

# EUFEMISMOS EN EL LENGUAJE POLÍTICAMENTE CORRECTO DE TEXTOS LEGALES SOBRE EDUCACIÓN (1986-2006)

LUISA MARÍA ARMENTA MORENO  
Profesora de Educación Secundaria  
luisaarmenta@yahoo.es

## Resumen

El movimiento políticamente correcto tiene una importante vertiente lingüística que impone unos determinados usos a los hablantes, ejerciendo un control sobre las maneras de decir. La Administración y el lenguaje legal se sirven de cuantos recursos lingüísticos están a su alcance para aparecer como emisores progresistas y, sobre todo, para transmitir una determinada visión de la realidad educativa, una visión interesada y manipulada. A esto sirve de forma especial el empleo de usos eufemísticos. En este artículo se analizan las estrategias discursivas empleadas en la generación de sustitutos eufemísticos por el lenguaje políticamente correcto en el ámbito legal educativo español entre los años 1986 y 2006.

**PALABRAS CLAVE:** lenguaje políticamente correcto, interdicción lingüística, eufemismo, lenguaje administrativo, educación.

## Abstract

The politically correct movement has an important linguistic aspect which imposes given word uses to speakers, thus exerting control over the ways of speaking. The government and legal and administrative language make use of available linguistic resources in order to show themselves as progressive emitters and, above all, in order to give a determined view of the educative reality, a biased and manipulated view. The use of euphemisms particularly serves this purpose. In this paper I am going to analyze discursive strategies used in the generation of euphemistic substitutes for the politically correct language in the legal educative context in Spain from 1986 to 2006.

**KEY WORDS:** Politically correct language, linguistic interdiction, euphemism, administrative language, education.

## 1. Introducción

Hacia la década de los sesenta se inicia en EE.UU. el movimiento políticamente correcto<sup>1</sup> que viene acompañado de una interesante vertiente lingüística. En este sentido, su pretensión no es otra que la de llevar a cabo una

---

1 En adelante alternaremos el uso de las siglas MPC con *movimiento políticamente correcto*; PC con *políticamente correcto* y LPC con *lenguaje políticamente correcto*.

“reforma del lenguaje” mediante el desplazamiento de ciertos vocablos derivados de una ideología 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. No se trata sino de la pervivencia del tabú en las distintas sociedades actuales. En esta línea, podemos afirmar que la interdicción conceptual y lingüística mantiene una íntima relación con el LPC, puesto que ambos confluyen en la necesidad de volver a nombrar la realidad evitando matices ofensivos que puedan perturbar la cortesía o el mismo orden social.

No cabe duda de que las esferas interdictivas han ido variando a lo largo del tiempo en función de las diferentes cosmovisiones de las sociedades en distintas épocas. En la actualidad se ha producido un desplazamiento del tabú y de las prohibiciones lingüísticas hacia esferas más sociales, económicas o políticas. Como no puede ser de otro modo, el discurso legal encuentra en el eufemismo una estrategia muy útil para la consecución de los fines que persigue el LPC, que ha ido tomando carta de naturaleza en el lenguaje político y de la Administración. Esta nueva forma de decir se ha instalado en los textos legales educativos, hecho que nos ha llevado a plantearnos la conveniencia de realizar un análisis de los usos eufemísticos en estos escritos.

Las fuentes primarias en las que se centra el análisis están constituidas por leyes educativas emanadas en España entre 1986 y 2006. Se ha seleccionado este periodo cronológico por ser especialmente significativo en la literatura legal generada ante las distintas reformas acometidas en educación. En total se han estudiado diecisiete leyes de diferente rango, alcance y temática<sup>2</sup>, que dan cumplida cuenta de la visión global que sobre la enseñanza tienen legisladores y políticos. El estudio se centra en el análisis de los procedimientos empleados en los distintos niveles lingüísticos para la generación de sustitutos eufemísticos. Se trata de llegar a la expresión velada que responde a una realidad interdicta, a una interdicción conceptual que tiene un evidente reflejo en el lenguaje. Del mismo modo se ha tenido en cuenta tanto la intención comunicativa de los emisores como los efectos perlocutivos de estos usos eufemísticos.

---

2 Entre estos textos legales se encuentran instrucciones, resoluciones, órdenes, reales decretos y las tres últimas leyes orgánicas. Algunas de estas leyes constituyen un marco general en el que se establecen las bases del sistema educativo español; otras regulan aspectos concretos del currículo o están dirigidas a sectores específicos dentro de la comunidad educativa. De especial interés han resultado las leyes 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*. Este artículo se centra en las cuestiones académicas que conciernen a todo el alumnado.

## 2. Lenguaje políticamente correcto y usos eufemísticos

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 autores como Coseriu (1987a: 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 destaca el carácter críptico que puede llegar a adoptar el lenguaje político, lo que justificaría su inclusión en la categoría de los denominados *lenguajes especiales*. Señala este autor (1993: 69) que se produce un oscurantismo tan frecuente e intencional que se incurre en el incumplimiento de una de las máximas del lenguaje político, llegar a todos<sup>3</sup>. 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 Rebollo Torío (1993: 21) quien, plenamente consciente de que la ambigüedad o la polisemia lo descalificarían como lenguaje especializado, afirma (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”. Para este investigador (2002: 34) 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.

De lo que no cabe duda es de que existe un uso específico del lenguaje que acontece en el seno de la comunidad política, lo que supone un vínculo existente entre uso lingüístico y poder político. Es precisamente este hecho el que explica por qué el MPC dispone de una importante vertiente lingüística. Sin duda alguna, la relación lenguaje-pensamiento vertebró el movimiento

3 De la misma opinión es Fernández Lagunilla (1999: 13): “el *lenguaje político* no es “un lenguaje especial” (...) sino un uso especial”.

que induce a pensar que la forma en que se denomina la realidad determina su concepción. A esta idea obedece el LPC. Ahora bien, definir el concepto de lo políticamente correcto no es tarea fácil. Guitart Escudero (2005: 90-91) ya advierte de la confusión terminológica generada por la versatilidad del sintagma. Desde una vertiente lingüística, Gurrea (2004)<sup>4</sup> ofrece la siguiente definición de 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.

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

Así pues, es claro que el fenómeno de la interdicción opera en la base de lo PC con un evidente reflejo lingüístico. En este sentido coincidimos con Casas Gómez (2009: 734-735), quien sigue a Uría Varela (1997), cuando afirma que debe hablarse más de una interdicción conceptual<sup>5</sup> que de una interdicción de vocabulario. El estudio de Uría Varela supone una nueva perspectiva al centrar el enfoque en la interdicción conceptual, entendiendo que no siempre se dispone de un término de base interdicto que genera la sustitución, sino que debe pensarse más bien en los conceptos sobre los que recae la prohibición. En cuanto a las causas que generan la sustitución eufemística, recordemos que para Montero (1981: 22) eran dos, una interna y psíquica, el temor; y otra externa y social, el pudor. De la misma opinión es Crespo Fernández (2007: 87-88) quien, atendiendo a estas dos motivaciones, establece dos funciones básicas en el eufemismo, de una parte, atenuar las connotaciones negativas de los términos tabú y alejar el miedo o respeto reverencial que ciertos términos infunden; de otra, 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.

4 Gurrea (2004): “En el reino del eufemismo”, *Etcétera*: <http://www.etcetera.com.mx/pag24ne46.asp>. (25-12-07).

5 Vid. Montero Cartelle (1981), así como los diversos trabajos de Casas Gómez sobre la interdicción lingüística, especialmente la monografía de 1986 y los últimos artículos (2005, 2009). Relevantes son, asimismo, el estudio de Uría Varela (1997) y la monografía de Crespo Fernández (2007), o los distintos trabajos de Chamizo Domínguez (1994, 2000, 2004).

En un primer momento, no resulta fácil la aproximación a la nomenclatura empleada en el fenómeno de la interdicción, dadas las muchas y heterogéneas definiciones ofrecidas por los distintos estudiosos<sup>6</sup>. Así, Asher y Simpson (1994: 1180-1181) señalan que el eufemismo se presenta en su origen como un procedimiento o recurso que reconoce “las potencialidades mágicas y peligrosas de las palabras” 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”. Por su parte, Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito (2000: 37), desde una perspectiva lingüística, 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”. Una definición que adopta una perspectiva pragmática es la ofrecida por Allan y BurrIDGE (1991: 11), quienes 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: Either one’s own face or, through living offence, that of the audience, or of some third party”. En la misma perspectiva pragmática, Crespo Fernández (2007: 82-83) entiende 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”. Casas Gómez (2005: 284), desde una perspectiva psicológica, entiende que tanto el eufemismo como el disfemismo constituyen un “proceso cognitivo de conceptualización de una realidad interdicta que, manifestado discursivamente a través de la actualización de un conjunto de mecanismos lingüísticos [...] 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”. El eufemismo, pues, viene a ser la posibilidad lin-

---

6 Para las diferentes definiciones ofrecidas del eufemismo hasta 1986 *vid.* Casas Gómez (1986: 31-40). Entre 1986 y 2007 *vid.* Crespo Fernández, (2007: 79-83). Con posterioridad, Casas Gómez (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 en este fenómeno.

güística de la que dispone el hablante para, de forma evasiva, referirse a realidades y conceptos que resultan inquietantes para los interlocutores y que pueden perturbar no sólo la cortesía, sino las relaciones sociales o políticas, las cosmovisiones propias de una determinada época y cultura. El hablante conceptualiza la realidad conforme a unos cánones de lo “correcto”, “lo conveniente” o “lo socialmente admisible” y, en este sentido, usará los diferentes procedimientos lingüísticos para generar una expresión que atenúe la carga negativa de la que es portador un determinado término o expresión, que se actualizará en una concreta situación pragmática en la que puedan operar sus efectos benéficos sobre la realidad, el discurso y los propios interlocutores. Por otra parte, su valor siempre será relativo e inestable, dependiente del contexto y la situación pragmática. Se muestra pues, el uso del eufemismo, como una zona intencionadamente neutra o tranquilizante que se manifiesta en la concreta materialización de la expresión lingüística.

Tampoco podemos dejar de aludir a dos de las características esenciales del eufemismo, su relatividad y su carácter social. Que el eufemismo es un hecho social no es nada nuevo, de hecho, ya en 1953 lo reflejaba Orr (1953: 167): “Leuphémisme 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>7</sup>. No obstante, no es simplemente un producto o una manifestación de una determinada situación social, puesto que, como pone de manifiesto Chamizo Domínguez (2004: 7-8), cumple diferentes funciones sociales: poder nombrar un objeto desagradable o los efectos desagradables de un objeto; ser cortés o respetuoso; elevar la dignidad de una profesión u oficio; proporcionar una percepción del emisor como persona distinguida, elegante y culta; dignificar a una persona que sufre alguna enfermedad, minusvalía o situación penosa; atenuar una evocación penosa; ser políticamente correcto; permitir manipular los objetos ideológicamente<sup>8</sup>; evitar agravios étnicos o sexuales; nombrar a un objeto o a una acción tabú. Así pues, 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”.

Asimismo, la ambigüedad es una de las notas inherentes al fenómeno eufemístico, como afirma Seco (2002: 9):

---

7 Afirmación seguida por Montero (1981: 25) y Casas Gómez (1986: 36).

8 Por esta función social se ha llamado a los eufemismos “palabras corrosivas” (Mitchell, 2001); pero, a pesar de su poder corrosivo, son ineludibles en el lenguaje cotidiano y muchas veces también en los lenguajes especializados.

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 término marcado negativamente ha de ser sustituido por una voz lo suficientemente ambigua como para permitir aludir al referente y, al mismo tiempo, ser entendida correctamente por los distintos interlocutores, evitando la perturbación de la cortesía o mitigando los valores más ofensivos que pudiera connotar el término vitando. Es por esto por lo que el contexto resulta un elemento clave de interpretación, puesto que permite deshacer esta ambigüedad y desentrañar el valor de los usos eufemísticos. Así lo indican distintos autores, como Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito (2000: 43): “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, [...]”. Asimismo, el matiz eufemístico de un término es relativo, inestable y efímero en función de las diferentes necesidades sociales de cada época y de las distintas cosmovisiones según culturas. La relatividad del eufemismo nos lleva a considerar la caducidad y la degradación del término de sustitución como consecuencias inevitables. En el momento en que esto sucede el término ennoblecedor y disimulador deja de serlo y reclama uno nuevo que desempeñe esa función mitigadora típica de la eufemía. El maquillaje lingüístico o “disfraz verbal”, como lo denominan Asher y Simpson (1994: 1181), deja de funcionar. 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.

Por otra parte, como hemos visto, el eufemismo es un hecho social y obedece a diferentes finalidades, como indica Crespo Fernández (Cf. 2007: 88-91): 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 son las finalidades que tienen en cuenta el impacto social que puede provocar el uso del eufemismo. De esta manera, en la finalidad encubridora el sustituto eufemístico mitiga 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, 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>9</sup>, es muy frecuente en la jerga burocrática y política. Desde nuestro punto de vista, la finalidad ocultadora está en estrecha relación con la encubridora, puesto que responde a un único objetivo: enmascarar la realidad.

Finalmente, no podemos dejar de referirnos a las diferentes esferas interdictivas sobre las que actualmente recae la interdicción. Es evidente 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. Para Guitar Escudero (2005: 16) esto 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, como señalan también López Eire y De Santiago (2000:36). Por su parte, Crespo Fernández (2007: 84) establece seis esferas generales de interdicción que, a su vez, engloban otros ámbitos: la muerte, lo sobrenatural, la enfermedad, el sexo, las funciones corporales y el conflicto social. Será la esfera del conflicto social la que incida especialmente sobre nuestro estudio, generando 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>10</sup>.

Por otra parte, el uso de sustitutos eufemísticos no sólo se produce por un deseo de evitar conflictos o como manifestación de respeto al interlocutor.

9 Rodríguez González (1991: 78-79) se ocupa en su estudio de los distintos procedimientos para dotar de opacidad al significante en el discurso político.

10 Cf. Cruz Cabanillas y Tejedor Martínez (1999: 353-354).



Debemos considerar otro polo comunicativo, el emisor. Efectivamente, el hablante que observa los dictámenes de esta “neolengua” salvaguarda la propia imagen personal, puesto que el seguimiento de las directrices de lo PC parece ser un aval de buenas prácticas, una marca distintiva de “corrección ideológica”. El uso de un lenguaje ennoblecido permite al emisor evitar situaciones comprometidas que pudieran atentar contra su imagen. Además, el emisor, mediante un acto de habla PC, puede influir sobre el receptor. Ciertamente, no todos los emisores son conscientes de la capacidad persuasiva de determinados actos de habla, 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.

Como hemos visto, diferentes tabúes según épocas, culturas y cosmovisiones, pesan sobre distintas esferas de la realidad cotidiana marcando algunos términos que llegan a estar proscritos por sus connotaciones negativas. Así sucede en el discurso legal educativo. A lo largo de este estudio desentrañaremos las estrategias lingüísticas empleadas en la generación de sustitutos eufemísticos, cuya finalidad no es otra que la de transmitir una visión determinada e interesada, la del legislador, del sistema educativo. De este modo, analizaremos a lo largo de estas páginas los usos eufemísticos como estrategias del LPC en cuatro pilares básicos del sistema educativo: proyecto curricular, metodología, evaluación y convivencia y disciplina.

### 3. Proyecto curricular

Uno de los aspectos esenciales en educación es la delimitación del *currículo*, definido así en el art. 4.1 de la LOGSE: *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*. La LOE se mantiene en esta misma línea, aunque el concepto de *currículo* que aparece desarrollado en el art. 121.2 se articula en torno a un discurso más social que educativo. En esta última ley orgánica de educación no se registra el uso del sintagma *proyecto curricular*, que es sustituido en el art. 129.b por la expresión *concreción del currículo*. Se genera una nueva denominación aun cuando el concepto al que hace referencia sigue siendo el mismo, como si cada ley (y, por tanto, cada gobierno que la promulga) deseara generar una terminología propia. Además, la LOE en el art. 6.1 añade el concepto de *competencias básicas*<sup>11</sup>, que ya había aparecido con anterioridad

---

11 Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y

en la LOCE<sup>12</sup>. La principal innovación parece consistir 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 el art. 68.7 de la LOCE son: *los instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos*.

Por otra parte, en el ámbito de la denominada *educación especial*<sup>13</sup> se impone el uso de medidas que afectan directamente al *currículo*, entre las que destaca la llamada *adaptación curricular*<sup>14</sup>. Ésta implica cambios tan grandes en el currículo ordinario que resulta muy atenuador hablar de *adaptación* cuando, en sentido estricto, lo que se hace es cursar *otro* currículo. Este valor eufemístico se enfatiza con el uso de cuantificadores y partículas intensivas (*muy, particularmente muy*<sup>15</sup>, *en grado extremo*<sup>16</sup>). Del mismo modo se consigue mitigar la expresión a través del uso de proposiciones subordinadas de relativo especificativas como: *adaptaciones curriculares significativas que afectan a los elementos prescriptivos del currículo*<sup>17</sup>. El valor especificativo sobre el antecedente parece presumir que hay adaptaciones significativas que no afectan al currículo, pero no es así. Lo pertinente habría sido emplear una proposición explicativa, ir entre comas y eliminar el uso del subjuntivo a favor del indicativo. Para alumnos superdotados se habla de *adaptación curricular de ampliación*<sup>18</sup>. Es llamativa la alta frecuencia de uso de las siglas AC, ACS y ACI para *adaptación curricular, adaptación curricular significativa y adaptación curricular individualizada*. Como bien es sabido, las siglas suponen un fuerte grado de opacidad y responden a una evidente finalidad encubridora<sup>19</sup>, con lo que se muestran como un procedimiento más que adecuado a la hora de velar no sólo el referente, sino la propia expresión lingüística. Asimismo se emplean eufemismos gráficos en las Actas de Evaluación, como el asterisco (\*),

---

competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, finalmente, autonomía e iniciativa personal.

12 LOCE, exposición de motivos, art. 18, art. 30, art. 97.1.

13 Heward (19985) trata con rigor en su manual el tema de la *Educación Especial*. Puede verse también Armenta Moreno (2010: 25-26) para un análisis de los usos eufemísticos en esta esfera interdictiva.

14 RESOLUCIÓN 29-4-1996, BOE 16-5-1996, tercero 2.

15 RESOLUCIÓN 25-4-1996, BOE 17-5-1996, Anexo 2.

16 REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995, BOE 2-6-1995, art. 19.1.

17 *Ibid.*, art. 7.2.

18 RESOLUCIÓN 29-4-1996, BOE 16-5-1996, tercero 3, quinto.

19 *Vid.* Crespo Fernández (2007: 88-91) para las finalidades del eufemismo.

para indicar la nota de un alumno que ha seguido una *adaptación curricular significativa*. Estamos, al igual que en el caso de la sigla, ante un tecnicismo opaco con la misma finalidad: enmascarar la realidad designada.

Por otra parte, en las leyes se proponen distintos programas educativos, como los *programas de diversificación curricular*<sup>20</sup>, que aparecen en la LOGSE y la LOE, pero no en la LOCE. La *diversificación* consiste en convertir en múltiple y diverso lo que es uniforme y único. Sus destinatarios son alumnos incapaces de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria siguiendo el currículo oficial. Lechado García (2000: 70) entiende el sintagma como eufemístico y lo define así: “Educación para retrasados”. Estamos, pues, ante una denominación eufemística, expresada también como *diversificaciones del currículo*<sup>21</sup> o, en una bimembración tan del gusto de las leyes, *adaptación y diversificación curricular*<sup>22</sup>.

Otro programa surgido con anterioridad a la LOGSE es el de *Garantía Social*<sup>23</sup>. Nótese cómo la denominación del programa se refiere más a cuestiones sociales que académicas. Los destinatarios son alumnos que van a abandonar el sistema escolar o *jóvenes desescolarizados*<sup>24</sup>. La voz *desescolarizado* es un neologismo creado a través del procedimiento de derivación con la partícula prefijal privativa *des-*. Resulta curioso que se aplique a *jóvenes*, pues es una edad en la que la escolarización no es obligatoria. El objetivo fundamental de estos programas es lograr la permanencia en el sistema y ofrecer una orientación hacia la formación profesional. Lechado García (2000: 87) también recoge este sintagma como una expresión eufemística: “Educación para retrasados. Implica el abandono de la *educ.* convencional para realizar un tipo de formación profesional”. Ahora bien, ¿cómo debe entenderse esta denominación?, ¿la *garantía* es para el alumno o para la sociedad? Es evidente que no se trata de ninguna *garantía*, sino de una *prevención* tanto para el alumno que sigue estos programas como para el entorno social inmediato del mismo. La LOCE propone sustituirlos por otros denominados *de iniciación profesional*<sup>25</sup>. Los destinatarios quedan delimitados por su edad y por su incapacidad de adaptación al sistema ordinario: *aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional* (exposición de motivos); *los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación*

20 ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, tercero 1.a; LOE, preámbulo, art. 27 (título), art. 27.2, art. 27.3, art. 28.9.

21 LOE, art. 27.1.

22 REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, art. 11.2.a.

23 ORDEN 30-1-1986, BOE 4-2-1986, art. 4.1.

24 ORDEN 12-1-1993, BOE 19-1-1993, segundo.

25 LOCE, disposición transitoria sexta 2.

*Secundaria Obligatoria* (art. 42.3). Estas expresiones evitan, por una vez, sustitutos eufemísticos. Finalmente, la LOE en el art. 30 propone una nueva denominación que no es sino una paráfrasis sobre el nombre ofrecido por la LOCE: *programas de cualificación profesional inicial*. De los destinatarios solamente se indica su edad, *mayores de dieciséis años* (art. 30.1), sin mencionar las circunstancias por las que llegan a ser candidatos para la realización de estos programas. Además, con este sintagma se ha producido una nominalización de la sigla *PCPI*, puesto que se usa más para referirse a los alumnos que al propio programa. Resulta evidente el cambio de denominaciones para referirse a un único programa educativo, pues se registran mínimos cambios de unos a otros. La intención del legislador es transmitir la percepción de que se están llevando a cabo actuaciones educativas diferentes cuando en realidad no hay más que un cambio de nombres (*garantía social, iniciación profesional, cualificación profesional inicial*)<sup>26</sup>. De todas ellas la expresión más opaca, ambigua y eufemística es la primera.

#### 4. Metodología

Por *metodología* se entiende el conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal. Es, por tanto, un término neutro, un ortofemismo, cuyo sentido se concreta mediante una restricción semántica realizada por adjetivos, construcciones preposicionales o proposiciones adjetivas. Así sucede con el sintagma *metodología activa*<sup>27</sup>, designando una metodología que no se basa exclusivamente en la exposición teórica y en la que los alumnos adquieren contenidos según el principio de “aprender a aprender” defendido por Delors (1996), como se desprende del uso de la proposición de relativo especificativa en el art. 2.3.h. de la LOGSE: *La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Muchos son los esfuerzos destinados a desterrar la *clase magistral* (expresión marcada peyorativamente por algunos sectores en el ámbito educativo),

26 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 siglas de esta “neolengua” educativa. 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 pizarra: “PCPI, “eso” que antes era GS”.

27 LOGSE, art. 2.3.g.

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 de conocimiento por muy atractivo que éste se presente. En este sentido, el preámbulo de la LOE habla de *construir un entorno de aprendizaje abierto* o de *hacer el aprendizaje más atractivo*. Se utiliza el adjetivo *abierto* porque está cargado de connotaciones positivas que afectan al sentido global del sintagma, inferidas por su oposición a *cerrado*. Del mismo modo se indica que el aprendizaje ha de ser cada vez más *atractivo*. A veces se produce una identificación entre *atractivo* y *lúdico* que no consideramos fundada en la legislación, provocada tal vez por una reducción semántica del adjetivo al entenderlo como algo que despierta agrado en los demás y no en la primera acepción que aparece en el DRAE<sup>22</sup>: “que atrae o tiene fuerza para atraer”.

## 5. Evaluación

En las diferentes leyes estudiadas aparece un modelo de evaluación referido 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. Lechado García (2000: 79) en su *Diccionario de Eufemismos* recoge esta voz como eufemística:

“f (*Educ.*) Exámenes. S. u. para referirse a la agrupación de exámenes periódicos en un centro de enseñanza. [...] 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: “1. f. Acción y efecto de evaluar. 2. f. Examen escolar”. En la segunda acepción aparece como sinónimo de “examen”, pero en la primera presenta una mayor extensión semántica. *Evaluar*, procedente del francés, ha sustituido a la voz castellana *valorar*, esto es, 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 viene a resultar una voz intercambiable por “examinar”. Es esta ampliación semántica la que permite que en las leyes educativas

se hable de evaluación del sistema escolar y de todos los sectores de la comunidad educativa.

Del mismo modo que sucede con el sustantivo *metodología*, el sustantivo *evaluación* aparece restringido léxicamente por diferentes adjetivos: *continua*, *global*, *diferenciada*, *integradora*, presentes en las diferentes leyes educativas desde 1990, apareciendo normalmente en construcciones bimembres: *continua*<sup>28</sup>, *continua y global*<sup>29</sup>, *continua e integradora*<sup>30</sup>, *continua y diferenciada*<sup>31</sup>. El adjetivo repetido es *continua*, de manera que la evaluación no se entiende como la realización de un examen, sino como 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. Por su frecuencia de uso, prácticamente podría hablarse de una lexicalización del sintagma *evaluación continua*.

Por otra parte, tanto la LOGSE como la LOE recogen reiteradamente la adjetivación *global*, es decir, tomar algo en conjunto. Así pues, 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, podría considerarse que se deben valorar globalmente no sólo los contenidos, sino también la realización de ejercicios, el esfuerzo, la actitud ante la asignatura... 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 en el art. 71.1 intenta aclarar a qué se refiere y lo hace substituyendo el adjetivo por un SN: *el progreso del alumno en el conjunto de las distintas áreas*. Si atendemos al 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”. La LOGSE utiliza otro adjetivo que podría recoger el mismo sentido, *integradora*. Su uso resultaría redundante, puesto que *integrar* supone recoger todos los elementos o aspectos que forman parte de una entidad unitaria, 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

28 LOCE, art. 17.1.

29 LOGSE, art. 15.1; LOE, art. 20.1.

30 LOGSE, art. 22.1.

31 LOCE, art. 28.1; LOE, art. 28.1, *cf.* art. 36.1.

en extensión. Se aprecian diferencias en el uso de la adjetivación en 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. La idea de que la evaluación es algo en realización permanente se expresa también a través de la utilización de sustantivos como *proceso*. Por lo demás, entendemos que otras expresiones como *criterios de calificación* o *de evaluación* actúan más como magnificadores del discurso que como sustitutos eufemísticos.

Como hemos indicado con anterioridad, la evaluación es un proceso que se aplica también al profesorado y al sistema educativo en general. Los únicos que parecen quedar fuera de esta valoración son los padres, como se aprecia en el art. 62.1 de la LOGSE, donde se explicita que el sistema educativo debe adaptarse en primer lugar a las demandas sociales y, en segundo lugar, a las necesidades educativas. El orden de aparición de estos sintagmas no es inocente, pues pone de manifiesto una preocupación más social que educativa en, curiosamente, una ley de educación. En la misma línea se sitúa la LOE. 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 para la valoración de la función pública docente* (art. 60) o *evaluación voluntaria del profesorado* (art. 61).

Por su parte, la LOE prevé una *autoevaluación de los centros escolares* (preámbulo) o *autoevaluación de los centros educativos* (art. 145.2). A través del término *autoevaluación* se introduce un matiz nuevo. El uso del prefijo *auto-* indica que son los propios centros los que van a evaluarse a sí mismos, sin depender de pruebas externas. En la misma ley se recoge la existencia de un organismo nacional que controlará la realización de la evaluación general del sistema educativo, insistiendo en *evaluaciones generales de diagnóstico o pruebas de diagnóstico*<sup>32</sup>. El sintagma hace una clara referencia a un sistema educativo que presenta dificultades y problemas que deben ser solucionados, aunque se intente mitigar esta realidad a través del uso del sustantivo *diagnóstico*<sup>33</sup>. Esta *evaluación de diagnóstico* parece presentarse como una novedad

32 LOE, art. 21, art. 29, art. 144.1.

33 Las tres acepciones del DRAE<sup>22</sup> del sustantivo *diagnóstico* hacen referencia exclusivamente al ámbito de la medicina. En el artículo propuesto de esta misma voz para la vigesimotercera edición ya se incluye una acepción que tiene un significado más amplio:

de la LOE, pero no es así. Solamente la falta de aplicación y el desconocimiento de la LOCE<sup>34</sup> permiten que se califique de *novedad* lo que no es más que una copia de la ley orgánica de 2002.

### 5.1. Exámenes

Existen distintos tipos de pruebas que forman parte de los instrumentos y estrategias de evaluación que mencionan las diferentes leyes. Algunas 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*”. De hecho, la legislación prefiere el sustantivo *prueba* en detrimento del interdicto *examen*. La acepción séptima del DRAE<sup>22</sup> define el término como “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 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 diferentes tipos de pruebas según el momento educativo al que se refieran: *prueba general de evaluación*<sup>35</sup>; *prueba general de Bachillerato*<sup>36</sup>; *prueba de acceso*<sup>37</sup>; *prueba de acceso a la universidad*<sup>38</sup>; *pruebas terminales*<sup>39</sup>; *prueba extraordinaria*<sup>40</sup>. Las dos primeras expresiones son privativas de la LOCE, que quería implantar pruebas de valoración al final de cada una de las etapas educativas obligatorias y del bachillerato, razón por la que reciben la calificación de *generales*. 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*. Son éstas unas denominaciones prácticamente desterradas del ámbito docente y estudiantil, puesto que retroceden abiertamente frente a otras más frecuentes como *selectividad* o *PAU*.

---

‘acción y efecto de diagnosticar’. Este verbo alude a una recogida y análisis de datos para evaluar problemas de diversa naturaleza.

34 LOCE, art. 18, art. 30, art. 97.1.

35 LOCE, exposición de motivos.

36 *Ibid.*

37 LOGSE, preámbulo, art. 29.2.

38 LOE, art. 38.

39 *Ibid.*, art. 16.2.

40 LOCE, art. 29.2, art. 35.10; LOE, art. 28.4, art. 36.3.



La denominación *prueba de acceso* porta una evidente carga positiva, puesto que no centra la atención en el examen, sino en el inicio de una nueva etapa, el acceso a la universidad. Sin embargo, la *selectividad* tiene el rasgo de ‘selección’; es decir, sólo algunos de los alumnos sometidos a estos exámenes pasarán la prueba. 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 la sigla. Lechado García (2000: 146) recoge la entrada *selectividad* como eufemística, si bien es cierto que reconoce que ha perdido parte de este valor atenuador. Otro sintagma, poco frecuente, es el de *pruebas terminales*, que se usa exclusivamente para referirse a los exámenes finales de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Finalmente, queda la expresión que, a nuestro juicio, resulta más eufemística de todas: *prueba extraordinaria*. Como vemos, el adjetivo empleado es una forma compuesta derivada y merece especial atención el uso del morfema derivativo *extra-*, prefijo procedente de la preposición latina, que, como indica Rodríguez Ponce (2002: 61), tiene “un significado locativo o espacial, particularmente, de separación (‘fuera de’)”. Además, 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. 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 el sintagma analizado el prefijo porta un valor temporal, pues indica una prueba que se realiza fuera del tiempo ordinario para la realización de los exámenes. No obstante, *extraordinario* es un adjetivo con connotaciones positivas, como señala Rodríguez Ponce (2002: 62): “A esto contribuyen también los procesos de lexicalización de ciertos términos que el uso ha teñido de una connotación muy positiva, como *extraordinario*”. Por todo esto, entendemos que el adjetivo muestra tanto un valor especificativo como valorativo.

Otra cuestión escabrosa dentro del proceso de evaluación es la *repetición de curso*, expresión sobre la que pesa una fuerte interdicción lingüística, de hecho sólo aparece tres veces en las diecisiete leyes educativas estudiadas. Se alterna el uso del infinitivo y el sustantivo (*repetir*, *repetición*<sup>41</sup>) en el mismo párrafo, prefiriéndose las circunlocuciones *permanecer un curso más en*<sup>42</sup>; *per-*

41 LOE, art. 28.6.

42 LOGSE, art. 15.2; LOCE, art. 17.3; LOE, art. 20.4.

*manecer un año más en*<sup>43</sup> para evitar el término interdicto. El sentido de *permanecer* en estos escritos es el recogido en la acepción segunda del 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”.

## 5.2. Éxito y fracaso escolar

El objetivo de una evaluación en el ámbito educativo es saber si el proceso de aprendizaje o el funcionamiento y estructura del sistema han tenido éxito o no. En la LOGSE no se mencionan ni el éxito ni el fracaso. 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. 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, pero sí del éxito referido al alumno, con un sintagma que no carece de ambigüedades: *éxito escolar*<sup>44</sup>. Para algunos consiste en unos resultados positivos en porcentajes de aprobados, sin examinar la adecuación de la nota a la preparación y aprovechamiento por parte del 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. Pero 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, puesto que un alumno que promociona en estas circunstancias es un éxito estadístico, pero un fracaso académico.

El sintagma contrario y complementario, *fracaso escolar*, aparece muy escasamente en los textos estudiados. Lechado García (2000: 84) lo recoge como eufemismo, pero de una manera muy atenuada, al indicar que “tiene escasísimo valor como *euf.*”. Para este autor viene a ser un sustituto de la voz *suspense*, pero consideramos reduccionista esta afirmación, dado que no sólo se utiliza como sustituto de *suspense*, sino como valoración de todo un curso o de una trayectoria académica más allá de la calificación en una asignatura.

43 *Ibid.*, art. 22.1.

44 LOE, preámbulo, *cf.* art. 38.1.

El sintagma no aparece en la LOGSE y tampoco en la LOE y solamente se menciona una vez en el art. 16.4 de la LOCE. Está claro que el valor eufemístico del que habla Lechado García se ha perdido por completo. La estrategia lingüística empleada es la omisión; aquello de lo que no se habla, no existe. El silencio sobre una realidad negativa es también una estrategia del LPC, y ésta es, sin duda, una de las omisiones relevantes en los textos legales. Por otra parte, no es infrecuente que este sintagma vaya de la mano del *abandono escolar*, motivado, en muchas ocasiones, por una situación de retraso o *desfase escolar*<sup>45</sup>, como se denomina en las leyes. 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. No cabe duda de que la 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*, que, por otra parte, responde a la voluntad expresa de dejar la enseñanza formal y reglada. Dentro de este contexto hallamos una expresión de claros tintes eufemísticos, se trata de la metonimia presente en el sustantivo *cifras*: *reducir las actuales cifras de abandono del sistema*<sup>46</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 evidente: 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. El sustantivo *abandono* suele estar complementado por el adjetivo *temprano*: *abandono escolar temprano*<sup>47</sup>. El uso de esta adjetivación es redundante porque si no fuera *temprano*, no sería *abandono*, se situaría en otra etapa formativa, pero siempre dentro de la educación postobligatoria.

### 5.3. Enseñanza de mínimos

En todas las leyes estudiadas se repite insistentemente que la enseñanza proporcionada durante la edad escolar obligatoria es una *enseñanza de mínimos*. *Mínimo* tiene un valor cuantitativo que hace referencia a lo menor de todo dentro de una categoría. Si esto es así, hablar de una *enseñanza de mínimos* es, cuando menos, preocupante. Entendemos que este término tiene que ver 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

45 REAL DECRETO 28-2-1996, núm. 299/1996, BOE 12-3-1996, art. 11.2.c.

46 LOCE, exposición de motivos.

47 LOE, preámbulo.

se sienta discriminado por no poder llegar a lo máximo. Ya la ley orgánica de 1990 basa en el principio de igualdad las *enseñanzas mínimas*<sup>48</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 el sentido de esta expresión. 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 sería más adecuado hablar de *enseñanzas comunes* que de *enseñanzas mínimas*. De hecho, la LOCE propone esta sustitución<sup>49</sup>. En la LOGSE se habla de que las *enseñanzas mínimas* están constituidas por los *aspectos básicos del currículo*<sup>50</sup>, fijados por el Gobierno. El adjetivo *básico* tiene, a nuestro entender, un significado más oportuno, dado que hace referencia a algo fundamental, la base sobre la que se sustenta el currículo. Por su parte, el DRAE<sup>22</sup> recoge la expresión *enseñanza básica*, si bien referida exclusivamente a la enseñanza primaria. Ofrece una definición en la que está ausente toda valoración, puesto que 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 produce una utilización más adecuada de esta adjetivación cuando se habla de *aprendizajes de carácter básico*<sup>51</sup> o de *formación básica de carácter profesional*<sup>52</sup> como una preparación que posibilita y cualifica para acceder a otras etapas formativas o para acceder a la vida activa. La LOE, desestimando la propuesta de la LOCE de eliminar la denominación de *enseñanzas mínimas*<sup>53</sup>, usa esta expresión alternando con la de *educación básica*<sup>54</sup>. Así pues, la LOGSE y la LOE prefieren el uso de *mínimo*, mientras que en la LOCE se sustituye por *común*.

#### 5.4. Las calificaciones

Como resultado final del proceso de evaluación aparecen las *notas*. Es éste un término de uso frecuente entre docentes y estudiantes, pero absoluta-

48 LOGSE, preámbulo.

49 LOCE, disposición final tercera 2.

50 LOGSE, art. 4.2, art. 35.1.

51 *Ibid.*, preámbulo.

52 *Ibid.*, art. 30.3.

53 LOE, preámbulo, *cf.* disposición final tercera: “[...] 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, [...]”.

54 LOE, preámbulo: “[...] 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”.

mente desterrado de los textos legales. El DRAE<sup>22</sup> no recoge ningún valor disfemístico para este término, e igualmente neutra resulta la definición que ofrece de la voz *calificación*. No obstante, Lechado García (2000: 47) recoge esta entrada como sustituto eufemístico de *nota*. De hecho es una voz ausente de 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 se relega su uso, como sucede también con *calificación*, aunque ésta esté connotada más positivamente.

Dentro de las diferentes *calificaciones* que pueden obtenerse hay una barrera nítida entre el aprobado y el suspenso. Asimismo, dentro de estos dos campos se establecen diferencias, si bien en educación primaria éstas se eliminaron con la LOGSE que redujo las notas a las expresiones *progresamente adecuada* y *necesita mejorar*, como se concretaba en la Orden de 30 de octubre de 1992. La LOCE eliminó esta manera de calificar porque resultaba ambigua y estableció la calificación tradicional, mantenida hasta la fecha por la LOE. Este cambio llegó a ser noticia en la prensa, 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 Adecuada’ y ‘Necesita Mejorar’”<sup>55</sup>; “Educación recupera el ‘Insuficiente’ y quita el ‘Necesita Mejorar’”<sup>56</sup>. En el primero de los artículos citados se califican las denominaciones establecidas por la LOGSE de *controvertidas*, como puede apreciarse en esta cita:

La implantación del “Necesita mejorar” y “Progresamente adecuada” 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.

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. El valor eufemístico de estas denominaciones se realza al aparecer en los boletines de nota en siglas: N.M. y P.A. El subtítulo del artículo reza: “Vuelve la forma de calificar tradicional”. Esta forma no es otra que la de dar una deno-

55 Servimedia (15-04-03): *Educación suprimirá las notas “Progresamente Adecuada” y “Necesita Mejorar”*: <http://www.elmundo.es>. (25-10-2008).

56 Simón, P. (15-04-03): *Educación recupera el ‘Insuficiente’ y quita el ‘Necesita Mejorar’*: <http://www.stecyl.es/Prensa>. (25-10-2008).

minación 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. 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*”. Además, 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. A la misma finalidad obedece en la calificación numérica la ausencia del 0. El otro artículo citado 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”. Con esta personificación 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 *Progresada Adecuadamente*) acentuará la “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>57</sup>.

Nos interesa 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 a través de dos partículas sufijales muy productivas en los últimos tiempos: *-izar* y *-ción*. Estamos ante un sustantivo con un valor verbal clarísimo. En la tercera entrada del DUE se recoge un sentido figurado de *estigmatizar* que parece ser el apropiado para nuestro término, en la misma línea que la tercera acepción del Diccionario normativo de la Real Academia: “Dejar a alguien marcado con una imputación infamante”. Un *suspense* se convierte en algo más que una calificación, es una marca que constituye una deshonra. 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

---

57 *Ibid.*

la autoestima personal. Se habla, claro está, de los *alumnos menos brillantes* o *menos listos*, aplicando una litotes de claro valor eufemístico. En ningún momento se considera cómo puede afectar al alumno el hecho de que, independientemente de la capacidad y del esfuerzo y trabajo realizados, todos sean valorados más o menos igual para no traumatizar a nadie. 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* viene a suponer un atentado contra la igualdad y la homogeneidad que parece querer imponerse. Curiosa resulta también la valoración que se hace de las diferentes calificaciones: “Quedan suprimidas, pues, las calificaciones menos segregadoras de *Necesita Mejorar* y *Progresar Adecuadamente*”. No es 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 PC se entiende que ha de optarse por la opción que diluya las diferencias, aunque sólo sea lingüísticamente.

Más llamativo resulta que en unas leyes sobre educación los términos *aprobado* y *suspense* sean los grandes ausentes. *Aprobado* sólo aparece en nuestros textos como participio y en muy contadas ocasiones. Cuando aparece como sustantivo se refiere a los opositores a la función pública docente, nunca a los alumnos<sup>58</sup>. Tampoco se registra como calificación. Las tres últimas leyes orgánicas prefieren emplear diferentes circunlocuciones en lugar del verbo *aprobar*, cuyo uso sería más recomendable por su mayor precisión y brevedad:  *cursar satisfactoriamente*<sup>59</sup>,  *superar las asignaturas*<sup>60</sup>,  *valoración positiva*<sup>61</sup> o  *evaluación positiva*<sup>62</sup>. El verbo *superar* ennoblece la expresión, excediendo el significado de *aprobar* que, al fin y al cabo, no es otra cosa que cumplir con los objetivos propuestos para un determinado curso en las diferentes materias. El uso del adjetivo *positiva* responde a una valoración muy del gusto del LPC (no olvidemos la lexicalizada expresión *discriminación positiva*). Esta adjetivación cobra valor eufemístico por su oposición a *negativo*, pero es en un sentido figurado y no primero del término. Si atendemos al valor 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. Se trata de un intento de ennoblecimien-

58 LOGSE, disposición adicional novena 3.

59 *Ibid.*, art. 29.1.

60 LOCE, art. 31.2.

61 ORDEN 28-8-1995, BOE 20-9-1995, introducción, tercero 2.

62 LOCE, art. 37.1; LOE, preámbulo.

to de la voz *aprobado* a través de diferentes circunlocuciones, usando así uno de los procedimientos más productivos en la creación 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*, que no aparece en ninguna de las tres leyes orgánicas. Se prefieren circunlocuciones tales como: *evaluación negativa*<sup>63</sup>, *materias que no se han superado*<sup>64</sup>, *no haber alcanzado alguno de los objetivos de las áreas*<sup>65</sup>. En clara correlación, el equivalente opuesto de *evaluación positiva* es *evaluación negativa*, que aparece registrado con frecuencia en estos textos<sup>66</sup> a pesar del matiz peyorativo del adjetivo.

### 5.5. Esfuerzo y recompensa

El sustantivo *esfuerzo* es otro de los términos desterrados de estas leyes, de manera que en la LOGSE<sup>67</sup> solamente aparece una vez. La LOCE<sup>68</sup> es la ley que más veces lo emplea y llega a acuñar la expresión *cultura del esfuerzo*<sup>69</sup>, afirmando que sin el esfuerzo no hay aprendizaje posible. La LOE no puede ignorar la realidad imperante en los centros educativos con respecto al deterioro y menoscabo sufridos en la responsabilidad personal y en el esfuerzo; por esto se habla del *esfuerzo*<sup>70</sup> como principio sin el cual el aprendizaje es imposible: *esfuerzo individual*<sup>71</sup>, *esfuerzo personal*<sup>72</sup>. No se omite el 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 la última ley orgánica 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, para la LOE el esfuerzo no sólo deben realizarlo ellos, ni principalmente, sino el resto de los sectores de la comunidad educativa y, en definitiva, la sociedad. Cuanto más amplio es el sujeto que debe realizar el esfuerzo, menos controlable es: *El principio*

63 LOCE, [p. 45188], art. 17.4; LOE, art. 28.3, art. 28.4, art. 36.2.

64 LOE 3, art. 28.5, art. 28.8.

65 *Ibid.*, art. 20.3.

66 Aunque no se emplea en las leyes estudiadas, la litotes *no apto* se emplea con este mismo sentido, recogida por Lechado García (2000: 121) como eufemismo por *suspenseo*.

67 LOGSE, art. 19.c.

68 LOCE, exposición de motivos, art. 1.f, art. 15.2.c.

69 *Ibid.*, exposición de motivos.

70 LOE, preámbulo, art. 17.b.

71 *Ibid.*, art. 1.g.

72 *Ibid.*, art. 2.d.



*del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa*<sup>73</sup>. Así pues, se entiende que el sintagma que hace fortuna entre las líneas de la LOE no sea otro que el de *esfuerzo compartido*<sup>74</sup>. La adjetivación aligera la intensidad de sentido del término, con un claro fin atemperador y eufemístico.

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 por su trabajo, por su rendimiento, por su capacidad o desarrollo académicos. La única ley que habla de algún tipo de premio es la LOCE, que en el art. 5 amplía estos reconocimientos a los alumnos, profesores y centros docentes. La LOE hace una única mención sobre este particular, pero elimina de los posibles premios o reconocimientos a los alumnos: *reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros*<sup>75</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.

## 6. Convivencia y disciplina

Uno de los temas más controvertidos en educación es el de la convivencia y disciplina en el entorno educativo. Los centros docentes obligan a una convivencia entre personas de diferentes edades. Ello implica una base legal que ordena un conjunto de normas que determina, sanciona y corrige las conductas contrarias a la convivencia. El *Reglamento de Régimen Interior* de cada centro concreta el *Real Decreto sobre Derechos y Deberes de los alumnos*. 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>76</sup>.

73 *Ibid.*, preámbulo.

74 *Ibid.*, preámbulo, art. 1.h.

75 *Ibid.*, art. 90.

76 REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, introducción.

El enunciado oracional *aprovechar positivamente el puesto escolar* resulta no tanto eufemístico cuanto magnificador, dado que el adverbio de modo *positivamente* es redundante e innecesario. En efecto, el verbo *aprovechar* contiene todas las connotaciones de positividad sin necesidad de un refuerzo adverbial. También se emplea una circunlocución a través de una proposición subordinada de relativo: *que la sociedad pone a su disposición*, sustituible por *gratuito*.

Otro de los deberes enunciados sigue fielmente las consignas de lo 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>77</sup>. Se emplea una litotes en *no discriminación* en lugar de otra de las palabras que hacen fortuna en el estilo de lo PC: *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. 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>78</sup>. Es la única ley orgánica de las tres estudiadas que hace una clara referencia al sustantivo *norma*, que, por lo demás, resulta un término proscrito por coactivo, haciendo que el receptor perciba la obligación de cumplir unos preceptos que vienen impuestos desde fuera, de forma heterónoma, lo que supondría un atentado contra su libertad y autonomía.

En la introducción del *Real Decreto de Derechos y Deberes* de 1995 se realiza un planteamiento general y se habla de *un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias*. El término *autorresponsabilidad* es una creación neológica derivada absolutamente innecesaria, pero sugerente por las connotaciones que evoca el prefijo *-auto*, cuyo uso resulta simplemente redundante. La proposición de relativo es la encargada de mostrar la carga utópica de la afirmación. Posiblemente esto sea lo ideal, pero adoptar *medidas disciplinarias*<sup>79</sup> es insoslayable, sintagma que, por otra parte, resulta eufemístico al sustituir al término interdicto *castigo*. Con todo, *disciplina* y sus derivados son voces que se evitan porque se han ido cargando peyorativamente. En la LOE se recoge el sintagma *conflictos disciplinarios*, en correspondencia con *medidas disciplinarias*, expresión usada sólo tímidamente en los textos legales por sus connota-

77 *Ibid.*, art. 37.

78 LOCE, art. 15.2.a.

79 LOCE, art. 79.h; LOE, art. 127.f, art. 132.f.

ciones negativas. Estas medidas han de tener *carácter educativo* y deben servir para la *recuperación del alumno*. Como puede apreciarse, no son sino circunlocuciones respecto de expresiones más breves e igual de precisas: *medidas correctoras* y *educativas*. De hecho, así se recoge en otras partes del mismo documento: *Las correcciones [...] habrán de tener un carácter educativo y recuperador*<sup>80</sup>. En esta misma línea se inscribe el sintagma *procedimiento corrector*<sup>81</sup>, evitando *procedimiento sancionador*. Asimismo se registra el uso frecuente de sintagmas muy del gusto de lo PC en los últimos documentos legales, tales como *resolución de conflictos*<sup>82</sup>. Es cierto que el término *conflicto* está cargado negativamente, pero no tanto como el término interdicho *problema*. Si vemos las definiciones de estas dos voces veremos que es más fuerte el sentido de *conflicto* que el de *problema*, aunque menos marcado, posiblemente por su menor frecuencia de uso. Por otra parte, la utilización de *resolución* mitiga el valor negativo del sustantivo y, además, el sintagma *resolución de conflictos* se sitúa como expresión propia de una variedad diastrática más culta que *solución de problemas*. Como no puede ser de otro modo, se advierten diferencias con respecto a su uso en las distintas leyes educativas. La LOCE, que en ocasiones añade al sintagma el adjetivo *disciplinarios*<sup>83</sup>, lo utiliza para aludir a problemas de convivencia que deben ser resueltos. Con menor frecuencia, la LOE<sup>84</sup> usa este sintagma y habla de *resolución pacífica*<sup>85</sup> o *no violenta*<sup>86</sup>, con empleo de litotes nuevamente. Por nuestra parte, entendemos que puede ponerse fin a un problema de convivencia a través del ejercicio de la fuerza, pero eso no quiere decir que esté resuelto. De este modo, en ocasiones sucede que 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 (2009)<sup>87</sup>. En este escrito aparecen expresiones abiertamente disfemísticas: *malos tratos*, *celdas de castigo siniestras* o *pseudocárceles*. Pero también aparecen usos eufemísticos referidos a las supuestas *medidas correctoras* que ocultan auténticos malos tratos, así sucede con *salas de agitación*, *de reflexión*, *de tiempo fuera* o *espacio libre de estímulos*. De esta manera se sustituye el sustan-

80 REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, art. 43.1.

81 *Ibid.*, art. 43.2.e.

82 LOCE, art. 79.h.

83 *Ibid.*, art. 82.1.e.

84 LOE, art. 129.i.

85 *Ibid.*, preámbulo, art. 13.e, art. 33.b, art. 40.c.

86 *Cf. Ibid.*, art. 1.k.

87 Prádanos, A. (3-2-09): "El Defensor del Pueblo detecta malos tratos en los centros de menores", *HOY*.

tivo *celda* por *salas* o *espacio* y se complementa con construcciones preposicionales como las citadas, portadoras de un sentido difuso que enmascara la realidad aludida. Tan ennoblecida y eufemística aparece la denominación empleada que incluso la privación se refleja con la locución preposicional *libre de*. En el Real Decreto de Derechos y Deberes se recogen otros usos eufemísticos: *corrección rápida de aquellas conductas que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro*<sup>88</sup>. El procedimiento empleado es el de la circunlocución, que sustituye a expresiones más sintéticas como *trastada* o *gamberrada*, términos que han pasado a adquirir connotaciones mitigadoras, pero que en su origen contienen un valor claramente negativo. 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 la marca negativa, como se observa en este caso: *la resolución de los conflictos y la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos*<sup>89</sup>. Es una construcción bimembre en la que se emplea una locución preposicional seguida de un CN: *en materia de disciplina*, fácilmente sustituible por un adjetivo calificativo: *disciplinarias*.

Otra expresión interesante desde el punto de vista de la sustitución eufemística es *Comisión de Convivencia*<sup>90</sup>. Esta acuñación 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. La comisión está formada por el conjunto de miembros que representa a todos los sectores de la comunidad educativa con voz y voto para el establecimiento de la corrección pertinente. Una estructura de *participación*, una de las *plastic words*<sup>91</sup> empleadas en la legislación educativa. En la misma línea se sitúa el siguiente enunciado: *planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro*<sup>92</sup>. Resulta evidente su ampulosidad.

88 REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, introducción.

89 *Ibid.*, art. 5.

90 *Ibid.*, art. 6.

91 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*. 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. Así pues, las *plastic words* vienen a ser 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. Son términos rodeados de un aura de bondad que los convierte en incuestionables, aliados seguros del lenguaje políticamente correcto.

92 REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, art. 12.3.

De una parte, se emplean dos adjetivos fácilmente suprimibles por redundantes: *acción positiva* y *plena integración*. *Positiva* resulta eufemístico por su oposición a *negativa*; y no se puede hablar de *integración* si ésta no es *plena*, puesto que este sustantivo de verbal 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 que la adjetivación *plena* es innecesaria.

Otra de las estrategias discursivas propias del LPC es la omisión del agente. De este modo, se habla de *conductas contrarias*<sup>93</sup> o de *comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro*<sup>94</sup>, pero en ningún momento aparece marcado el sujeto que realiza estas acciones. Si no se nombra es como si no existiera. La omisión intencionada del agente responde al deseo de desligarlo de las acciones delictivas. Solamente la LOCE personaliza en una única ocasión el sujeto que incurre en un atentado contra la convivencia escolar: *En ningún caso podrá ser elegido un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro*<sup>95</sup>. Asimismo, se emplean estrategias de sustitución, como *correcciones por castigo*: *No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno*<sup>96</sup>. Según el significado de *corregir* que ofrece el DRAE<sup>22</sup> resulta absolutamente innecesario el CN, puesto que una *corrección* no es lo mismo que un *castigo* o una *pena*. En la mayoría de los casos se trata de *delitos*, pero las leyes omiten el sustantivo por ser un término vitando, aunque 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 de miembros de la comunidad educativa o conculcación del derecho a la educación de los alumnos, entre otras. Estas acciones delictivas aparecen nombradas con diferentes expresiones eufemísticas. Así, por *destronar* se utiliza una circunlocución: *causar daño de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material*<sup>97</sup>. Para *robar* la expresión elegida tiene resabios arcaicos al usar el futuro de subjuntivo, además de realizar una especie de trabalenguas, logrado por la utilización del poliptoton con el verbo *sustraer*: *los alumnos que sustrajeran bienes del centro deberán restituir lo sustraído*<sup>98</sup>.

93 LOCE, art. 41.

94 REAL DECRETO 5-5-1995, núm. 732/1995, BOE 2-6-1995, art. 7, art. 48.

95 LOCE, art. 81.3.

96 *Ibid.*, art. 43.2.b.

97 *Ibid.*, art. 44.1.

98 *Ibid.*, art. 44.1.

Las conductas disruptivas de los alumnos se expresan así: [...] *la conducta del alumno dificulte el normal desarrollo de las actividades educativas*<sup>99</sup>; *actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro*<sup>100</sup>. En el primer caso, el empleo del verbo *dificultar* es eufemístico al matizar la realidad, puesto que en muchas ocasiones no se trata de una situación de difícil desempeño del trabajo sino de la imposibilidad de realizarlo, por lo que el verbo que debería emplearse es *impedir*. Por lo demás, valorar estos actos como *injustificados* es inadecuado, dado que no encontramos ningún acto justificado para estas conductas y si fuera justificado no aparecería registrado dentro de las infracciones, sino que formaría parte de los actos fortuitos e imprevisibles que pueden interrumpir el desarrollo académico normal en los centros. Para *consumo de tabaco y drogas y maltrato físico o psicológico* se utiliza una única expresión eufemística a través de otra circunlocución: *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>101</sup>.

La última ley orgánica recoge nuevas situaciones que, como no puede ser de otro modo, aparecen nombradas también eufemísticamente: *actos de violencia de género o acoso escolar*<sup>102</sup>. El sintagma *violencia de género* constituye una de las acuñaciones más exitosas del LPC, puesto que su uso marca a los emisores como hablantes solidarios defensores de la causa feminista. La otra conducta es el *acoso escolar*, también denominada con el anglicismo *bullying*, extranjerismo crudo para referirse a la acción violenta entre alumnos que supone el menoscabo de la integridad y la dignidad física y psíquica de alguno de ellos. Es una forma en retroceso a favor de la expresión *acoso escolar*, que va desterrando del uso la voz inglesa, como se deja ver en la LOE. Otras denominaciones equivalentes son *hostigamiento escolar* o *matonaje escolar*. Se trata de una realidad tan dura que la expresión resulta débil. La voz *acoso* enmascara el término *tortura*, puesto que se refiere al mal gratuito, infligido por el simple placer de causar daño. Acorde con el incremento del uso de las nuevas tecnologías, se ha acuñado otro término: *ciberacoso* o *cyberbullying*<sup>103</sup>. Como puede apreciarse, el ámbito de la disciplina se muestra especialmente proclive a la utilización de sustitutos eufemísticos.

99 *Ibid.*, art. 49.1.c.

100 *Ibid.*, art. 52.f.

101 *Ibid.*, art. 52.g.

102 LOE, disposición adicional vigesimoprimerá.

103 Europa Press, (24-9-2009): "Un tercio de los adolescentes practica o padece 'ciberacoso'", *El País*.

## 7. Conclusión

Entre lenguaje y poder se establece una íntima relación pues, como ya indicara Coseriu (1987b: 9), el lenguaje posee una innegable esencia política. Al amparo del MPC surge una fuerte vertiente lingüística que pretende regular los usos lingüísticos de los hablantes. Este fenómeno es aprovechado por distintas esferas de poder y, como no puede ser de otro modo, también por el legislador que se sirve de cuantas estrategias discursivas están a su alcance para lograr sus propios fines. La legislación educativa española se pliega a las exigencias de esta especie de *neolengua* promulgada por distintos sectores sociales, políticos y pedagógicos. La intencionalidad no es otra que la de transmitir una determinada percepción de la realidad educativa acorde con los intereses del partido de turno en el gobierno, al mismo tiempo que marcar positivamente al emisor y salvaguardar su imagen.

Hemos analizado cuatro esferas interdictivas dentro del ámbito académico en las que se ha puesto de manifiesto el uso de sustitutos eufemísticos como estrategia especialmente útil para lograr los fines de lo PC, logrados por diferentes procedimientos lingüísticos: prefijación ennoblecedora o disimuladora de realidades negativas, siglación, neologismos, anglicismos, circunlocuciones, litotes, adjetivación redundante y omisiones, entre otros. De una u otra forma, el emisor realiza continuamente elecciones a la hora de elaborar su discurso. En el *corpus* estudiado hemos podido ver cómo en las leyes educativas españolas se opta siempre por el término más ennoblecedor, menos ofensivo y, en ocasiones, más críptico. Así sucede, por ejemplo, con el sintagma *jóvenes desescolarizados*, donde aparece el neologismo disimulador en el adjetivo. Baste recordar la también acuñación neológica disfemística para designar el mismo referente: *Generación ni-ni*, que vendría a contrarrestar el exceso eufemístico en un intento de llamar no sólo a las cosas por su nombre, recuperando un cierto principio de realidad, sino enfatizando los matices ofensivos a través del tono jocoso logrado por la omisión de los dos enunciados oracionales que subyacen a la lexicalización de la conjunción copulativa *ni*: “jóvenes que ni estudian ni trabajan”. Igualmente ocurre con el uso de adjetivaciones ennoblecedoras que falsean la realidad como *prueba extraordinaria*; litotes del tipo *no apto*; omisiones relevantes por lo que ocultan, como todas aquellas que podrían haber estado referidas al *esfuerzo*; anglicismos como *bullyng*; creaciones neológicas como *ciberacoso*; o siglas opacas como *PCPI* o *ACS*, entre otros procedimientos. En principio, podría parecer que se trata de simples e inocuas elecciones de estilo del legislador en la elaboración de su discurso, pero entendemos que estas opciones obedecen a una determinada intención comunicativa que pretende

unos efectos perlocutivos claros. En el fondo, subyace un intento de manipulación del receptor a través del uso de denominaciones eufemísticas y de procedimientos acordes con el LPC que transmiten una visión edulcorada y falaz, en este caso, del sistema educativo. En la misma línea podríamos afirmar que, en el plano lingüístico se produce una integración social<sup>104</sup> que 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 e integración social del hablante por parte de los interlocutores, en este caso los grupos que postulan los presupuestos de lo PC.

Así pues, el lenguaje de la Administración soporta una interdicción conceptual que recae sobre hechos y realidades que deben ser ennoblecidos a través de su manifestación lingüística para intentar edulcorar y falsear la percepción del referente, de modo que no se atente contra los presupuestos de lo PC. Podría darse el caso, incluso, de emisores en claro desacuerdo con algunas de estas manifestaciones, pero que se imponen una autocensura<sup>105</sup> para no quedar excluidos y marcados negativamente por no hacer uso de las nuevas consignas lingüísticas. Podríamos hablar de una “superficialidad formalista”<sup>106</sup> que obedece en muchas ocasiones 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.

Así pues, en estas páginas hemos analizado un *corpus* que da buena cuenta de la importancia de la existencia de determinados tabúes y de la insoslayable necesidad de aludir lingüísticamente a los referentes que designan. Podría caerse en el error de pensar que en una sociedad democrática y moderna, libre de prejuicios, no tienen cabida los tabúes, pero esta es una impresión engañosa, el tabú sigue operando, lo único que cambia es su contenido, como nota muy acertadamente Crespo Fernández (2008: 83). Todo grupo que ejerce el poder marca sus propios tabúes e intentará imponerlos a los demás, sea de forma más o menos hábil, más o menos sutil. Mientras sigan existiendo realidades negativas y discriminatorias, seguirá existiendo la interdicción conceptual y lingüística, pues no podemos por menos que referirnos a ellas. La necesidad de hablar sobre la realidad, sea ésta del signo que sea, impone unos usos lingüísticos que atemperan la dureza de la misma, la nombran tal cual o la mitigan según la intencionalidad comunicativa del emisor. Y esto se hará obedeciendo a distintas razones y según diferentes circunstan-

---

104 En la línea de la teoría de la acomodación establecida por Giles y Coupland (1991: 60-93).

105 Cf. Loury (2009: 430).

106 Como lo denomina Eugenio del Río (2001).



cias. Según el emisor conceptualice la realidad y según sea su intención comunicativa y los efectos perlocutivos que quiera conseguir, la nombrará de una manera u otra. En los textos sobre educación generados por la Administración en España en las últimas décadas planea una imposición lingüística tácita pero efectiva, que responde, como no puede ser de otro modo, a las consignas de lo PC. Ante la situación objetiva del sistema educativo español, se produce un intento del discurso legal por contrarrestar la dureza de la realidad con un impulso lingüístico decididamente positivo y amable. No obstante, no debe confundirse percepción con realidad y entendemos con Rodríguez González (1988: 165) que “no se puede caer en la ingenuidad de creer que para cambiar la sociedad basta cambiar el lenguaje”.

### Referencias bibliográficas

- Allan, K. y Burridge, K. (1991): *Euphemism and Dysphemism. Language Used as Shield and Weapon*. New York and Oxford, Oxford University Press.
- Alvar, M. (1993): “Lenguaje político: el debate sobre el estado de la nación (1989)”, *La lengua de...*, Universidad de Alcalá de Henares.
- Armenta Moreno, L.M<sup>a</sup> (2010): “Usos eufemísticos en la esfera interdictiva de la educación especial”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIII, págs. 23-38.
- Asher, R.E. y Simpson, J.M. (eds.) (1994): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Elsevier.
- Casas Gómez, M. (1986): *La Interdicción Lingüística: Mecanismos del eufemismo y del disfemismo*. Cádiz, Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Casas Gómez, M. (2005): “Precisiones conceptuales en el ámbito de la interdicción lingüística”. En L. Santos Río, J. Borrego Nieto, J.F. García Santos, J.J. Gómez Asencio, J.J. y Prieto de los Mozos, E. (eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, págs.271-290.
- Casas Gómez, M. (2009): “Towards a new approach to the linguistic definition of euphemism”, *Language Sciences*, 31, págs.725-739.
- Chamizo Domínguez, J.P. (2004): “La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo”, *Panacea*, 13-14, págs. 268-270: <http://www.medtrad.org/pana.htm>. (14-4-08).
- Chamizo Domínguez, J.P. y F. Sánchez Benedito (1994): “Euphemism and Dysphemism: Ambiguity and supposition”, *Language and Discourse*, II, págs. 78-92.
- Chamizo Domínguez, P.J. y F. Sánchez Benedito (2000): *Lo que nunca se aprendió en clase. Eufemismos y disfemismos en el lenguaje erótico inglés*. Granada, Comares.
- Coseriu, E. (1987a): “Lenguaje y política”. En M. Alvar (coord.): *El Lenguaje Político*. Madrid, Fundación Friedrich Ebert.
- Coseriu, E. (1987b): “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.

- 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.
- Crespo Fernández, E. (2008): “La conceptualización metafórica del eufemismo en epitafios”, *Estudios Filológicos*, 43, págs. 83-100.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF). (26-12-2008).
- Europa Press (24-9-2009): “Un tercio de los adolescentes practica o padece ‘ciberacoso’”, *El País*.
- Fernández Lagunilla, M. (1999): *La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder*. Madrid, Arco Libros.
- Giles, H. y N. Coupland (1991): *Language: Contexts and Consequences*. Northampton, Oxford University Press.
- 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.
- Gurrea, J. A. (2004): “En el reino del eufemismo”, *Etcétera*: <http://www.etcetera.com.mx/pag24ne46.asp>. (25-12-07).
- Heward, W.L. (1998<sup>3</sup>): *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. The Ohio State University.
- Lechado García, J.M. (2000): *Diccionario de eufemismos y de expresiones eufemísticas del español actual*. Madrid, Verbum.
- Lo Cascio, V. (1998 [1991]): *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza Editorial.
- López Eire, A. y J. de Santiago Guervós (2000): *Retórica y comunicación política*. Madrid, Cátedra.
- Loury, G.C. (1994): “Self-censorship in public discourse: A Theory of “Political Correctness” and Related Phenomena”, *Rationality and Society* (vol. 6, núm. 4), págs. 428-461.
- Mitchell, B. (15-7-2001): “The corrosive power of euphemisms”, *The Washington Times*.
- Moliner, M. (eds. de 1990 y 1998<sup>2</sup>): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- Montero, E. (1981): *El eufemismo en Galicia. Su comparación con otras áreas romances*, Anexo 17 de *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, Santiago de Compostela, 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, págs. 243-255.
- Orr, J. (1953): “Le rôle destructeur de l’euphémisme”, *Cahiers de l’Association Internationale des Études Françaises*, 3-4-5, págs. 167-175.
- Poerksen, U. (1988): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationaler Diktatur*, Klett-Cotta. [En su versión inglesa *Plastic Words. The Tyranny of a Modular Language*, The Pennsilvanya State University, 1995].

- Prádanos, A. (3-2-2009): “El Defensor del Pueblo detecta malos tratos en los centros de menores”, *HOY*.
- Real Academia Española (2001<sup>22</sup>): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Rebollo Torío, M.Á (1993): “Filología parlamentaria”, *Asamblea de Extremadura*, Cáceres, págs. 21-32.
- Rebollo Torío, M.Á. (2002): “Caracterización del lenguaje político”. En D. Antonio Cusato y Loretta Frattale (coords.), *Atti del XX Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]*, Vol. 2, (*Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche*), págs. 11-36.
- Río, E. del (2001): “Pensar críticamente el pensamiento crítico”, publicado originariamente en *Disentir, resistir. Entre dos épocas*. Madrid, Talasa, y en la web *Pensamiento crítico*: [http://www.edicionesimbioticas.info/article.php3?id\\_article=64](http://www.edicionesimbioticas.info/article.php3?id_article=64). (23-1-08).
- Rodríguez González, F (1988): “Eufemismo y propaganda política”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses (RAEI)*, vol. 1, págs. 153-170.
- Rodríguez Ponce, M<sup>a</sup> I. (2002): *La prefijación apreciativa en español*. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Seco, M. (2002): “La manipulación de las palabras”, *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 180, págs. 7-18.
- Servimedia (15-04-2003): *Educación suprimirá las notas “Progresada Adecuadamente” y “Necesita Mejorar”*: <http://www.elmundo.es>. (25-10-2008).
- Simón, P. (15-04-2003): *Educación recupera el ‘Insuficiente’ y quita el ‘Necesita Mejorar’*: <http://www.stecyl.es/Prensa>. (25-10-2008).
- Uría Varela, J. (1997): *Tabú y eufemismo en latín*. Amsterdam, A.M. Hakkert-Publisher.

## Anexo I: Textos legales para la extracción del corpus

- LEY ORGÁNICA 3-10-1990. *LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO*, núm. 24172/1990, BOE 4-10-1990, núm. 138, pág. 28927.
- LEY ORGÁNICA 23-12-2002. *LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, núm. 10/2002, BOE 24-10-2002, núm. 307, pág. 45188.
- LEY ORGÁNICA 3-5-2006. *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN*, núm. 2/2006, BOE 4-5-2006, núm. 106, pág. 17158.
- ORDEN 30-1-1986. *Educación Especial: establece proporciones personal/alumnos*, BOE 4-2-1986, núm. 30, pág. 4685.
- 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, pág. 37951.
- ORDEN 12-1-1993 *EDUCACIÓN SECUNDARIA. Programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Obligatoria*, BOE 19-1-1993, núm. 16, pág. 1229.

- ORDEN 28-8-1995 EDUCACIÓN 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, pág. 28087.
- REAL DECRETO 28-4-1995, núm. 696/1995 EDUCACIÓN ESPECIAL *Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, BOE 2-6-1995, núm. 131, pág. 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, pág. 16185.
- 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, pág. 9902.
- RESOLUCIÓN 25-4-1996. CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en centros de Educación Especial*, BOE 17-5-1996, núm. 120, pág. 16970.
- RESOLUCIÓN 29-4-1996. EDUCACIÓN 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, pág. 16873.