

LA ELOCUENCIA DE LOS EUFEMISMOS. UN ANÁLISIS SEMÁNTICO DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Diana Szarazgat, Claudia Glaz, Carmen Gaetano *

SÍNTESIS: En el presente artículo se analiza el discurso que nombra, define y devela los lugares reservados a los sujetos dentro de las instituciones educativas. Lo dicho, en forma directa o indirecta, oculta la desigualdad subyacente. Lo emergente es un lenguaje lleno de eufemismos que explicita una asignación de destinos en función del estigma. Se aborda aquí aquello instaurado en el lenguaje que enmascara lealtades ideológicas.

Palabras clave: subjetividad; visibilidad; discurso encubridor; corrección política; eufemismo; diversidad; singularidad; desigualdad.

SÍNTESE: No presente artigo, analisa-se o discurso que nomeia, define e desvela os lugares reservados aos sujeitos, dentro das instituições educativas. Isto, dito de forma direta ou indireta, oculta a desigualdade subjacente. O emergente é uma linguagem cheia de eufemismos que explicita uma designação de destinos em função do estigma. Aborda-se aqui aquilo que se instaura na linguagem que emascara lealdades ideológicas.

Palavras-chave: subjetividade; visibilidade; discurso encobridor; correção política, eufemismo; diversidade; singularidade; desigualdade.

ABSTRACT: In this article we will analyze the discourse that names, defines and discloses the spaces reserved for individuals inside educative institutions. What is said, whether directly or indirectly, hides and underlying inequality. What arises is a language full of euphemisms that makes explicit the assigning of destinies based on stigmas. We here deal with that that is established in the language and that hides an ideological stance.

Keywords: subjectivity; visibility; hiding discourses; political correctness; euphemism; diversity; singularity; inequality.

* Equipo de ensayistas, profesoras de enseñanza primaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

1. LOS EUFEMISMOS COMO DISCURSO ENCUBRIDOR

Intramuros de las instituciones educativas circula un discurso que designa, significa y devela los lugares reservados a los sujetos. Ese discurso que muchas veces es encubridor, sin embargo, es elocuente. En este sentido, toda palabra que se pose en algún punto de esa línea mantiene la cohesión y revela algún grado de lo que se ha dado en llamar «corrección política».

Dentro de esta vigencia discursiva, las palabras que estigmatizan, que portan condicionamientos socioeconómicos e indican falta de escrúpulos, en muchas ocasiones han sido reemplazadas por eufemismos. Esta sustitución, de por sí, resulta reveladora, porque «los eufemismos son abusos del lenguaje destinados a ocultar, camuflar, aparentar una realidad distinta a la que es» (Petras, 2008). De esta manera, queda en evidencia que su uso no es ingenuo. Las omisiones que operan en el discurso son portadoras de significado en el plano semántico.

Al respecto, Antonio Pascal, miembro de la Real Academia Española, advierte que «los eufemismos sirven para limar las asperezas de la lengua [...]. Pero si los usas de forma inmoral, en lugar de facilitar la comunicación, fomentas la confusión».

222

Así, los rasgos textuales están al servicio de un objetivo apaciguante en el que se reconoce lo que queda velado y lo develado, lo que está expresado y lo subyacente. El discurso, poblado de buenos modales y simulaciones, se convierte en políticamente correcto.

Las encuestas reflejan que casi nadie emite hoy opiniones racistas ni sexistas, lo que marcaría un progreso moral. Sin embargo, esas conductas existen. Que la gente no se atreva a blanquearlas implica que, al menos, tiene conciencia de que son vergonzantes (Singer, 2008).

Obsérvese que dentro y fuera de las instituciones educativas el sujeto es reconocido a partir del nombre, pero también a partir de cómo fue «etiquetado». Este reconocimiento está en relación a cómo es percibido por los otros y de qué manera se percibe a sí mismo. El discurso tiene por función recoger y distribuir esas percepciones que se retroalimentan: «Las palabras tienen consecuencias, y lo que una generación dice pero en realidad no piensa, es algo que la siguiente generación puede pensar y hasta poner en acto» (Singer, 2008).

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Decididamente las subjetividades propias y ajenas se construyen en una narrativa que incluye eufemismos. Estos procedimientos argumentativos que persiguen el fin de justificar lo que nombran, generalmente son portadores de sarcasmo e ironía.

De lo que se trata es de analizar cómo operan los núcleos sociales para que los sujetos organicen su visión del mundo de acuerdo con determinados preconceptos. En síntesis, habría que preguntarse cómo es la construcción de esa percepción y qué voces intervienen en ella. En este sentido, es posible anticipar qué lugar se les tiene reservado a los sujetos pertenecientes a las clases más empobrecidas, incluso desde las palabras aparentemente más inofensivas.

El presente análisis deberá tener en cuenta que en sociedades en las que hay familias tomadas por la vorágine de la desocupación de dos o tres generaciones, los niños que logren insertarse en las instituciones educativas tendrán una dura batalla para librarse de la sujeción a ese discurso anticipatorio que los condena tempranamente.

En referencia a esta «asignación de destinos», nótese que, cuando hay falta de apego a las normas, los niños de clase media escolarizados son tildados de «traviesos» mientras que los niños pobres son tratados de «delincuentes».

Particularmente en América Latina un alto porcentaje de la población está conformado por quienes se ha dado en llamar «petisos sociales», aludiendo a un conjunto conformado por personas de estatura baja debido a carencias alimentarias crónicas. Sin embargo, en esta línea de pensamiento, cuando el premio Nobel de la Paz 2006, Muhammad Yunus, definió a los pobres como «gente bonsái», aclaró: «No hay nada malo con la semilla, si no crecen es porque no se les da espacio»¹.

En su bregar por conseguir un espacio, estos sujetos políticos pueden llegar a percibir que el espacio público se constituye en un escenario posible para resolver los problemas sociales y económicos que los acucian. Al respecto, téngase en cuenta que los niños de hoy están

¹ Frase pronunciada durante el lanzamiento del programa Proniño de la Fundación Telefónica en Madrid, una iniciativa de acción social encaminada a prevenir y erradicar progresivamente el trabajo infantil en Latinoamérica, 4 de junio de 2008.

capturados por el consumo, por lo cual habría que ahondar en cómo se perciben los niños que pertenecen a sectores que no tienen acceso a bienes de consumo publicitados excesivamente.

La cultura, definida en términos de Raymond Williams y de Antonio Gramsci, es entendida como un proceso social total, determinado por bases económicas, en el que los hombres conciben y configuran sus vidas. En cambio, desde el sentido común, la cultura es pensada como lo culto, con una significación relacionada con la inteligencia y el saber.

Son las instituciones las que tienen influencia para establecer relaciones de poder y el mecanismo para pensar la cultura. Esta se encarga de enseñar a los sujetos las tradiciones, elementos del pasado que son seleccionados por la hegemonía para lograr consenso y así, su legitimación. De esta manera es posible controlar desde el discurso las distintas formas de oposición y mantener en equilibrio el contrato social.

Dice Gramsci (1986): «los intelectuales no saben del pueblo aunque, accidentalmente, algunos de ellos sean de origen popular, no se sienten ligados a él, no lo conocen ni sienten sus necesidades y aspiraciones». En otras palabras, algunos docentes identificándose con los intelectuales no se sienten parte de la comunidad donde desempeñan su tarea, y en algunos casos tampoco reconocen su origen. Con su acceso al saber sienten que social y culturalmente se encuentran en una posición ventajosa respecto de la población con la que trabajan.

224

3. PALABRAS QUE ENMASCARAN

La escritora y ensayista Beatriz Sarlo (2008) observó durante un tiempo los cartelitos que escriben algunas personas que viven en la calle, y uno en el centro de Chicago le llamó la atención por el cambio en la filosofía social que ponía de manifiesto: «No soy malo. Tomé las decisiones equivocadas». Aunque en la sociedad capitalista el éxito parece depender de elecciones individuales acertadas, el Estado y la sociedad hacen periódicamente un mea culpa subsidiando a los que han quedado marginados. Con esta medida asistencialista se reconoce que hay algo, una situación socioeconómica, sin resolver.

Acerca del uso reiterado de eufemismos, un humorista argentino analizó los cambios en el discurso que circula en otras esferas sociales, como las de mayor poder adquisitivo o la de los intelectuales, y, parodiando los eufemismos, presentó las siguientes variantes:

| | |
|----------------------------------|---|
| No se dice: matar, asesinar. | Se dice: neutralizar, privar de salud. |
| No se dice: adicto a las drogas. | Se dice: preferencia farmacológica alternativa. |
| No se dice: loco. | Se dice: emocionalmente diferente. |
| No se dice: brutalidad policial. | Se dice: abuso físico inapropiado. |
| No se dice: alcohólico. | Se dice: PSC (persona de sobriedad confusa). |
| No se dice: muerto. | Se dice: ...no disponible (Pettinato, 2008). |

También se utilizan para controlar a los grupos opositores al poder dominante: «En la historia dramática de la humanidad, tal vez el eufemismo más terrible es el de “desaparecido”²» (Rivas, 2008).

En el ámbito educativo se observa que las instituciones están inmersas en un contexto social en el que impera un discurso encubridor; así, podemos encontrar en las escuelas situaciones en las que el discurso docente enmascara expresiones despectivas tales como: «total estos no van a llegar lejos»; «es gastar pólvora en chimangos»³.

Algunas maestras se dirigen a sus alumnos usando nombres de fantasía —«estrategias de la ilusión», según una expresión de Umberto Eco en referencia al uso de eufemismos—, utilizando un lenguaje afectivo, exagerado, que incluye palabras como «corazón», «querido», «amorcito». Esta sustitución de los nombres y apellidos de sus alumnos le impide al docente reconocerlos en su singularidad como sujetos y como ciudadanos

² El significante «desaparecido» alude a las personas que fueron víctimas del crimen de desaparición forzada durante la dictadura militar en Argentina entre 1976 y 1983. Se inscribe en su real dimensión en la frase pronunciada por el militar genocida Jorge Rafael Videla en respuesta a una pregunta periodística durante una conferencia de prensa en 1978: «Es un desaparecido. No tiene entidad, no está. Ni muerto ni vivo. Está desaparecido».

³ La frase está referida a un refrán que dice: «No gastar pólvora en chimangos» (animal que no se come). La carne de esta ave rapaz tiene un sabor y una consistencia desagradables.

4. EUFEMISMOS, SUBJETIVIDAD Y VERDAD

Solemos entender por subjetividad un estilo personal, una forma idiosincrásica de percibir y significar la experiencia [...] el concepto se relaciona con la capacidad de pensar y, por lo tanto, con la adquisición, que *solo se produce en determinadas circunstancias favorables*, de una actitud reflexiva que implica tomar al sí mismo como objeto de análisis (Meler, 2008). (La cursiva es nuestra.)

Si tenemos en cuenta que en las instituciones educativas transcurre gran parte del tiempo de los sujetos, podremos concluir que ocurre lo que se ha dado en llamar *asignación de destinos*: cierta predestinación y etiquetamiento de los sujetos según su origen y apariencia que cristalizan en un rótulo todos los intentos posteriores.

La psicóloga Liliana Sinisi recoge ciertas frases que circulan en las instituciones educativas y que se citan en el libro *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, ilustrativas de esta problemática:

226

Es un adoquín.
¿Qué querés que aprenda si no le da la cabeza?
¿Cómo querés que sea [...] con la familia que tiene?
Es para escuela especial.
No sabe nada, va a ser delincuente.
En unos años sale en los diarios (Sinisi, 2001).

Por eso, «cuando el otro deja de ser mi semejante, es decir mi límite ético, entonces todo vale» (Brawer, 2008). Si bien en los vínculos educativos se plantean relaciones asimétricas, esto no valida el abuso de poder a través de la trama discursiva.

Los asuntos que identificamos como articulables con «prejuicio» y «discriminación» atraviesan diversos procesos de mutación, transformación y cambio que neutralizan los lenguajes disponibles y crean nuevas situaciones que no son inmediatamente reconocibles ni caracterizables como opresivas o asimétricas (Kaufman, 2007).

Obsérvese en este sentido la siguiente secuencia de sustitución: inquieto - revoltoso - hiperactivo - ADD (Attention Deficit Disorder) - y el eufemismo «exceso de vitalidad». El uso de estos recursos retóricos se sostiene en el tiempo para evitar decir que, tal vez, lo que se les está ofreciendo no es lo que necesitan. Al respecto, resultan esclarecedoras

las palabras de la docente Norma Colombato: «Quien enseña necesita tener la convicción absoluta de que lo que viene del otro es digno de ser escuchado»⁴.

5. DIVERSIDAD-DESIGUALDAD

Desde hace un tiempo se ha comenzado a utilizar el término «diversidad» dentro del campo educativo manifestando un propósito integrador e igualador. Sin embargo, es notable observar que no remite a la multiplicidad de versiones, sino que continúa haciendo referencia, solapadamente, a *una* versión que es diferente del resto. El que es *diverso* es otra versión de lo que se considera que debería ser. No obstante, es políticamente correcto hablar de diversidad como una forma naturalizada de la desigualdad poniendo énfasis en la *cultura de la tolerancia*. *Tolerar* coloca al que tolera en una posición de superioridad respecto del *tolerado*.

Acerca de esto, Dussel y Southwell (2004) exponen:

Muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad [...]. El problema [...] es que la igualdad quede postergada a un futuro lejano.

Y más adelante agregan:

La «diversidad» es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco que hacer.

Tomando este diagnóstico como punto de partida, habría que desnaturalizar el vínculo entre la condición social y la discapacidad, generando los espacios para que intervengan todas las voces y considerando valiosos todos los significados.

⁴ Norma Colombato fue una docente argentina, recientemente fallecida, que dirigió durante 20 años una escuela de enseñanza media en una zona de acción prioritaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educados de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficit. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza a los familiares como contexto que «inca-pacita». Frases como «¿qué querés que hagamos?, con la familia de donde viene» o «de esta gente no se puede esperar mucho» señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad (Dussel y Southwell, 2004).

Obsérvese que acerca de los *diversos* no es políticamente correcto decir «no hay nada que hacer», pero sí cuán desgraciados son.

No es casual lo que acontece en estos contextos marcados por la desigualdad y atravesados por discursos inundados de eufemismos, porque están regulados por políticas públicas –no siempre igualadoras– de las que los estados son responsables, por acción u omisión. Aunque las políticas igualadoras tienen como objetivo atender la diversidad y suprimir las diferencias, lo único que consiguen es incrementar diversas formas de violencia.

228

Para Zerbino (2004), cuando se habla de violencia se produce un desplazamiento de sentido dejando a la vista:

[...] aquellos aspectos o aquellas variables de «la» violencia que soportan mejor los intentos de explicación que se realizan en términos de *anomalías* individuales, de *desviación* de la norma, o de una diversidad de *déficit*, *deficiencias* y *carencias*.

Y continúa sosteniendo que esto se logra convirtiendo a la violencia en «una *sustancia* carente de un entramado de relaciones históricas y sociales que la sostengan». En este sentido, en la afirmación número doce de las diecinueve que desarrolla para discutir sobre la violencia dice:

Hay diversas formas de violencia. Cuando habitualmente se habla del «problema de la violencia» se produce una reducción del campo, por desplazamiento semántico, que deja en la visibilidad aquellas formas de violencia que tienen que ver con lo individual y con lo familiar, y torna invisibles aquellas que tienen que ver con lo institucional y con lo instituido socialmente. De este modo, solo es violencia la *alteración del orden* existente (Zerbino, 2004).

6. DEL «ELLOS» AL «NOSOTROS»

La anécdota que presentamos a continuación fue recogida en una escuela primaria ubicada en una zona de alta vulnerabilidad social de la Ciudad de Buenos Aires, y da cuenta de otros posicionamientos en los que el docente asume una decisión responsable, interpreta la violencia y es capaz de formular una idea superadora que no tome el camino del encubrimiento.

La mañana transcurría en un sexto grado entre alumnos de 11, 12 y 13 años. De pronto, una situación desencadenó la furia de uno de ellos que la emprendió a patadas contra la puerta del aula. La maestra y otros alumnos se acercaron para detenerlo. Algunos profesores miraban la escena desde lejos, con menosprecio. La maestra sujetó al alumno y lo abrazó, protectora, mientras le pedía que se calmara. Y luego agregó: «Nosotros no vamos a recibir herencias, no tenemos nada que heredar. Lo único que nos queda es la escuela».

En relación con la situación relatada, nótese que la maestra se suma al alumno en su condición social y en vez de enunciar un reproche por la «alteración del orden», en vez de recalcar su condición de desposeído, le revela que es poseedor de un bien que podría proyectarlo al futuro.

La mirada de la maestra es posibilitadora porque instala un límite, que no solo prohíbe sino que también habilita espacios simbólicos.

229

7. CONCLUSIÓN

En los actuales contextos de incertidumbre es elocuente una noción desangelada que se ha instalado en el discurso social: «Que se dejen de tener hijos con cualquiera y que trabajen. Lo único que saben hacer es tener hijos para que el gobierno les dé un subsidio».

Nos interesa reformularla de la siguiente manera:

Tener hijos es el único proyecto a futuro para llenar el vacío que tienen. Esta condición confronta con la sociedad del conocimiento que tiene exceso de mano de obra, a la que le «sobra gente», contrariamente a lo que acontecía en la sociedad industrializada. En consecuencia los «sobrantes», esos *insignificantes sociales*, son percibidos como amenazas.

Parfraseando a Zizek, podemos decir que, si el significado emerge y se desliza entre los significantes, en los insignificantes sociales se produce, por obra del discurso de la corrección política, la operación contraria: los sectores más marginados y vulnerables quedan privados de significado, asemánticos, sin voz ni voto. El efecto del discurso multiplicaría insignificantes sociales disponibles para volcar en ellos los sentidos de la violencia y de los conflictos sociales.

Los grupos hegemónicos obtienen una ganancia del discurso políticamente correcto: permite que los seres humanos en la marginación no sean reconocidos (ni se reconozcan) en su condición porque se develaría el lugar que está reservado para ellos. Los eufemismos, como palabras encubridoras que son, sirven en definitiva, para no asomarnos al fondo del horror, al encuentro con lo real de los cuerpos devastados por la marginación social y para velar lo más crudo sin generar culpas en quienes las promueven y las adoptan.

230 Cuando en las escuelas se dice: «es así porque la madre...», «es un adoquín», «nunca van a salir de esa vida», etc., lo que se esconde es que el encuentro con las consecuencias de las operaciones discursivas encubridoras genera impotencia y culpa. Si el otro –el que viene de un país limítrofe, de otra cultura, de lo que se nombra como «diverso»– es quien tiene el problema, consecuentemente, la visión del conflicto se puede postergar o ignorar.

Desmantelando el discurso encubridor, si se hace referencia a los sujetos como sujetos de derecho, se deberá tener en cuenta que ya no es suficiente con conservar la vida. Se trata de evaluar si tienen «imposibilidad de realizar una vida digna y decente, y si pueden acceder a condiciones justas de autonomía, de integración y realización personal y social» (Muchnik, 2008).

En este encuadre, el interrogante que surge es cómo ese discurso encubridor generará futuras violencias. Y profundizando esta búsqueda de sentido, pensar que estas violencias podrían ser interpretadas como síntomas escuchables de necesidades básicas insatisfechas.

Nos sumamos al sentir de la cineasta iraní Samira Makhmalbaf quien expresó lo siguiente en la presentación de su largometraje *La manzana*: «Yo quiero que vean la violencia para que no se acostumbren a ella».

BIBLIOGRAFÍA

- BRAWER, Mara (2008): «Verdaderas búsquedas de reconocimiento», en el diario *Clarín*, sección «Opinión», 24-09-08, p. 25.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2004): «La escuela y la igualdad: renovar la apuesta», en revista *El monitor de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, n.º 1, época V, octubre. Disponible en: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>>.
- GRAMCSI, Antonio (1986): *Cuadernos de la cárcel: literatura y vida nacional*. 2.ª ed. J. P. Editores: México, DF.
- KAUFMAN, Alejandro (2007): «Sobre vocablos necesarios pero insuficientes», en el diario *Página 12*, sección «Psicología», 03-07-08, pp. 36-37, y extraído de *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, vol. XVIII, n.º 71, dossier «Prejuicio y estigma en psiquiatría».
- MELER, Irene (2008): «Se solía hablar de la mujer como objeto», en el diario *Página 12*, sección «Psicología», 04-09-08, pp. 36-37. Extraído de «Relaciones entre los géneros. Nuevas subjetividades, extravíos y búsquedas», conferencia de cierre del XI Congreso Metropolitano de Psicología de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) «Subjetividad, Salud Mental y Cambio Social. Debates Teóricos y Prácticas Psicológicas», celebrado en Buenos Aires, los días 3, 4 y 5 de 2008.
- MUCHNIK, Daniel (2008): «El dato oficial de pobreza sigue sumando argumentos en contra», en el diario *Clarín*, sección «El país», 26-05-08, p. 16.
- SINISI, Liliana (2001) «La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización», en NEUFELD, María R. y THISTED, Jens A. (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- PETTINATO, Roberto (2008): «¡Plop!», en el diario *Clarín*, suplemento «Espectáculos», 25-07-08, p. 20.
- PETRAS, James (2008): *Venezuela: A Dictionary of Euphemisms of the Liberal Opposition*. Disponible en: <www.petras.lahaine.org/articulo.php?p=1725>. Versión en español traducida para *Rebelión* por S. Seguí, *Venezuela: Diccionario de eufemismos de la oposición progresista*. Disponible en: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=61467>>.
- RIVAS, Manuel (2008): «El desaparecido HGO (una historia argentina)», en el diario *El País*, 25-07-08. Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/portada/desaparecido/HGO/historia/argentina/elppgl/20080824elpepspor_7/Tes>.
- SARLO, Beatriz (2008): «Los caminos de la vida no son lo que yo esperaba», en *Revista Viva*, publicación dominical del diario *Clarín*, 27-07-08, pp. 46-47.
- SINGER, Peter (2008): «Lo que se hace, pero no se dice», en el diario *Clarín*, sección «Opinión», 26-05-08, p. 21.

WILLIAMS, Raymond. (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

— (1982): *The Sociology of Culture*. Nueva York: Schocken.

ZERBINO, Mario (2004): «Canibalismo y violencia», en Alejandra BIRGIN y OTROS (comps.), *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Las diecinueve proposiciones para discutir sobre la violencia están disponibles en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T06_Docu5_19proposicionesparadiscutir%20_Zerbino.pdf>.