSTOS TOVAR, E. (1967): “Anotaciones sobre el campo asociativo de la palabra”, *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, Madrid, CSIC, pp. 149-170.

CADE, T. (ed.) (1970): *The black woman*, New York, New American Library.

CALERO, M<sup>a</sup> Á. (1999): *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Madrid, Narcea.

CALVO PÉREZ, J. (1998): “Lo explícito y lo implícito en un lenguaje políticamente correcto”, Conferencia inédita, Lima, 7-7-98.

— (1994), *Introducción a la pragmática del español*, Madrid, Cátedra.

CAMERON, D. (1994<sup>2</sup>): *Feminism and linguistic theory*, Houndmills, Macmillan Press.

CARNOY, A. (1927): *La science du mot*, Lovaina, Universitas.

CARROLL, L. (1994<sup>4</sup> [1865]): *Alicia en el país de las maravillas. A través del espejo*, Madrid, Cátedra, Letras Universales, 172.

CASADO VELARDE, M. (1989): “Léxico e ideología en la lengua juvenil”, en RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (ed.) (1989a), pp. 167-178.

— (1992): *Aspectos del lenguaje en los medios de comunicación social. Lección inaugural del curso académico 1992-1993*, La Coruña, Universidade da Coruña.

CASALMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1995): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.

CASAS GÓMEZ, M. (1986a): *La Interdicción Lingüística: Mecanismos del eufemismo y del disfemismo*, Cádiz, Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

— (1986b): “L’euphémisme et la théorie du champ morpho-sémantique”, *Cahiers de Lexicologie*, 49/2, pp. 33-51.

— (1989): “Algunos problemas del eufemismo/disfemismo en la práctica lexicográfica española”, en KREMER, D. (ed.), *Actes de XVIII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Université de Trèves (Trier) 1986*, Tubinga, Max Niemeyer, t. IV, pp. 200-241.

— (1993): “A propósito del concepto lingüístico de eufemismo como sincretismo léxico: su relación con la sinonimia y la homonimia”, *Iberoromania*, 37, pp. 70-90.

— (1995): “Sinonimia y eufemismo”, *Quaderni di Semántica*, XVI, 1, pp. 17-46.

— (1999a): *Las relaciones léxicas*, Tubinga, Max Niemeyer.

— (1999b): “De la semasiología a la semántica: breve panorama historiográfico”, en FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., GARCÍA GONDAR, F. y VÁZQUEZ VEIGA, N. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. A Coruña, 18-21 de febrero de 1997*, Madrid, Arco Libros, pp. 195-206.



— (2005): “Precisiones conceptuales en el ámbito de la interdicción lingüística”, *Acta Salmanticensia, Estudios Filológicos 300*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca.

CASARES, J. (1969): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, RFE, Anejo LII, CSIC.

CASSIRER, E. (1959): “La palabra mágica”, *Mito y lenguaje*, Buenos Aires, Galatea- Nueva Visión, pp. 53-69.

— (1959): “El poder de la metáfora”, *Mito y lenguaje*, Buenos Aires, Galatea- Nueva Visión, pp. 91-106.

CELA, C. J. (1975): *Diccionario secreto*, (3. vols.), Madrid-Barcelona, Alfaguara.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*, Madrid, MEC.

CERDÁ MASSÓ, R. (coord.) (1986): *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Anaya.

CHAFE, W. (1970): *Meaning and the Structure of Language*, Chicago, Chicago University Press.

CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. (2004): “La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo, Panacea 13-14, pp. 268-270. Documento de Internet “<http://www.medtrad.org/pana.htm>”. (Fecha de acceso: 14-4-08).

— y SÁNCHEZ BENEDITO F. (1994): “Euphemism and Dysphemism: Ambiguity and supposition”, *Language and Discourse*, II, pp. 78-92.

— y SÁNCHEZ BENEDITO F. (2000): *Lo que nunca se aprendió en clase: eufemismos y disfemismos en el lenguaje erótico inglés*, Granada, Comares.

— y NERLICH B. (2002): “False Friends: their origin and semantics in some selected languages”, *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 1833-1849.

CHOI, J.M. y MURPHY, J. W. (1992): *The politics and philosophy of political correctness*, Connecticut, Praeger.

CHOMSKY, N. (2004<sup>2</sup> [1988]): *Language and Politics*, Oakland: AK Press, ed. de Otero, C.P. Documento de Internet: “<http://books.google.es/books?id=11CwP-RNEkC&pg=PA250&lpg=>”. (Fecha de acceso: 16-2-09).

COLÍN RODEA, M. (2005): “Modelo interpretativo para el estudio del insulto”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, julio, año/vol. 23, número 041, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México, pp. 13- 37. Documento de Internet: “<http://redalyc.uaemex.mx>”. (Fecha de acceso: 14-3-07).

COLL, J. L. (1975): *El Diccionario de Coll*, Barcelona, Editorial Planeta.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1999): “Educación Compensatoria”, *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo español, curso 1998/1999*. Documento de Internet: “<http://www.mec.es/cesces/4.2.e.htm>”. (Fecha de acceso: 22-11-08).

- 
- COSERIU, E. (1956): *La creación metafórica en el lenguaje*, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- (1973<sup>3</sup> [1962]): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- (1975): “El estudio funcional del vocabulario (compendio de lexemática)”, *Gramática, semántica, universales*, Madrid, Gredos, pp. 206-238.
- (1977a) y (1991<sup>2</sup>): *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- (1977b): *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- (1987a): “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en *Innovación de la enseñanza de la lengua y su literatura*, Madrid, MEC.
- (1987b): *Lenguaje y política*, en ALVAR, M. (coord.): *El Lenguaje Político*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert.
- (1999<sup>2</sup>): *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos.
- CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2007): *El eufemismo y el disfemismo. Procesos de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- CRUZ CABANILLAS, I. de la y TEJEDOR MARTÍNEZ, C. (1999): “El sexismo en el lenguaje y lo políticamente correcto”, en FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M. D. *et al.* (eds.): *El sexismo en el lenguaje*, Tomo II, Málaga, Servicio de Publicaciones, pp. 353-363.

DA SILVA CORREIA, J. (1927), “O eufemismo e o disfemismo na lingua e na literatura portuguesa”, *Arquivo da Universidade de Lisboa*, XII, pp. 445-787.

DANA, J. (1994): “Lenguaje de la aversión y lenguaje políticamente correcto”, *Letra Internacional* 35, pp. 75-80.

DANIEL, P. (1980): “Panorámica del argot español”, en LEÓN, V. *Diccionario de argot español y lenguaje popular*, Madrid, Alianza, pp. 7-27.

DÁVILA ROMERO, R. (2000): “Reflexiones sobre la interdisciplinariedad en el estudio de la interdicción lingüística”, en *IV Congreso de Lingüística General, vol.II, Comunicaciones*, MUÑOZ NÚÑEZ, M<sup>a</sup> D., RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I., FERNÁNDEZ SMITH, G. y BENÍTEZ SOTO, V. (eds.), Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, del 3 al 6 de abril de 2000, pp. 751-756.

DE ANDRÉS CASTELLANOS, S. (2001): “Sexismo y Lenguaje. El estado de la cuestión: Reflejos en la Prensa (II)”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Documento de Internet: “<http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/sexism2.html>”. (Fecha de acceso: 15-3-06).

DE BERCEO, G. (s. XIII): *Milagros de Nuestra Señora*. Documento de Internet: “<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/>”. (Fecha de acceso: 22-2-09).

DEL RÍO, E. (2001), “Pensar críticamente el pensamiento crítico”, publicado originariamente en *Disentir, resistir. Entre dos épocas*, Madrid, Talasa, 2001 y en la web *Pensamiento crítico*: Documento de Internet: “[http://www.edicionessimbioticas.info/article.php3?id\\_article=64](http://www.edicionessimbioticas.info/article.php3?id_article=64)”. (Fecha de acceso: 23-1-08).

DEL TESO MARTÍN, E. (1988): “Cambio semántico, impropiedad y eufemismo”, *Verba*, 15, pp. 183-204.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana, Ediciones UNESCO. Documento de Internet:  
“[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)”. (Fecha de acceso: 26-12-08).

DEMONTE BARRETO, V. (1982): “Naturaleza y estereotipo: la polémica sobre un lenguaje femenino”, *Nuevas perspectivas sobre la mujer: Actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, vol. 1, pp. 215-222.

DEWEY, J. (1919): *Democracia y educación* [Trad. de Luzuriaga, L., Madrid, 1995, Ediciones Morata].

DÍAZ-CANEJA, P. y RUIZ DE APODACA, R. (s.f.): *Adaptaciones Curriculares (I)*. Documento de Internet:  
“[http://www.down21.org/educ\\_psc/educacion/Curricular/adaptacion\\_curricular.htm](http://www.down21.org/educ_psc/educacion/Curricular/adaptacion_curricular.htm)”.  
(Fecha de acceso: 11-11-08).

DUBOIS, J. *et al.* (1979): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza.

DUCHÁOEK (1964): “Contribution à l’étude de la Sémantique: les synonymes. Domanine français. Différents types de synonymes”, *Orbis*, 13, pp. 35-49.

DUCROT, O. (1982): *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama.

DUNANT, S. (ed.) (1994): *The War of Words: The Political Correctness Debate*, Virago, Londres.

DURANTI, A. (1997): *Linguistic Anthropology*, Cambridge - New York, Cambridge University Press.

ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.

EL PAÍS (1990<sup>7</sup> y 1999<sup>15</sup>): *Libro de estilo*, Madrid, El País.

ENKVIST, N. E. (1978): "On Defining Style: An Essay on Applied Linguistics", in SPENCER, J. (ed.) (1978) *Linguistic and Style*, Oxford, Oxford University Press, pp. 3-56.

ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V. (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística* 25, I, pp. 31-66.

ESCARPANTER, J. (1977<sup>3</sup>): *Introducción a la moderna gramática española*, Madrid, Playor.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (2006<sup>5</sup> [1996]): *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Filología y Lingüística Alianza Editorial.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (1991): "Género y sexo: ¿controversia científica o diálogo de sordos?", en BERNIS, C. *et al.* (eds.), *Actas de la VII Jornadas de Investigación Interdisciplinar. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma, pp. 319-327.

— (1999): *La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder*, Madrid, Arco Libros.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1962): “A propósito de los diminutivos españoles”, *Strenae. Estudios de Filología e Historia dedicados al profesor M. García Blanco*, XVI, Salamanca, pp. 185-1992.

FERNÁNDEZ ULLOA, T. (1998): “La pragmática o el habla como forma de acción: eufemismos y disfemismos en el habla juvenil”, en VÁZQUEZ ORTA, I. y GUILLÉN GALVE, I. (1998) *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*, Zaragoza, Anubar, pp. 39-47.

FISH, S. (1989): *Doing What Comes Naturally*, Duke University Press Durham, NC.

FONTANIER, P. (1977): *Les figures du discours*, Paris, Flammarion.

FRASER, B. (1990): “Perspectivas on Politeness”, *Journal of Pragmatics* 14, pp. 219-236.

FREGE, G. (1971): *Estudios sobre semántica*, Barcelona, Ed. Ariel.

FREUD, S. (1975<sup>6</sup> [1912]): *Tótem y tabú*, Madrid, Alianza.

GALÁN RODRÍGUEZ, C. (2000): Intervención en la mesa redonda sobre “El lenguaje políticamente correcto”, *Seminario: La corrección lingüística: lenguajes específicos y jergales*, Salamanca, *Fundación Duques de Soria*, 3-5 de abril de 2000. S.p., texto cedido por la autora.

— y MARTÍN CAMACHO, J.C. (2000): “El discurso de la tecnociencia: análisis categorial y morfológico”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIII, pp. 143-162.

GALLI DE PARATESI, N. (1973): *Le brutte parole. Semántica dell'eufemismo*, Torino, Arnoldo Mondadori.

GARCÉS-CONEJOS, P. y SÁNCHEZ MACARRO, A. (1998): “Scientific discourse as interaction: scientific articles vs. Popularizations”, en SÁNCHEZ MACARRO, A. y CARTER, R. (eds.) (1998), *Linguistic Choice Across Genres. Variations in Spoken and Written English*, Ámsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 173-190.

GARCÍA, C. (1960): *Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense*, Madrid, CSIC, RFE, Anejo LXXI, pp. 95 y 95.

GARCÍA DE DIEGO, V. (1973<sup>3</sup>): “La afectividad como humor”, *Lecciones de Lingüística española*, Madrid, Gredos, pp. 38-41.

— (1973<sup>3</sup>): “La afectividad como interdicción”, *Lecciones de Lingüística española*, Madrid, Gredos, pp. 45-51.

GARCÍA MESEGUER, Á. (1977): *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos.

— (1991): “Sexo, género y sexismo en español”, *Actas de las VIII Jornadas Interdisciplinarias. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Universidad Autónoma, pp. 329-342.



— (1994): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Barcelona, Paidós.

— (1999): “El español, una lengua no sexista”, en FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M.D., MEDINA GUERRA, A. M. y TAILLEFER DE HAYA, L. (eds.), *El sexismo en el lenguaje*, Málaga, CEDMA, pp. 51-76. Documento de Internet “<http://elies.rediris.es/elies16/Garcia.html>”. (Fecha de acceso: 15-1-08).

GARCÍA MOUTON, P. (1999): *Cómo hablan las mujeres*, Madrid, Arco-Libros.

— (2003): *Así hablan las mujeres: curiosidades y tópicos del uso femenino del lenguaje*, Madrid, La Esfera de los Libros.

GARCÍA-POSADA, M. (2-3-1995): “El femenino políticamente correcto”, *EL PAÍS*.

GARCÍA SANTOS, J. F. (1997): *Léxico y política de la Segunda República*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

GARRIDO MEDINA, J. (1997): *Estilo y texto en la lengua*, Madrid, Gredos.

GEERAERTS, D. (2007): *Diachronic Prototype Semantics*, Oxford, Clarendon Press.

GILES, H. y COUPLAND, N. (1991): *Language: Contexts and Consequences*, Northampton, Oxford University Press.

GOFFMAN, E. (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York, Doubleday.

GOMIS VAN HETEREN, A. (1997): *Political Correctness in Context, (The PC Controversy in America)*, Universidad de Almería.

GÓMEZ SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> E. (2004): *El eufemismo político y económico en la prensa diaria: Análisis de ABC y El País (1998)*. Tesis doctoral inédita. Madrid, Departamento de Filología Española III, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

GONZÁLEZ CALVO, J. M. (1979): “El género, ¿una categoría morfológica?”, *Anuario de Estudios Filológicos*, 2, pp. 51-73.

— (1998): “Género, sexo e ignorancia gramatical”, en *Variaciones en torno a la gramática española*, Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 278-392.

GONZÁLEZ DE GAMBIER, E. (2002): *Diccionario de terminología literaria*, Madrid, Síntesis.

GOODENOUGH, W. (1964): “Cultural Anthropology and Linguistics”, en HYMES, D. H. (ed.), 1964 *Language in Culture and Society*, New York, Harper and Row, pp. 36-40.

GREGORIO DE MAC, M<sup>a</sup> I. (1973): “Diferencias generacionales en el empleo de eufemismos”, *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XXVIII, pp.14-28.

GREIMAS, A. J. (1966): *Semantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, Larousse.

---

GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation”, en COLE, P. y MORGAN, J. L. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, New York, Academic Press, pp. 44-58.

GRIJELMO, Á. (2004<sup>2</sup>): *La seducción de las palabras*, Madrid, Suma de Letras.

— (2006): *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Punto de Lectura.

GRIMES, L. M. (1978): *El tabú lingüístico en México: El lenguaje erótico de los mexicanos*, New York, Ed. Bilingual Press.

GUILLEN NIETO, V. (1994): *El diálogo dramático y la representación escénica*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil Albert.

GUIRAUD, P. (1956): “Les chams morpho-sémantiques (Critères externes et critères internes en étymologie)”, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, LII, pp. 265-288.

— (ediciones de 1960 y 1976<sup>2</sup> [1955]): *La Semántica*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica. [Trad. Juan A. Hasler].

— (1966a): “De la grive au maquereau. Le champ morpho-sémantique des nom de l’animal tacheté”, *Le français moderne*, 34, pp. 280-308.

— (1966b): “Le champ morpho-sémantique des noms du chat. Première partie: Le matou”, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, LXI, pp. 128, 145.

— (1967): *Structures étymologiques du lexique français*, Paris, Larousse.

— (1968): “Le champ morpho-sémantique du mot “tromper” ”, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, LXVIII, pp. 96-109.

— (1991): *Les Gros Mots*, Paris, Presses Universitaires de France, col. Que sais-je?

GURREA, J. A. (2004): “En el reino del eufemismo”, *Etcétera*. Documento de Internet: “<http://www.etcetera.com.mx/pag24ne46.asp>”. (Fecha de acceso: 25-12-07).

GUITART ESCUDERO, M<sup>a</sup> P. (2005): *Lenguaje político y lenguaje políticamente correcto en España (con especial atención al discurso parlamentario)*, Universitat deValencia, Servei de Publicacions.

HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Técnos.

HARRIS, Z.S. (1952): “Discourse Analysis”, *Language* 18, pp. 1-30.

HATZFELD, H. (1928): *Vergleichende Bedeutungslehre*, München, M. Hueber Verlag.

HAVERKATE, H. (1988): “Toward a typology of politeness strategies in communicative interaction”, *Multilingüa*, 7-44, Berlín, Mouton Gruyter, pp. 385-409.

HELD, G. (1992): “Politeness in linguistic research”, en WATTS, R.J. *et al.* (1992) (eds.): *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 131-153.

HENDERSON, A. (2003): "What's in a Slur?", *American Speech* 78, 5, pp. 52-74.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. y MORANT, R. (eds.), (1997): *Lenguaje y Emigración*, Estudios de Comunicación Intercultural, Universitat de Valencia.

HEWARD, W.L. (1998<sup>5</sup>): *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, The Ohio State University. [Trad. de Espinosa Bayal, M<sup>a</sup> A. y Jockl, A., Madrid, Prentice Hall].

HEY, O. (1900): "Euphemismus und Verwandtes im Lateinischen", *Archiv für Lateinische Lexikographie*, XI, pp. 515-200.

HJELMSLEV, L. (1972): "Para una semántica estructural", *Ensayos lingüísticos*, Madrid, Gredos, pp. 125-146.

HOWARD, P. (1986): "Euphemisms", *The State of the Language: English Observed*, London, Penguin, pp. 100-118.

HUDSON, R. A. (1980): *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

HUGHES, G. (1991): *Swearing: A social History of Foul Language, Oaths and Profanity in English*, Oxford, Blackwell.

— (2000): *A History of English Words*, Oxford, Blackwell.

HUGHES, R. (1994): *La cultura de la queja. Trifulcas norteamericanas*. [Trad. R. de España], Barcelona, Anagrama.

HYMES, D. H. (1972): "On communicative competence", en PRIDE, J. B. *et al.* (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

INSTITUTO DE LA MUJER (1990): *Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990)*, Madrid.

IORDAN, I. (1975): "Quelques cas de tabou phonétique", *Mélanges linguistiques offerts á E. Benveniste*, Société Linguistique de Paris, pp. 277-281.

JAKOBSON, R. y HALLE, M. (1973): "Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos", *Fundamentos del lenguaje*, Madrid, Ayuso, pp. 99-143.

JAUSS, H. R. (1976 [1970]): *La literatura como provocación*, Barcelona, Península.

JESPERSEN, O. (1947): *Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico*, Buenos Aires, Revista de Occidente Argentina.

— (1955<sup>9</sup> [1905]): *Growth and Structure of the English Language*, New York, Doubleday and Company.

— (1975): *La filosofía de la gramática*, Barcelona, Anagrama.

JUCKER, A. H. (1998): "Semantics and Pragmatics", en MEY, J. L. (ed.) (1998): *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, Oxford, Elsevier, pp. 830-831.

KANY, Ch. E. (1960): *American-Spanish Euphemisms*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press.

KARCEVSKI, S. (1956): “Du dualisme symétrique du signe linguistique”, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 14, pp. 18-24.

KARJALAINEN, M. (2002): “Where Have All the Swearwords Gone?”  
Documento de Internet:  
<http://ethesis.Helsinki.fi/julkaisut/hum/engla/pg/Karjalainen/wherehave.pdf>. (Fecha de acceso: 13-3-04).

KASPER, G. (1990): “Linguistics Politeness: Current research issues”, *Journal of Pragmatics*, vol. 14, Holand, pp. 193-219.

KIENPOINTNER, M. (1997): “Varieties of Rudeness. Types and Functions of Impolite Utterances”, *Functions of Language* 4, 2, pp. 251-287.

KLAUS, G. (1979): *El lenguaje de los políticos*, Barcelona, Anagrama.

KOLAKOWSKI, L. (1999): “De la violencia”, *Libertad, mentira, fortunas y traición*, Barcelona, Paidós.

KOONTZ, H. y WEIHRICH, H. (1999<sup>11</sup>): *Administración, una perspectiva global*, México, Mc Graw Hill.

KOVACCI, O. (1975): “Función y contexto: acerca de la elipsis”, *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”*, Buenos Aires, pp. 130-145.

KRESS, G. *et al.* (1985): "Ideological structures in discourse", en VAN DIJK, T. A. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Discourse Analysis in Society*, vol. 4, New York, Academic Press, pp. 27-42.

KRONASSER, H. (1952): *Handbuch der Semasiologie*, Heidelberg, C. Winter.

LABOV, W. (1972): "Rules for ritual insults", en SUDNOW, D. (ed.) *Studies in social interaction*, New York, Free Press, pp. 120-129.

LAKOFF, G. (1974): "George Lakoff", en PARRETT, H. (ed.), *Discussing Language*, La Haya, Mouton, pp. 151-178.

— y JOHNSON, M. (1986 [1980]): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

LAKOFF, R. (1975): *Language and Woman's Place*, New York, Harper.

— (1989): "Some empirical results about the nature of concepts", en *Mind and Language*, vol.4, nn. 1 y 2.

— (1990): *Talking Power. The Politics of Language*, Basic Books, Harper Collins Publishers, EE UU.

— (2000): *The language War*, University of California, Berkley.

LAMARCA LAPUENTE, M<sup>a</sup> J. (2004): *La Real Academia Española y el monopolio del género... gramatical*. Documento de Internet: "<http://www.ucm.es/info/especulo/cajetin/leygener.html>". (Fecha de acceso: 7-2-05).



LAMÍQUIZ, V. (1973 y 1974<sup>2</sup>): *Lingüística española*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 278-280.

LARA, L.F. (1997): *Teoría del Diccionario monolingüe*, México, El Colegio de México.

LÁZARO CARRETER, F. (1987): *Viejo Lenguaje ¿Nuevas ideas?*, en ALVAR, M. (coord.) *El lenguaje político*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert, pp. 33-49.

— (1998<sup>3</sup> [1953]): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.

LE GUERN, M. (1980<sup>2</sup> [1973]): *La metáfora y la metonimia*, Madrid, Cátedra. [Trad. de Augusto de Gálvez-Cañero y Pidal].

LENZ, R. (1925): *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*, Madrid, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos.

LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, New Cork, Longman.

LECHADO GARCÍA, J. M. (2000): *Diccionario de eufemismos y de expresiones eufemísticas del español actual*, Madrid, Verbum.

LEVINSON, S. C. (1983/1997): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. de Á. Rubiés (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide].

LEWANDOWSKI, T. (1982): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Cátedra. [Trad. de M<sup>a</sup> Luz García-Denche y Enrique Bernárdez].

LO CASCIO, V. (1998 [1991]): *Gramática de la argumentación*, Madrid, Alianza Editorial.

LÓPEZ, A., MADRID, J. M. y ENCABO, E. (1999): “La formación del profesorado de Lengua y Literatura, desde una perspectiva crítica, para la no transmisión de estereotipos sexistas”, en FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> D., MEDINA, A. M<sup>a</sup> y TAILLEFER, L. (eds.), *El sexismo en el lenguaje*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Málaga, pp. 441-451.

LÓPEZ EIRE, A. y DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (2000): *Retórica y comunicación política*, Madrid, Cátedra.

LÓPEZ GARCÍA, Á. y MORANT, R. (1991): *Gramática Femenina*, Madrid, Cátedra lingüística.

LÓPEZ MORALES, H. (2005): *Sociolingüística del tabú*, Salamanca: [Universidad de Salamanca]; [Boadilla del Monte, Madrid]: [Grupo Santander].  
Documento de Internet:  
“[http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/conferencia\\_humberto.pdf](http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/conferencia_humberto.pdf)”. (Fecha de acceso: 9-1-08).

LORENZO, E. (1971<sup>2</sup>): *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos.

— (1996): *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Gredos.

LOZANO, I. (1995): *Lenguaje femenino, lenguaje masculino*, Madrid, Minerva.

LUQUE, J. de D. *et al.* (1997): *El arte del insulto*, Barcelona, Península.

LUTZ, W. (1990): "The World of Doublespeak", en MICHAELS, L. y RICKS, C. (eds.), *The State of the Language*, London, Faber, pp. 100-109.

LYONS, J. (1969): *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. al español *Introducción a la lingüística teórica*, Barcelona, Teide, 1971).

LYOTARD, J.F. (1984): *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.

MAHON, L. (2000): "Tour-Letter Fol. Etymology and the Bald Anglo-Saxon Epithet". Documento de Internet: "<http://www.students.washington.edu./laurenem/fourletter.htm>". (Fecha de acceso: 4-12-03).

MALDONADO GONZÁLEZ, C. (dir.) (1999<sup>3</sup>): *Clave, Diccionario de uso del español actual*, Madrid, Ediciones SM.

MALINOWSKI, B. (1964), "El problema del significado en las Lenguas Primitivas", en OGDEN, C. K. y RICHARDS, I. A., *El significado del significado*, Buenos Aires, Paidós, pp. 312-360.

MANSUR GUÉRIOS, R. F. (1953): "A magia da palavra", *Letras*, 1, Universidad do Paraná, pp. 168-182.

— (1956): *Tabús lingüísticos*, Río de Janeiro, Organização Simoes.

MAÑERU, A. (1991): "El género ¿accidente gramatical o discriminación no accidental?", en *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Universidad Autónoma, pp. 309-317.

MAO, L. R. (1994): "Beyond politeness theory: Face revisited and renewed", *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 451-486.

MARCOS MARÍN, F. (1974<sup>2</sup>): *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cíncel.

MARÍAS AGUILERA, J. (13-4-1987): "La corrupción por la palabra", *ABC*.

MARÍAS FRANCO, J. (2-3-1995): "Cursilerías lingüísticas", *Censuras al habla, EL PAÍS*.

MARÍN RUANO, R. (1999): *A propósito de lo políticamente correcto*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, Diputació de Valencia.

MARTINET, A. (1968<sup>2</sup>): *Elementos de Lingüística general*, Madrid, Gredos.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1993): *Diccionario de redacción y estilo*, Madrid, Pirámide.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> I. (1994): "Sobre la utilidad de la pragmática en la clasificación de los eufemismos", *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. 17, pp. 325-338.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. A. (1975): *Propiedades del lenguaje poético*, Oviedo, Publicaciones de Archivum, Universidad de Oviedo.

MARTÍNEZ HERNANDO, B. (2001): *Eufemismos y disfemismos en los periódicos españoles*. Documento de Internet:

---

“<http://cvc.cervanters.es/obref/congresos/Valladolid/ponencias>”. (Fecha de acceso: 15-5-07).

MARTÍNEZ VALDUEZA, P. (1995): *El tabú lingüístico: estudio sociolingüístico de las Palmas de Gran Canaria*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Filología Española, Clásica y Árabe. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Documento de Internet:  
<http://bdigital.ulpgc.es/digital/visualizar/propiedad.php?accion=tesis&id=714&vol=no>.  
(Fecha de acceso: 2-2-09).

MATORÉ, G. (1950): *La Méthode en Lexicologie*, París, Marcel Didier.

MCGLONE, M. y BATCHELOR, J. A. (2003): “Looking Out For Number One: Euphemism and Face”, *Journal of Communication* 53, pp. 251-264.

MEDINA GUERRA, A. M<sup>a</sup> (coord.) et. al. (2002): *Manual de Lenguaje Administrativo no Sexista*, Málaga, Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer (Universidad de Málaga) en colaboración con el Área de la Mujer (Ayuntamiento de Málaga).

MENÉNDEZ PIDAL, R. (1972<sup>2</sup>): *Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*, Madrid, Espasa-Calpe.

— (1973<sup>14</sup>): *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe.

MILLÁS, J.J. (2007): *El mundo*, Barcelona, Editorial Planeta.

MITCHELL, B. (15-7-2001): “The corrosive power of euphemisms”, *The Washington Times*.

MOLINA REDONDO, J.A. (1971): *Introducción al estudio del léxico andaluz (La casa. Las faenas domésticas)*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MOLINER, M. (ediciones de 1990 y 1998<sup>2</sup>): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

— (1998<sup>2</sup>): *Diccionario de uso del español*. Documento de Internet:  
“<http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=es&base=moliner&page=showid&id=17905>”.

MONGE, F. (1962): “Los diminutivos en español”, *Actes du X Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Strasbourg, pp. 137-147.

MONTERO, E. (1979), “El eufemismo: sus repercusiones en el léxico”, *Senara. Revista de Filología*, I, pp. 45-60.

— (1981), *El eufemismo en Galicia. Su comparación con otras áreas romances*, anexo 17 de *Verba. Anuario Galego de Filología*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO, R. (9-4-1995): “El lenguaje sexista”, *EL PAÍS*.

MONTERO CARTELLE, E. (1973): *Aspectos léxicos y literarios del latín erótico (hasta el s. I d. C.)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO CURIEL, M<sup>a</sup> L. (1998): “Los prefijos *ex-* y *extra-* en español”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXI, pp. 243-255.

— (1999): *La prefijación negativa en español*. (Anejos del Anuario de Estudios Filológicos; 23), Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

MORANT, R., PEÑARROYA, M. Y TORNAL, J. (1998): *Mujeres y lenguaje: una mirada masculina*, Valencia, Ediciones de la Guerra.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1989): “Sociolingüística y educación en los EE.UU.”, *RESLA*, 5, pp. 9-21.

— (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

MORRIS, C. (1938): “Foundations of the Theory of Signs”, en *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 1, 2, Chicago, University Press, pp. 1-13. [Trad. de Esther Torrego (1972): “Fundamentos de la teoría de los signos”, en *Presentación del lenguaje*, Francisco García, comp. Madrid, Taurus, pp. 53-65].

MOUNIN, G. (1979): *Diccionario de Lingüística*, Barcelona, Labor.

MUNTEANO, M. B. (1953): “Les implications esthétiques de l’euphémisme en France au XVIII siècle”, *Cahiers de l’Association Internationale des Études françaises*, nº 3-4-5, pp. 153-166.

MYERS, G. (1989): “The pragmatics of politeness in scientific articles”, *Applied Linguistics*, 10, 1, pp. 1-35.

NASH, W. (1985): *The Language of Humour*, New York, Longman.

NAVARRO TOMÁS, T. (1966<sup>3</sup> [1948]): *Manual de entonación española*, México, Colección Málaga, S.A.

NERLICH, B. y CLARKE, D. (2001): “Ambiguities we live by: Toward a pragmatics of polysemy”, *Journal of Pragmatics*, 33, pp. 1-20.

NYROP, K. (1979), *Grammaire historique de la langue française*, IV, Genève, Slatkine Reprints.

OED2: *Oxford English Dictionary* (1992), (1998<sup>2</sup>) en CD-ROM (version 1.0), Oxford, Oxford University Press.

OGDEN, C. K. y RICHARDS, I. A. (1964): “Pensamientos, palabras y cosas”, *El significado del significado*, Buenos Aires, Paidós, pp. 19-41.

— (1964): “El poder de las palabras”, *El significado del significado*, Buenos Aires, Paidós, pp. 42-64.

ORR, J. (1953): “Le rôle destructeur de l’euphémisme”, *Cahiers de l’Association Internationale des Études Françaises*, 3-4-5, pp. 167-175.

ORTEGA Y GASSET, J. (1966<sup>6</sup>): “El “Tabú” y la Metáfora”, *La deshumanización del Arte. Obras Completas*, III, Madrid, Revista de Occidente, pp. 372-374.

ORWELL, G. (1999<sup>22</sup> [1952]): *1984*, Barcelona, Destino.



OTAOLA OLANO, C. (1989): “El análisis del discurso. Introducción teórica”, *Epos: Revista de Filología*, 5, pp. 81-98.

PELLEN, R. (1973): “Le substantif dans l’espagnol d’aujourd’hui”, *Revue des langues romanes*, LXXX, 2, pp. 317-332.

PERELMAN, CH. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1898): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.

PÉREZ-REVERTE, A. (21-8-2005): “Las miembras y los miembros”, *XLSeManal*.

— (29-6-2008): “Miembras y carne de miembrillo”, *XLSeManal*.

PINKER, S. (2003): *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*, London, Penguin.

POERKSEN, U. (1988): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationaler Diktatur*, Klett-Cotta. [En su versión inglesa *Plastic Words. The Tyranny of a Modular Language*, The Pennsylvania State University, 1995].

PORTO DAPENA, J. Á. (1999): “Género “arroba”, neutralización masculino/femenino y síndrome antimachista”, *Español Actual*, 72, pp. 5-14.

PORZIG, W. (1974): *El mundo maravilloso del lenguaje. Problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna*, Madrid, Gredos.

POTTIER, B. (1972): *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*, París, Ediciones Hispanoamericanas.

PRÁDANOS, A. (3-2-2009): "El Defensor del Pueblo detecta malos tratos en los centros de menores", *HOY*.

PYLES, T. y ALGEO, J. (1970): *English. An Introduction to Language*, New York, Harcourt.

QUINE, W. (1968): *Palabra y objeto*, Barcelona, Labor.

RABANALES, A. (1958): "Recursos lingüísticos en el español de Chile, de expresión de la afectividad", *Boletín de Filología*, Universidad de Chile, IX, pp. 205-302.

— (1966-1968): "Eufemismos hispanoamericanos (Observaciones al libro de Kany)", *Revista Portuguesa de Filología*, XIV, pp. 129-155.

RAINER, F. (1993): *Spanische Wortbildungslehre*, Tübingen/Berna, Max Niemeyer Verlag.

RAWSON, H. (1991): *A Dictionary of invective*, London, Robert Dale.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1931): *Gramática de la lengua española*, nueva ed. reformada, Madrid, Espasa-Calpe.

— (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

— (1999): *Ortografía*, Madrid, Espasa-Calpe.

— (2001<sup>22</sup>): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

— (s.f.): *Diccionario de la lengua española*, avance de la 23ª ed., Documento de Internet: “<http://www.rae.es/rae.html>”.

REBOLLO TORÍO, M.Á. (1991): “-IZAR”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XIV, pp. 405-411.

— (1993): “Filología parlamentaria”, Asamblea de Extremadura, Cáceres, pp. 21-32.

— (2002): “Caracterización del lenguaje político”, en *Atti del XX Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]* / coord. por Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale, Vol. 2, (Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche), pp. 11-36.

RESTREPO, F. (1917): *Diseño de semántica general. El alma de las palabras*, Barcelona, Imp. Editorial Barcelonesa.

RICARTE, J. M. (1998): *Creatividad y comunicación persuasiva*, Autònoma de Barcelona, Server de Publicacions, Aldea Global, 4.

RICHARDS, J., PLATT, J. y PLATT, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel. [Vers. esp. y adapt. C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal].

RIOTTA, G. (1992): “Political Correct”, *Claves de Razón Práctica*, 21, abril 1992, pp. 22-27.

ROCA, J.M. (1999): “El lenguaje en la estrategia abertzale”, *Iniciativa Socialista*, 52, pp. 30-34.

ROBINS, R. H. (1974): *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo.

RODCHENKO, A. (s.f.): *Algunos aspectos de la variabilidad de los eufemismos en el español contemporáneo*. Documento de Internet: “<http://hispanismo.cervantes.es/documentos/rodchenko.pdf>”. (Fecha de acceso: 15-1-09).

ROLDÁN PÉREZ, Á. (1967): *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, Madrid, C.S.I.C.

— (1998): “Manipulación de la propiedad lingüística”, *Estudios de Lingüística Textual. Homenaje al Profesor Muñoz Cortés*, Universidad de Murcia.

— (2003): “Comunicación y eufemismo: patología de la propiedad lingüística”, *Revista de Investigación Lingüística*, nº 2 – vol. VI, pp. 85-106.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1980): *Lingüística estructural*, vol. I (2 vols.), Madrid, Gredos.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1988): “Eufemismo y propaganda política”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses (RAEI)*, vol. 1, noviembre de 1988, pp. 153-170.

— (1989) (ed.): *Comunicación y lenguaje juvenil*, Madrid, Fundamentos.

— (1991): “Eufemismo y otras claves sobre el lenguaje de la propaganda política”, *Prensa y lenguaje político*, Madrid, Fundamentos/Instituto de Cultura Juan Gil Albert, pp. 41-100.

— (1996): “El tabú y el eufemismo”, *Proyecto docente investigador. Lexicología y sociolingüística inglesa*, Alicante, Universidad de Alicante, 140-148.

— (2003): “Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Universidad Complutense de Madrid. Documento de Internet: “<http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/racismo.html>”. (Fecha de acceso: 13-4-08)

RODRÍGUEZ PONCE, M<sup>a</sup> I. (2002): *La prefijación apreciativa en español*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

ROSENBLAT, A. (1962): “Morfología del género en español. Comportamiento de las terminaciones –o, –a”, en *NRFH*, XVI, pp. 31-80.

— (1977): *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.

ROSS, A. (1980 [1956]): “U and Non-U. An Essay in Sociological Linguistics”, en N. MITFORD (ed.) (1980) *Noblesse Oblige. An Enquiry into the Identifiable Characteristics of the English Aristocrat*, London and Sidney, Futura.

RUIZ GÓMEZ, D. (s.f.): *El Hombre Invisible de Ralph Ellison: de la antropología a la política*. Documento de Internet:

"<http://www.comunidadandina.org/bda/hh44/>". (Fecha de acceso: 17-1-08).

S.A. (2002): "Políticamente estúpido", *Quetzal 3*. Documento de Internet:

"<http://www.orbita.starmedia.com/yeiquetzali/art03.html>" (Fecha de acceso: 17-1-08).

SACKS, H. *et al.* (1974): "A simplest systematic for the organizations of turn-taking for conversation", *Language* 50, 4, pp. 696-735.

SÁNCHEZ MATEO, Y. (1987): *Sociolingüística del tabú*, Memoria de licenciatura inédita, Alicante, Universidad de Alicante.

SANTANA LARIO, J. (1997): *Los mecanismos léxicos de la corrección política en inglés y otras estrategias de ocultación lingüística de la realidad*. Documento de Internet: "[http://www.ugr.es/~jsantana/political\\_correctness.htm](http://www.ugr.es/~jsantana/political_correctness.htm)". (Fecha de acceso: 19-1-08).

SAUSSURE, F. de (eds. de 1945 y 1976<sup>15</sup> [1916]): *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada.

SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.  
[(1986): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra].

SECO, M. (1970), *Arniches y el habla de Madrid*, Madrid-Barcelona, Alfaguara.

— (1974): *Gramática esencial del español*, 3ª reimpresión, Madrid, Aguilar.

— (1991<sup>9</sup>): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

— (2002): “La manipulación de las palabras”, *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, nº 180, pp. 7-18.

SENABRE, R. (1971): “El eufemismo como fenómeno lingüístico”, *Boletín de la Real Academia Española*, LI, CXCII (enero-abril), pp. 175-189.

SOLANA, R. F. (1993): *Administración de Organizaciones*, Buenos Aires, Ediciones Interoceánicas, S.A.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

STEADMAN, J. M. (1935): “A Study of Verbal Taboos”, *American Speech*, X, part. 2, pp. 93-103.

STONER, J., FREEMAN, R., EDWARD y GILBERT Jr., DANIEL, R. (1996<sup>6</sup>): *Administración*, México, Editorial Pearson.

TRIER, J. (1931): *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*, Heidelberg, Carl Winters, I, passim.

TRUJILLO, R. (1970): *El campo semántico de la valoración intelectual en español*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

— (1974): “El lenguaje de la técnica”, *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Madrid, Rioduero, pp. 197-211.

UBIETA LÓPEZ, J.A. (dir.) (1998<sup>3</sup>): *Biblia de Jerusalén*, Bilbao, DDB.

ULLMANN, S. (1968): *Lenguaje y estilo*, Madrid, Aguilar.

— (1974): *Introducción a la semántica francesa*, Madrid, CSIC. [Trad. Eugenio de Bustos Tovar].

— (1976<sup>2</sup> y 1980): *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar.

URÍA VARELA, J. (1997): *Tabú y eufemismo en latín*, Ámsterdam, A. M. Hakkert-Publisher.

VIGARA TAUSTE, A. M<sup>a</sup> (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos.

VAN DE LEEUW (1955): *La religión dans son essence et ses manifestations*, París, Payot.

VENDRYES, J. (1967): *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*, México, UTEHA.

— (1968): *Le langage*, Paris, Editions Albin Michel.



VV.AA. (2005): *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*, Espasa Calpe.  
Documento de Internet: "<http://www.wordreference.com/sinonimos>".

VV.AA. (2005): *Manual de procedimiento PR-0012-PT*. Denominación: *Manual para la utilización no sexista del lenguaje en el Servicio de Policía Local (23-09-2005)*, Ayuntamiento de Fuenlabrada, Concejalía de Seguridad Ciudadana y Tráfico. Servicio de Policía Local, Jefatura.

VV.AA. (2005): *Manual de Uso [NO Sexista] del lenguaje*, Caja de Ahorros EL MONTE.

VV.AA. (1968<sup>6</sup>): *Spes, Diccionario Ilustrado Latino-Español, Español-Latino*, Barcelona, Bibliograf S.A.

WACHAL, R. S. (2002): "Taboo or not taboo: That is the question", *American Speech* 77, 2, pp. 195-206.

WARDAUGH, R. (1986): *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell.

WARNOCK, H. M. (1978): *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*, London, Her Majesty's Stationery Office.

WARREN, B. (1992): "What Euphemisms Tell us about the Interpretation of Words", *Studier Lingüística* 46, 2, pp. 128-172.

WARTBURG, W. von (1951): *Problemas y métodos de la lingüística*, Madrid, CSIC. [Trad. de D. Alonso y E. Lorenzo, Anot. por D. Alonso].

WATTS, R. J. *et al.* (1992) (eds.): "Introduction", in *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 1-17.

WEINREICH, U. (1954): *Languages in Contact*, La Haya, Mouton.

WIDLAK, S. (1968): "Le fonctionnement de l'euphémisme et la théorie du champ linguistique: domaine roman", *Actas de XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*, II, Madrid, pp. 1031-1052.

— (1970): "Problème des domaines et des motifs de l'apparition de l'interdiction linguistique: exemple italien", *Actes du XII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, I, Bucarest, pp. 1081-1087.

WILLIAMS, J. M. (1975): *Origins of the English Language*, New York, The Free Press.

WILSON, D. (2004): *Relevance and Lexical Pragmatics*. Documento de Internet: "http://www.phon.ac.uk/home/Deirdre/papers/Relevance%20Theory%20abd%20lexical%20Pragmatics.doc". (Fecha de acceso: 14-3-05).

WOLFENBERGER, W. (1994): "Let's hang up "quality of life" as a hopeless term." en GOODE, D. (ed.) *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*, Cambridge, Brookline Books, pp. 285-321.

XIAO, Z. (2003): *Swearing in Modern British English: The Case of Fuck in the NBC*. Documento de Internet: "<http://www.lancs.ac.uk/postgrad/Xiaoz/swearing%20n%20mbc.doc>". (Fecha de acceso: 20-4-2004).

YEUNG, L. N. T. (1997): "Polite request in English and Chinese business correspondence in Hong Kong", *Journal of Pragmatics*, 27, pp. 502-522.

YOUNG, J. W. (1991): *Totalitarian Language: Orwell's newspeak and its nazi and communist antecedents*, Virginia, The University Press of Virginia.

ZAMORA VICENTE, A. (1966): "Una mirada al hablar madrileño", *Lengua, literatura, intimidad*, Madrid, Taurus, pp. 63-73.

ZUMTHOR, P. (1953): "Euphémisme et rhétorique au Moyen Age", *Cahiers de l'Association Internationale des Études françaises*, n° 3-4-5, pp. 177-184.



## **ANEXOS**



---

**ANEXO I: LEYES EDUCATIVAS (CITADAS POR ORDEN CRONOLÓGICO)**

CONSTITUCIÓN *española* (1984<sup>4</sup> [1978]): Madrid, Departamento de Programación Editorial del BOE, Serie Universitaria.

LEY 7-4-1982, núm. 13/1982, *Ley de Integración Social de los Minusválidos*, BOE 30-4-1982, núm. 103 [p. 11106].

ORDEN 30-1-1986. *Educación Especial: establece proporciones personal/alumnos*. BOE 4-2-1986, núm. 30, [p. 4685].

LEY ORGÁNICA 3-10-1990. *LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO*, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, [p. 28927].

ORDEN 18-9-1990, núm. 1445/1990 *EDUCACION ESPECIAL. Establece las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales*. BOE 2-10-1990, núm. 236, [p. 28615].

ORDEN 30-10-1992, núm. 271/1992 *por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos*. BOE 11-11-1992, núm. 271, [p. 37951].

ORDEN 9-12-1992 *Regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. BOE 18-12-1992, núm. 303, [p. 42991].

ORDEN 12-1-1993 *EDUCACION SECUNDARIA. Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Obligatoria.* BOE 19-1-1993, núm. 16, [p. 1229].

RESOLUCION 2-9-1993 *Regula el nombramiento de los Directores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.* BOMECE 4-10-1993, núm. 40.

ORDEN 13-10-1994 *Organización y funciones de las Unidades de Programas Educativos.* BOE 19-10-1994, núm. 250, [p. 32708].

REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995 *EDUCACION ESPECIAL Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.* BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16179].

REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995 *CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS. Derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia.* BOE 2-6-1995, núm. 131, [p. 16185].

ORDEN 28-8-1995 *EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO. Regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.* BOE 20-9-1995, núm. 225, [p. 28087].

ORDEN 14-2-1996 *EDUCACION ESPECIAL. Regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.* BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6918].



ORDEN 14-2-1996 *EDUCACION ESPECIAL. Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3-10-1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.* BOE 23-2-1996, núm. 47, [p. 6916].

REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996 *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.* BOE 12-3-1996, núm. 62, [p. 9902].

RESOLUCION 25-4-1996. *CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL. Regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en centros de Educación Especial.* BOE 17-5-1996, núm. 120, [p. 16970].

RESOLUCION 29-4-1996. *EDUCACION ESPECIAL Procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.* BOE 16-5-1996, núm. 119, [p. 16873].

LEY ORGÁNICA 23-12-2002. *LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, [p. 45188],

LEY ORGÁNICA 3-5-2006. *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN*, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, [p. 17158].



---

## ANEXO II: TEXTOS SOBRE EDUCACIÓN UTILIZADOS PARA LA EXTRACCIÓN DEL CORPUS DE DISFEMISMOS

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE INSTITUTO DE ANDALUCÍA (2006): *La L.E.A., esa LOGSE rediviva*. Documento de Internet: “<http://www.aso-apia.org/docapia.php?doc=2214>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

COLECTIVO JÓVENAS FEMINISTAS (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: “<http://www.mujereslobby.org/jovenas.htm>.” (Fecha de acceso: 30-11-08).

DOWN ESPAÑA (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: “<http://www.sindromedown.net/web2/vernoticia.asp?>”. (Fecha de acceso: 5-6-2006).

ESCRIBANO Y HERNÁNDEZ, G. (1897<sup>2</sup>): *Elementos de Pedagogía*, Madrid, Estudio Tipográfico de Agustín Avrial.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. (1999): “Educación democrática”, *PROYECTO ATLÁNTIDA. Proyecto Curricular. “Escuela y Valores Democráticos”*. Documento de Internet: “<http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/MARCOT/mt1.html>”. (Fecha de acceso: 14-12-08).

FRÍAS, A. (2007): “La participación y la Dirección de los Centros Escolares”, *Participación Educativa, Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº 5. Documento de Internet: “<http://www.mec.es/cesces/revista/revista-5.pdf>”. (Fecha de acceso: 17-12-08).

FRUTOS FRUTOS, I. y RODRÍGUEZ APARICIO, P. (2005): *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje (en el entorno de la discapacidad)*, FUNDABEM.

Documento de Internet: “[http://www.imagina.org/archivos/lengua\\_discrim.htm](http://www.imagina.org/archivos/lengua_discrim.htm)”.

(Fecha de acceso: 14-12-08).

GARCÍA, A. (s.f.): *Indocentes*. Documento de Internet:

<[http://www.seccoo.com/index.php?option=com\\_simpleboard&Itemid=49&func=post&do=quote&replyto=9&catid=3](http://www.seccoo.com/index.php?option=com_simpleboard&Itemid=49&func=post&do=quote&replyto=9&catid=3). (Fecha de acceso: 10-6-07).

GARCÍA HERNÁNDEZ, C. (2005): “Violencia de género”,

*Psicoterapeutas.com*. Documento de Internet:

“<http://www.psicoterapeutas.com/paginaspersonales/concha/violenciadegenero.htm>”.

(Fecha de acceso: 28-10-08).

GÓMEZ VELA, M. (2001): “Retraso Mental y Necesidades Educativas

Especiales”, *Actas del III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*, Salamanca, 6 al 9 de febrero de 2001. Documento de Internet:

“<http://www.usal.es/~inico/actividades/ponenciasuruguay.htm>”. (Fecha de acceso: 31-10-08).

GUILAYN, P. (12 al 18-1-08): “Fracaso escolar. La culpa la tenemos todos”,

*Mujer hoy*.

MARTÍNEZ PONS, J. A. (2001): “Cualquier tiempo pasado fue... como fue”,

*Vivat Academia*, nº 30. Documento de Internet:

“<http://www2.uah.es/vivatacademia/anteriores/n63/opinion.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

MENÉNDEZ BENAVENTE, I. (s.f.): “Bullying: acoso escolar”, *El Refugio de Esjo*. Documento de Internet: “<http://www.el-refugioesjo.net/bullying/isabel-menendez.htm>”. (Fecha de acceso: 28-10-08).

MENDOZA, J.M. (2007): *Combatientes y desertores de la tiza. NO A ESTA GUERRA*. Documento de Internet: “<http://juanmi-men.blogspot.com/2007/03/combatiendo-y-desertores-y-desertoras.html>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

MESA, J. (2007): ‘Jóvenes’ andaluzas piden el fin del machismo lingüístico. Documento de Internet: “<http://www.20minutos.es/noticia/197719/0/Jovenas/andaluzas/machismo/>”. (Fecha de acceso: 30-11-08).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (s.f.): *Educación Compensatoria. Información General*. Documento de Internet: “<http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=66&area=intercultural>”. (Fecha de acceso: 31-10-08).

MORENO CASTILLO, R. (s.f.): *Panfleto Antipedagógico*. Documento de Internet: “<http://www.lsi.upc.es/~conrado/docencia/panfleto-antipedagogico.pdf>”. (Fecha de acceso: 27-4-08).

— (2006): “II Jornadas sobre la LOE”, *Panfleto Antipedagógico, un alegato contra el actual sistema educativo español*. Documento de Internet: BLOG “[http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii\\_jornadas\\_sobre\\_la\\_loe.html](http://www.antipedagogico.com/2006/06/ii_jornadas_sobre_la_loe.html)”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

NIETO, J. M. (1996): “Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales”, en ILLÁN, N., *Didáctica y organización en educación especial*, Málaga, Aljibe, pp. 109-160.

OMA JIMÉNEZ, M.A. (2007): “Tres libros antipedagógicos”. *El Catoblepas*, nº 62. Documento de Internet: “<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p14.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

PEDRO, S. (2003): *Educación recupera el ‘Insuficiente’ y quita el ‘Necesita Mejorar’*. Documento de Internet: “[http://www.stecyl.es/Prensa/030415\\_em\\_educacion\\_recupera\\_el\\_insuficiente.htm](http://www.stecyl.es/Prensa/030415_em_educacion_recupera_el_insuficiente.htm)”. (Fecha de acceso: 25-10-08).

ROBLES, F. (2006): *El Monaguillo Rojo*. Documento de Internet: “<http://pacoroblesblog.blogspot.com/2006/06/el-monaguillo-rojo.html>.” (Fecha de acceso: 10-6-07).

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J. M. (s.f.): *Luces y Sombras de la Formación*. Documento de Internet: “<http://www.cep-cr.es/~zaquizami/numerouno/lucesysombras.htm>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

RODRÍGUEZ GUZMÁN, J. P. (2007): *El paripé o los desertores de la tiza.*, Documento de Internet: “<http://juampedrino.com/elparipe/elparipe.htm>.” (Fecha de acceso: 10-6-07).

ROS, J. (2005): “Un eufemismo estúpido”, *ZONA 20, Cartas de los lectores, 20 minutos*, Valencia. Documento de Internet: “<http://www.20minutos.es/carta/79816/0/Eufemismo/estupido/>”. (Fecha de acceso 10-12-08).

---

S.A. (2002): (s.t.) *Idiomas y comunicación*, núm. 6, Buenos Aires. Documento de Internet: “<http://correctores.iespana.es/correcto.htm>”. (Fecha de acceso: 17-03-08).

S.A. (2003): *Educación suprimirá las notas “Progresá Adecuadamente” y “Necesita Mejorar”*. Documento de Internet: “<http://www.elmundo.es/elmundo/2003/04/14/sociedad/1050340312.html>”. (Fecha de acceso: 25-10-08).

S.A. (2004): “Paralización de la LOCE”, *El Debate de la Semana*. Documento de Internet: “<http://www.profes.net/debate.asp>”. (Fecha de acceso: 10-VI-07).

S.A. (2005): *Zapatero propone modificar la Constitución y cambiar “disminuido” por “discapacitado”*. Documento de Internet: “<http://www.elmundo.es/papel/2005/12/04/espana/1898070.html>”. (Fecha de acceso: 5-6-2006).

S.A. (2007): *El sistema educativo actual: DE PENA*. Documento de Internet: BLOG “<http://lubrin.org/spip.php?article94>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://www.lavozdelanzarote.com/spip.php?article7558>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://www.20minutos.es/encuesta/1439/6/3/>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

S.A. (s.f.): (s.t.) Documento de Internet: BLOG “<http://iessapostol.juntaextremadura.net>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

S.A. (s.f.): *WIKIPEDIA, La Enciclopedia Libre*. Documento de Internet:  
“<http://es.wikipedia.org/wiki/>”. (Fecha de acceso: 13-10-08).

S.A. (s.f.): *Las Necesidades Educativas Especiales*. Documento de Internet:  
“<http://www.terra.es/personal/fjgponce/NEE.htm>”. (Fecha de acceso: 31-10-08).

S.A. (s.f.): *Orientared. Atención a la Diversidad*. Documento de Internet:  
“<http://www.orientared.com/atendiv.php>.” (Fecha de acceso: 31-10-08).

S.A. (s.f.): *Educación Compensatoria*. Documento de Internet:  
“[http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/WEBSOLE/educacion\\_compensatoria.h  
tm](http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/WEBSOLE/educacion_compensatoria.htm)”. (Fecha de acceso: 22-11-08).

SECCIÓN SINDICAL DEL PAS DE EDUCACIÓN CGT (2006): *¡Ahí van de nuevo!* Documento de Internet:  
“<http://laboralescgt.bitacorras.com/archivos/2006/02/16/ahi-van-de-nuevo>”. (Fecha de acceso: 10-6-07).

VÁZQUEZ-REINA, M. (2008): *Las competencias básicas en educación*.  
Documento de Internet:  
“<http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/03/19/175574.php>”. (Fecha de acceso: 13-10-08).