

Retòrica bèl·lica en el tractament periodístic de conflictes educatius: metàfores de guerra entorn de l'educació per a la ciutadania

*Belligerent rhetoric in the journalistic treatment
of educational conflicts: war metaphors
regarding the subject Education for Citizenship*

Adolfo Carratalá¹

Investigador doctor i col·laborador del Departament de Teoria
dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació de la Universitat de València.
adolfo.carratala@uv.es

Retòrica bèl·lica en el tractament periodístic de conflictes educatius: metàfores de guerra entorn de l'educació per a la ciutadania

Belligerent rhetoric in the journalistic treatment of educational conflicts: war metaphors regarding the subject Education for Citizenship

RESUM:

La cobertura de les notícies vinculades a l'educació hauria d'extremar la precisió i el rigor perquè el tema afecta directament els menors d'edat. Aquesta exigència és encara més gran quan parlem de conflictes al voltant de l'ensenyament. Els mitjans de comunicació haurien d'actuar, en aquests casos, com a agents mediadors que faciliten la cerca d'acords i solucions. En els darrers anys, a Espanya s'ha practicat un tipus de periodisme més orientat a l'increment de la tensió pública que a millorar el coneixement dels individus sobre la realitat. La controvèrsia al voltant de la introducció de l'assignatura d'educació per a la ciutadania n'és un exemple. Aquest treball pretén demostrar, aplicant l'anàlisi textual de nombroses informacions publicades per *ABC* i *La Razón*, si la retòrica emprada en el discurs de la premsa conservadora afavorí la representació del conflicte com una situació bèl·lica mitjançant el recurrent ús de metàfores pròpies d'aquest camp semàntic. En aquest cas, els missatges d'aquests diaris beneficiarien una conceptualització de l'enfrontament que en permetria la intensificació i que afectaria la normalitat de la vida escolar i el desenvolupament acadèmic dels estudiants.

PARAULES CLAU:

periodisme educatiu, premsa, conflicte, metàfores, discurs bèl·lic, educació per a la ciutadania.



Belligerent rhetoric in the journalistic treatment of educational conflicts: war metaphors regarding the subject Education for Citizenship

Retòrica bèl·lica en el tractament periodístic de conflictes educatius: metàfores de guerra entorn de l'educació per a la ciutadania

ABSTRACT:

The news coverage of education should place special emphasis on accuracy and correctness since it is a matter that directly affects children. This demand acquires even greater importance in the case of educational conflicts. The media should act in such cases as mediating agents favouring the search for agreements and solutions. In recent years, a type of journalism more closely aimed to increase social tension than to foster people's knowledge of reality has been practised in Spain, for example with respect to the controversy on the start-up of the Education for Citizenship subject. Using textual analysis of numerous news items published in the dailies *ABC* and *La Razón*, this paper investigates whether the rhetoric used in the discourse of the conservative press favoured the representation of the educational conflict as a warlike situation by recurrent use of metaphors from the semantic field of war. By doing so, these newspapers' messages would have favoured a conceptualisation of the conflict that intensified it, affecting the normal course of school life and students' academic development.

KEYWORDS:

educational journalism, press, conflict, metaphors, military discourse, Education for Citizenship subject.

1. Introducció

La societat demana cada vegada més responsabilitat social als agents que interveuen en la gestió i organització de la vida ciutadana. Entre ells, per descomptat, es troben els mitjans de comunicació tradicionals. L'acció d'aquests, desenvolupada a partir dels missatges i discursos que posen en circulació cada dia, es troba, en la majoria d'ocasions, sotmesa a principis i criteris que vetllen pel respecte als drets fonamentals i l'ètica col·lectiva. A més a més, el treball periodístic ha assumit en els últims anys clars compromisos amb realitats davant les quals és necessària una tasca més rigorosa i acurada com és el tractament de les minories socials, dels casos de violència masclista o dels menors. Són moltes les guies i recomanacions que indiquen com s'ha de respectar la identitat d'aquests últims, ja siga amb l'edició de la imatge audiovisual o amb l'ocultació de les seues dades personals, partint d'un raonable supòsit que preveu la possibilitat que els xiquets i les xiquetes puguen veure's afectats en el seu desenvolupament com a individus a causa de l'acció mediàtica (Singer i Singer, 2001; Save the Children i UNICEF, 2010; Morillas, 2012). Però aquesta preocupació per les conseqüències del periodisme sobre els menors no arriba a tots els àmbits.

L'educació és, juntament amb la sanitat, un dels anomenats *pilars de l'Estat del benestar*. A Espanya, el fet que l'Administració n'haja garantit la prestació amb caràcter universal no ha impedit que siga un habitual objecte de discussió entre els diferents partits que han arribat a governar l'Estat. Els polaritzats i partidistes mitjans de comunicació espanyols acostumen a abordar el debat sobre política educativa adoptant les perspectives defensades per les sigles polítiques ideològicament més afins i deixant de banda els interessos o els efectes que la seua acció pot comportar en la vida dels menors, que són qui han de patir en primera persona els resultats d'aquestes controvèrsies. La recent introducció de l'assignatura d'educació per a la ciutadania, que començà a impartir-se el setembre de 2007, n'ofereix un bon exemple. El conflicte generat per diversos actors (religiosos, polítics i socials) al voltant de la matèria, que arribaren a demanar que s'hi objectara en contra, va ser seguit per la majoria de mitjans.

L'objectiu d'aquest treball és examinar si el tractament —i particularment la representació conceptual— que dos diaris en concret (*ABC* i *La Razón*) oferiren d'aquesta polèmica propicià l'entesa entre les diferents parts o si, més prompte al contrari, la cobertura realitzada per aquests periòdics agreujà el problema. La hipòtesi de partida, que intentarem verificar en la part empírica de l'estudi, assegura que els diaris analitzats afavoriren la intensificació del conflicte educatiu mitjançant una cobertura periodística articulada al voltant d'un discurs impregnat de metàfores bèl·liques.

2. Especificitats de la cobertura periodística sobre educació

Com hem avançat, la cobertura periodística ha d'assumir una especial responsabilitat a l'hora d'abordar qüestions de caràcter educatiu, ja que, com assenyala Bartolomé Crespo, no és que aquest tipus de notícies hagen d'esquivar les informacions de signe negatiu, sinó que en el tractament d'aquestes cal evitar termes, expressions i intencionalitats que faciliten la generació d'odi, enveja, venjances, desinformació, desajustaments de coneixements o errors (2005: 16). Per aquesta raó, qui es dedique al periodisme educatiu ha d'emprar fonts variades i segures, i informar amb una independència que, segons indica Raigón, resulta difícil assolir a causa de la demagògia generalitzada (1997: 110). Com assegura aquest mateix autor, el periodista que informa sobre un conflicte en el marc de l'ensenyament ha de ser sensible a totes les posicions que es generen al seu voltant i al fet que els menuts al final poden ser els perjudicats pels comportaments infantils dels adults (1997: 44).

Pels motius exposats, el tractament periodístic de les qüestions vinculades a la política educativa hauria de ser rigorós, precís i respectuós amb els interessos i drets dels xiquets i les xiquetes. A banda de no caure en la demagògia, el periodisme educatiu hauria també de distingir-se per fer front al sensacionalisme, la dramatització i el partidisme que, sovint, esguiten les notícies vinculades al món de la política o les relacionades amb històries personals d'interès humà. No sempre, però, la realitat és aquesta. Als Estats Units i al Regne Unit, per exemple, determinats mitjans de comunicació s'han mostrat permeables a l'agitació promoguda per alguns grups de pressió lligats a l'àmbit educatiu, i han incorporat a les seues pàgines els discursos i missatges difosos per eixes organitzacions (Lugg, 1998; Irvine, 2002; Milne, 2005). A Espanya, les notícies sobre ensenyament tampoc reben sempre el tractament merescut. La informació sobre temes educatius no acostuma a gaudir d'un espai propi entre les capçaleres de l'Estat, més enllà d'alguna secció específica que algun diari publica amb freqüència setmanal. Per això, és habitual trobar-nos informacions sobre el món educatiu en pàgines que temàticament haurien de quedar allunyades d'aquesta qüestió (política, religió...) o en unes altres de genèriques o miscel·lànies que funcionen com a espais de baixa especialització en els quals són introduïts una gran diversitat d'afers (Espanya, societat...).

Aquesta poca especialització en el tractament de la informació sobre qüestions educatives impedeix que la cobertura d'aquestes responga a les característiques indicades anteriorment. Tot al contrari. Moltes vegades, la intenció que subjau en la redacció d'aquests textos no és tant informar amb solvència i millorar la comprensió i el coneixement sobre un món certament complex (Raigón, 1997: 109) sinó generar desinformació i soroll al voltant d'un tema. Les fonts, per la seua banda, no sempre tenen el perfil necessari per a intervenir amb autoritat en un debat sobre educació o pedagogia. La figura de l'expert es troba sovint absent,

mentre que nombroses associacions i col·lectius, l'origen i la intenció dels quals no sempre són manifestos, tenen fàcilment espai per a dir la seua. També els polítics acostumen a gaudir d'una visibilitat destacada en aquestes informacions i transformen l'educació en un tema més de lluita partidista. Així, la demagògia s'instal·la en el discurs de la mà d'aquestes fonts, que imposen la recerca d'objectius particulars a l'assoliment d'interessos generals i que arrossequen amb eixa finalitat el to global d'algunes informacions. Els mitjans funcionen, en aquests casos, com els millors aliats de la classe política (Gil, 2008: 109).

La conjunció dels diferents elements esmentats facilita que les notícies referides a la política educativa queden dominades per enquadraments periodístics que no s'articulen al voltant de l'avaluació professional i independent del material abordat, seguint una disciplina de verificació (Kovach i Rosenstiel, 2012: 109), sinó al voltant de la persecució de fins prou allunyats dels criteris de la professió i de les vides dels subjectes més afectats per aquests temes: els menors. Així, algunes vegades és l'objectiu comercial el que s'imposa i potencia aspectes dramàtics o sensacionalistes, i afavoreix un enquadrament del tema que accentua el vessant humà. El resultat és preocupant perquè aquesta opció no afavoreix una interpretació complexa i sensata de la història narrada sinó una trivialització simplista dels fets que no pot despertar més que una aprovació o desaprovació moral i que vincula el lector només a un nivell emocional (Harrison, 2008: 44). En altres ocasions, és l'objectiu ideològic el que domina, fet que beneficia un enquadrament conflictiu de la situació i augmenta la intensificació de la controvèrsia en lloc de la resolució i el consens, com exposarem a continuació.

3. El diari davant el conflicte: interès per cobrir-lo i perill d'intensificar-lo

El conflicte social s'ha manifestat tradicionalment com un espai i objecte privilegiats de l'acció periodística. La categoria de *conflicte* impregnà, des del principi, les reflexions al voltant dels valors-notícia que afectaven la selecció de la informació en els mitjans. Tot i que no explícitament descrit en les categories assenyalades per Galtung i Ruge el 1965, sí que ha estat subratllat amb interès posteriorment per diversos teòrics com el sociòleg Niklas Luhmann, qui el destacà com un selector important en la decisió sobre què és una notícia (2000: 44); Humanes, que recorda que les informacions que inclouen l'èmfasi sobre allò dramàtic i conflictiu són atractives (2006: 62), i també Johnson-Cartee, que el situa, juntament amb la negativitat, com un dels elements centrals en la dramatització periodística (2005: 126). La potència del conflicte com a element periodístic sembla, per tot això, inqüestionable, sobretot si enfronta actors destacats.

El professor Héctor Borrat ho sentencià de manera clara: el diari és un actor del

sistema polític i, per tant, és un actor de conflictes. En aquest sentit, l'autor assenyala que la premsa escrita és clau en el desenvolupament dels conflictes socials i que aquests són creats, mantinguts i resolts mitjançant l'intercanvi de missatges, de tal manera que *comunicació* i *conflicte* estan íntimament relacionats (1989: 25). No obstant això, el teòric defensà que aquest paper no li impedia actuar, també, com a actor de consensos (1989: 16). De fet, per a Borrat, el diari podia intervenir com a intermediari neutral o imparcial i actuar com un àrbitre o mediador, o de manera directa, i obtenir profit del problema (1989: 21). La funció de mediador ha sigut valorada positivament per altres teòrics com Gomis, que veia el periòdic com un instrument interpretatiu i mediador, capaç de contribuir a l'elaboració i adopció de solucions mitjançant l'anàlisi de la significació i de la transcendència dels fets dels quals informa (1974: 244).

Més escèptic es mostra, per altra banda, Félix Ortega, qui considera que, tot i que és possible que l'acció mediàtica contribuísca a l'arribada d'acords, aquests són sempre, en la seua opinió, d'una enorme precarietat, i que preval la inestabilitat del consens polític (2011: 84-85). De manera similar, també Milne parla dels mitjans de comunicació com a actors que en els darrers anys han deixat d'afavorir el consens, com indicà Walter Lippmann, per a dedicar els seus recursos a la generació de dissens (2005: 10). Podríem, per tant, diferenciar entre el periodisme que arbitra un debat i el pseudoperiodisme que escenifica problemes artificials per impulsar el conflicte i la provocació (Kovach i Rosenstiel, 2012: 192). Aquesta acció comporta perill per a la convivència de les societats modernes. Afavorir la cultura de la polèmica no fa més que allunyar els ciutadans del debat públic, que s'ha vist pervertit en canviar la conversa per la divisió i que ha corromput en bona mesura la missió del periodisme (Kovach i Rosenstiel, 2012: 194-195).

4. El crispat debat sobre l'educació per a la ciutadania

El professor Ortega identifica en el periodisme espanyol un cert tipus de periodistes que etiqueta de *caudillos mediàtics*, uns subjectes que, sacrificant l'honestetat de la professió periodística, decideixen actuar com a actors decisius en l'evolució de la vida pública de l'Estat i que es converteixen, fins i tot, en àrbitres imprescindibles de conflictes no en pocs casos creats artificialment per ells mateixos (2011: 112). Molts d'aquests individus són els responsables de l'aparició d'un tipus d'acció comunicativa que aquest mateix autor anomena *periodisme sense informació*. Es tracta de la utilització dels mitjans no per millorar el coneixement dels individus sobre la realitat que els envolta sinó per emprendre vertaderes campanyes d'agitació. Com diu Milne, «instead of reporting dissent, the media is shaping and making it» (2005: 20).

El foment de la divisió va ser una constant entre alguns mitjans de comunicació

espanyols entre els anys 2004 i 2008, i va coincidir amb el primer mandat del president socialista José Luis Rodríguez Zapatero, batejat per alguns com la *legislatura de la crispació* (Pedrós, 2008: 24). Aquest fet no es pot atribuir només a l'actuació dels mitjans, atès que la tensió no era solament periodística sinó també política i social. Malgrat tot, la participació dels actors comunicatius es mostrava indispensable perquè el clima aconseguira la pressió desitjada. Mitjans i periodistes eren, per tant, els aliats necessaris. L'anàlisi és compartida per diversos autors: alguns mitjans arribaren a marcar al Partit Popular el camí per on havia d'avançar (Papell, 2008: 10), li van dictar l'estratègia política i van intentar passar, d'aquesta manera, del quart al primer poder (Bordería, 2011: 26). Dur a terme aquesta missió implicà, però, traïr els principis bàsics de l'activitat periodística, ja que al final molts mitjans van confondre la informació precisa amb la manipulació tendenciosa quan situaren com a prioritat ovacionar l'enfrontament incivil encapçalat pels dos partits majoritaris (Gil, 2008: 13).

Tot i que aquesta tendència es va fer bastant visible en qüestions vinculades al disseny administratiu de l'Estat, la política antiterrorista o la investigació dels atemptats de l'11-M, també es va manifestar en el tractament d'iniciatives d'ampliació de drets i de reformes socials. En el camp educatiu, l'aprovació de la Llei orgànica d'educació (LOE), el 6 d'abril de 2006, es convertí ràpidament en un nou objecte de debat crispat (Bordería, 2011: 34). Entre les novetats que la norma incloïa, totes les mirades es focalitzaren en la introducció de la matèria d'educació per a la ciutadania (Gil, 2008: 128 i 144-145), recomanada des del 2002 pel Comitè de Ministres del Consell d'Europa i orientada a l'estudi dels valors comuns i propis de les societats democràtiques així com dels principis i drets establerts en la Constitució i uns altres tractats universals com la Declaració Universal dels Drets Humans.²

L'assignatura, que va començar a impartir-se en algunes comunitats autònomes durant el curs 2007-2008, va ser criticada des de ben prompte per diferents actors conservadors de la vida pública espanyola: dirigents polítics del Partit Popular, membres de la Conferència Episcopal Espanyola i representants de col·lectius i organitzacions socials, considerats per alguns sociòlegs «*neocons catòlics laicos*» (Díaz-Salazar, 2007: 296),³ com ara Concapa, Foro Español de la Familia, HazteOir.org i Profesionales por la Ética, molts dels quals també protagonitzaren l'oposició a unes altres lleis com la del matrimoni entre persones del mateix sexe o de l'anomenat *divorci exprés*. Tots ells asseguraven que l'assignatura no podia ser imposada com a matèria obligatòria perquè implicava un autèntic risc d'adoctrinament i de laïcització forçosa dels xiquets, objectiu que, segons la seua perspectiva, perseguia el Govern socialista amb la seua implantació (Calvo, 2009: 218).

L'oposició a l'assignatura d'educació per a la ciutadania es desenvolupà al llarg de tota la legislatura i el conflicte semblava cada vegada més allunyat d'arribar a un consens, malgrat que l'Executiu permeté que les escoles catòliques adaptaren la matèria al seu propi ideari (Grimaldos, 2008: 218). Els crítics amb l'assignatura no deixaren de demanar que aquesta no s'impartira de manera obligatòria i, fins i tot,

promocionaren l'objecció de consciència com a eina per a evitar que els alumnes reberen classes de ciutadania, a pesar que aquesta acció impliqués la desobediència d'una llei legítimament establerta (Díaz-Salazar, 2007: 69). Tot i les advertències del Govern sobre la impossibilitat de prendre aquesta mesura, l'objecció comptà amb el suport de polítics, religiosos i, també, mitjans de comunicació. La controvèrsia arribà a diferents tribunals autonòmics i, finalment, el Tribunal Suprem sentencià que no es podia objectar contra la matèria. El conflicte començà a atenuar-se parcialment, però ja aleshores molts menors d'edat —i en part tot el sistema educatiu espanyol— havien quedat sotmesos a un conflicte ideològic i partidista que s'havia intensificat al llarg dels anys amb discursos alarmistes i poc especialitzats (Carratalà, 2013: 141).

5. Metodologia emprada

El corpus delimitat haurà de ser sotmès a una anàlisi de contingut de tipus qualitatiu, emprant les tècniques pròpies de l'anàlisi del discurs per a detectar les construccions lingüístiques que s'han articulat a partir de la utilització d'expressions metafòriques pròpies del camp semàntic de la guerra. La tècnica de l'anàlisi del discurs ens servirà per a estudiar les propietats dels textos i intentar establir alguna connexió amb el context en el qual s'han difós. En aquest sentit, per exemple, es poden assenyalar possibles interpretacions dels discursos examinats així com dels efectes que podrien desencadenar una vegada rebuts i descodificats. Aquesta perspectiva exigeix mantenir present la relació dialèctica mitjançant la qual el discurs constitueix la societat i la cultura, i a la vegada és constituït per elles, de manera que qualsevol ús del llenguatge contribueix a la reproducció i/o a la transformació de la societat i la cultura (Fairclough i Wodak, 2000: 390). El professor Alan Bryman recorda, en aquesta línia, que el discurs no és un dispositiu neutral en la transmissió de significats i subratlla que l'anàlisi discursiva dels missatges intenta trobar les estratègies que els mitjans de comunicació empenen per tal de crear determinats efectes i assolir fins concrets (2008: 500).

El discurs periodístic, com a dispositiu estratègic en les relacions socials, emergeix així com un clar exponent sobre com emprar el llenguatge en funció de determinades metes. Segons assenyala Norman Fairclough (1995: 104), és essencial recordar que els textos mediàtics no reflecteixen sense més la realitat sinó que constitueixen versions d'aquesta a partir de les posicions socials, els interessos i els objectius dels productors d'eixos missatges. Per això, Allan Bell defensa que l'anàlisi lingüística ha de tenir un paper clau en l'estudi del contingut de les notícies, especialment per a trobar els seus aspectes ideològics: «A close, linguistically proficient analysis of the text needs to be the foundation for all attempts to unpack ideologies underlying the news» (2001: 65).

D'acord amb la proposta duta a terme per Fairclough, l'anàlisi textual és una de les dimensions essencials que han de ser examinades en qualsevol estudi del discurs (1995: 57). L'observació pot quedar focalitzada, segons l'autor, en dos aspectes: en les eleccions que l'emissor o emissors han pres respecte a la gramàtica o sintaxi o en les decisions relacionades amb el vocabulari (1995: 109). Entre aquestes últimes, cal destacar la tria d'expressions metafòriques com una de les propietats més rellevants i significatives de qualsevol construcció discursiva.

Fa temps que les metàfores deixaren de ser considerades únicament elements d'ornamentació del text. En canvi, l'interès per a analitzar-les com a mecanisme conceptual i semàntic és cada vegada més gran perquè són percebudes com a recursos que modelen l'experiència humana a partir d'alguna cosa que ja ha sigut compresa amb anterioritat (Gill i Whedbee, 2000: 255). Així, les expressions metafòriques apel·len a un bagatge lingüístic compartit per una determinada comunitat i, en aquest sentit, impliquen un cert pacte entre els membres que intervenen en la seua circulació (Teruel, 1997: 173). El seu estudi ha de permetre'ns, per tant, accedir a l'imaginari col·lectiu del grup social dins del qual adquireixen tot el seu sentit i funcionen sense problemes atès que, com indica Emmànuel Lizcano, la investigació de les metàfores comunes d'una col·lectivitat es converteix en una forma privilegiada d'aconseguir accés al coneixement de la seua constitució imaginària (2006: 55).

La metàfora és, a més a més, constructora de realitats i actituds ja que pot arribar a produir canvis de comportament en el procés d'interpretació (Teruel, 1997: 173-174). En aquesta línia, Lakoff i Johnson consideren que la metàfora no només afecta el llenguatge sinó que té evidents efectes en el pensament i l'acció, que estructura allò que percebem i com ens movem pel món, i que determina la manera com ens relacionem amb altres persones (1986: 39). Aquest poder de l'expressió metafòrica ha motivat el seu estudi en el discurs periodístic, i que se n'analitzen els efectes representatius i cognitius. En paraules d'Elvira Teruel, els mitjans empenen la metàfora «per interpretar l'entorn, per classificar i conceptualitzar les experiències i per estructurar la realitat» (1997: 172).

Un destacable nombre de les recerques desenvolupades en aquest camp han tingut un mateix tipus de metàfora com a objecte essencial d'estudi. Es tracta de la que s'emmarca en el camp semàntic de la guerra: *la metàfora bèl·lica*. La metàfora «una discussió és una guerra», proposada per Lakoff i Johnson (1986: 40), fa referència a la conceptualització metafòrica de la discussió com un enfrontament bèl·lic, fet que implica que la disputa s'estructure i s'execute com si d'una guerra real es tractara, permet que domine la competència entre dos adversaris, i oculta i deixa de banda els aspectes cooperatius que podria afavorir un altre tipus de retòrica conversacional.

El periodisme, segons aquests autors, hauria de tancar el pas a tàctiques com l'amenaça, l'autoritat i l'insult, pròpies de la batalla verbal, per a oferir una discussió racional fonamentada en el plantejament de premisses, la citació d'evidències i

l'extracció de conclusions lògiques (Lakoff i Johnson, 1986: 103). Però no sempre és així. Els investigadors Heywood i Semino comprovaren, per exemple, que resulta habitual trobar-se en el missatge periodístic metàfores relatives a l'agressió física per a descriure l'acció discursiva o expressiva d'actors que mantenen punts de vista diferents en un debat sobre afers públics, que són situats en l'escenari metafòric de la lluita física de colps i contraatacs, en el qual la guerra apareix com la manifestació de major escala de l'atac físic:

Communication, for example, is a relatively abstract and complex domain that, as we will show, is conventionally constructed metaphorically via several different source domains, including the WAR source domain in the conceptual metaphor ARGUMENT IS A WAR. Within this metaphor, the relationship between interlocutors is constructed as hostile and confrontational, and the goal of participants in an argument is constructed in terms of the prevalence of one's views and the defeat of the views of others. This particular metaphor therefore backgrounds the potentially collaborative aspect of arguments, and does not easily allow for the fact that the most desirable goal of arguments might be the joint formulation of mutually acceptable views. (Heywood i Semino, 2007: 26)⁴

La incorporació del camp metafòric de l'agressió física al discurs periodístic sembla servir, en opinió d'aquests autors, a un objectiu concret: emfatitzar el conflicte i generar sensacionalisme entre individus o grups d'informació, i incrementa així el seu atractiu comunicatiu i manté l'atenció dels lectors (Heywood i Semino, 2007: 41). D'aquesta manera, com recorda Fernández (2003: 155), tot i que l'abundància de metàfores i de comparacions que reforcen el valor bèl·lic de la semàntica del text són trets estilístics propis dels articles de guerra de publicacions militants, la premsa generalista ha adoptat i traslladat termes propis d'eixe camp a la cobertura quotidiana dels fets relatius a qualsevol esfera de la vida social. La recerca ho confirma. Els treballs duts a terme fins al moment han detectat la presència d'aquests tipus de metàfores en cobertures periodístiques molt diferents: informacions sobre esport (Richardson, 2007: 67),⁵ sobre alarmes sanitàries (Fowler, 1991: 165)⁶ o sobre el consum de drogues, per exemple (Fairclough, 1995: 71).⁷ En el nostre cas, l'interès se centrarà en la identificació d'aquestes fórmules retòriques en notícies sobre periodisme educatiu.

Amb aquest objectiu, seguirem el raonament de Cuenca i Hilferty entorn de les metàfores conceptuals. A partir de les aportacions de Lakoff i Johnson a les quals hem fet referència, aquests autors defensen la necessitat de dur a terme una anàlisi cognitiva de les metàfores amb l'objectiu de descobrir generalitzacions, coherències i les idees comunes a les quals poden fer referència diferents expressions metafòriques (2007: 100-101). L'estructura interna de les metàfores conceptuals es basa en la projecció de determinats conceptes entre diferents dominis conceptuals: des d'un domini d'origen —al qual pertany de manera lògica el terme metafòric— fins al domini de destí —on el mot funciona com a substitut d'una altra expressió i projecta facetes del seu camp— (Cuenca i Hilferty, 2007: 101). El nostre examen

recollirà les expressions que podrien quedar estructurades sobre la metàfora conceptual «La introducció de la nova assignatura és una guerra» i assenyalarà quines projeccions es donen entre el domini d'origen i el de destí.

Aquest examen qualitatiu es restringirà als missatges informatius que publicaren els diaris *ABC* i *La Razón* entre el 26 de setembre de 2004 i el 10 de març de 2008, etapa que comprèn els anys durant els quals es va debatre l'aprovació de la matèria i el disseny dels seus continguts. L'inici de l'etapa coincideix amb el moment en el qual comença a parlar-se del projecte educatiu del Govern socialista i l'últim dia considerat és la jornada posterior a la celebració de les eleccions generals en les quals el president José Luis Rodríguez Zapatero va aconseguir el suport necessari per a iniciar la seua segona legislatura després de superar en nombre de vots el candidat opositor Mariano Rajoy, que inclòia en el seu programa electoral la supressió de l'educació per a la ciutadania.

L'elecció d'aquestes capçaleres es justifica pel fet que són els dos periòdics de referència del lector conservador espanyol durant aquests anys i, per tant, per al sector social que, com hem indicat a l'apartat anterior, majoritàriament protagonitzà la reacció opositora a la posada en marxa de l'assignatura. La línia editorial del diari *ABC* va ser recordada pel seu director en 2006, José Antonio Zarzalejos, qui destacà com a senyals d'identitat de la capçalera «la defensa de la nació española y de su unidad y pluralidad; la de la monarquía parlamentaria; la de la derecha liberal y conservadora y la de la cultura y los principios que inspiran un orden basado en los valores del humanismo cristiano» (*ABC*, 24 novembre 2006). En el cas de *La Razón*, també el seu màxim responsable en 2008, Francisco Marhuenda, el va definir com un diari de dretes, sense complexos.

6. Resultats

Reflectirem algunes de les expressions metafòriques que, seguint la reflexió teòrica que hem desenvolupat en l'apartat metodològic, ens permeten portar a terme la conceptualització del fenomen abordat com un enfrontament bèl·lic entre parts que difícilment podran arribar a consensos sinó que, més prompte, competiran i incrementaran les accions agressives en cerca de la submissió del contrari. Les metàfores bèl·liques detectades des d'aquesta perspectiva poden ser categoritzades en funció del referent real al qual substitueixen en la informació periodística de què formen part. Per això, dividim l'exposició dels resultats en cinc apartats, que es corresponen amb el conflicte i els quatre elements (el Govern central i la seua acció executiva, l'educació per a la ciutadania, els opositors i la seua acció de protesta i, finalment, l'objecció de consciència) a partir dels quals aquest s'estructura. La figura 1 mostra com les relacions entre aquests components constitueixen el domini real sobre el qual es construeix la cobertura periodística sotmesa a la nostra anàlisi.

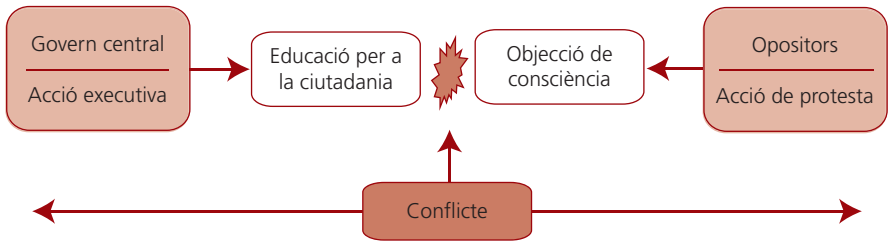


Figura 1. Elements principals de la polèmica al voltant de l'educació per a la ciutadania

Font: Elaboració pròpia.

6.1. El conflicte

La controvèrsia al voltant de la introducció de la nova matèria en el currículum educatiu espanyol va adoptar diferents formes metafòriques pròpies del camp bèl·lic. Aquesta n'és una mostra:

Mientras en la calle los estudiantes protestaban contra la Educación para la Ciudadanía, en los despachos también continuaba ayer la 'guerra' desatada en torno a esta asignatura contemplada en la LOE. (*La Razón*, 19 novembre 2006)

El *hacha de guerra* entre el Ministerio de Educación y los promotores de la objeción de conciencia contra la asignatura de Educación para la Ciudadanía no parece que vaya a enterrarse. (*La Razón*, 14 juny 2007)

El sistema educativo está inmerso en una *guerra* de difícil salida. (*La Razón*, 2 juliol 2007)

[...] un grupo de padres andaluces darán un paso más en esta dura *batalla* que muchos progenitores mantienen contra el Ministerio de Educación. (*ABC*, 20 agost 2007)

Como ella [una madre opositora a la materia], miles de personas de toda España han prometido seguir su propia *batalla*. (*La Razón*, 4 setembre 2007)

Castilla y León ya ha aceptado la asignatura a regañadientes, aunque su implantación lleve 'la *guerra*' a la escuela. (*La Razón*, 9 setembre 2007)

En el fragor de la *batalla* que ha desatado la asignatura [...] (*La Razón*, 10 setembre 2007)

Los socialistas se reunían ayer para defender la asignatura. Los opositores sacan a la luz nuevas carencias. Sigue la *guerra*. (*La Razón*, 11 setembre 2007)

La *batalla* judicial. (*ABC*, 15 setembre 2007)

RETÒRICA BÈLLICA EN EL TRACTAMENT PERIODÍSTIC DE CONFLICTES EDUCATIUS

La primera *batalla*, la de saber si habría *batalla*, ya está decidida. (*La Razón*, 15 setembre 2007)

[...] cuando la polémica materia de EpC está dando sus primeros coletazos y el *hacha de guerra* no está ni mucho menos enterrada. (*La Razón*, 28 setembre 2007)

La *confrontación* entre los opositores a Educación para la Ciudadanía y el Gobierno, que hasta el momento se había quedado [...] / Otro de los *frentes* que está abierto entre los opositores y las instituciones [...] (*La Razón*, 29 setembre 2007)

Desde que comenzó la *batalla* educativa de Ciudadanía [...] (*La Razón*, 27 desembre 2007)

La *lucha* contra la materia se libra ya en Europa. (*La Razón*, 23 gener 2008)

Una *batalla* judicial. / Quienes defienden la libertad, están ganando la *batalla*. (Declaracions del president de Concapa, Luis Carbonel; *La Razón*, 7 març 2008)

Comprovem que la controvèrsia legítima entre diferents actors a propòsit de la introducció de la nova assignatura prevista en la LOE és representada amb diverses metàfores pròpies d'un context d'enfrontament armat. Així, veiem que el domini d'origen de la guerra (*batalla*, *guerra*, *lucha*, *confrontación*) projecta les facetes pròpies del seu significat ('ofensiva', 'combat') sobre el domini de destí (el conflicte generat per diferents actors contra la implantació de la matèria d'educació per a la ciutadania).

6.2. El Govern i la seua acció

Un dels actors clau del conflicte és l'Executiu socialista, que proposa incorporar la nova assignatura al sistema educatiu. La seua presència en el discurs periodístic examinat adopta, a voltes, la forma de metàfora, com demostren aquests exemples:

Educación «*incendia*» las aulas. / La reforma educativa del Gobierno y la adaptación al espacio europeo de enseñanza superior ponen *en pie de guerra* a estudiantes y profesores [...] (*La Razón*, 16 maig 2005)

Si no puedes con el *enemigo*, 'acércate' a él. Concapa pretende 'consensuar contenidos' de la materia más polémica. (*La Razón*, 23 novembre 2006)

Andalucía, '*ariete*' del Gobierno en Educación para la Ciudadanía. / Andalucía puede convertirse en el '*ariete*' del Ejecutivo en lo que a la implantación de la materia se refiere. (*La Razón*, 29 desembre 2006)

Los *ataques* del Gobierno a la Iglesia continuaron ayer [...] (*ABC*, 24 juliol 2007)

Bermejo *contraataca* ante la *ofensiva* de los padres y cree 'intolerable' objetar. (*ABC*, 7 setembre 2007)

ADOLFO CARRATALÀ

Contrarrestar la *campanya* sobre EpC. / [...] el PSOE ha decidit passar a la *ofensiva* en la defensa de la matèria. (*La Razón*, 10 setembre 2007)

¿Cree que la implantació de EpC forma part de una *ofensiva general* de 'republicanisme laic' desde el Govern? (*La Razón*, 3 octubre 2007)

També en aquesta ocasió veiem que el domini d'origen propi del camp bèl·lic es projecta sobre el referent real, el domini de destí. Així, observem que el Govern presidit per Zapatero és l'antagonista (*enemigo*), que no legisla sinó que executa accions violentes (*incendia, ataqués, contraataca, pasar a la ofensiva...*). Aquestes metàfores faciliten la projecció d'un perfil provocador i combatiu al Govern central i la seua acció.

6.3. L'educació per a la ciutadania

L'assignatura en si mateixa és també expressada mitjançant metàfores bèl·liques. Com a resultat de l'acció executiva, la seua representació hi resulta coherent:

[...] la Conferencia Episcopal Española (CEE) ha mostrat el seu més frontal rebuig a la llei, ja que [...] suposa una '*agresión*' per als catòlics. (*La Razón*, 5 novembre 2005)

Los *caballos de batalla*: classe de Religió, Educació Ciutadania, repetició de curs [ABC, 7 abril 2006]

La Concapa adverteix [...] de que este 'hecho muy grave' [publicació d'una guia sobre educació sexual] pot ser una '*avanzadilla*' de Educació per a la Ciutadania. (ABC, 22 abril 2006)

El problema pot agreujar-se i la assignatura convertir-se en una autèntica *arma arrojada* contra el Executiu. (ABC, 1 juliol 2007)

La Religió, otro de los *frentes* que se han obert amb esta assignatura, marca també [...] (*La Razón*, 16 juliol 2007)

[Educació per a la Ciutadania] se tracta d'un *ataque* a la llibertat d'educació. (Declaracions atribuïdes al Foro Español de la Familia; ABC, 25 juliol 2007)

Els trets comentats en els elements anteriors es troben també presents en aquest cas. La matèria (domini de destí) es veu afectada pel domini d'origen de caràcter bèl·lic. D'aquesta manera, l'educació per a la ciutadania deixa de ser una assignatura i apareix com un fet hostil (*agresión, ataque, arma arrojada, caballo de batalla*), que es troba en el centre del conflicte, ja que la polèmica es genera a partir de la seua aparició.

6.4. Els opositors i la seua acció

Les metàfores també foren emprades per a referir-se a les organitzacions que protagonitzaren l'oposició a la matèria i a l'acció que aquestes van desenvolupar. Al llarg de l'etapa examinada, les expressions detectades són les següents:

RETÒRICA BÈLLICA EN EL TRACTAMENT PERIODÍSTIC DE CONFLICTES EDUCATIUS

El Foro de la Familia *carga contra* el PSOE por 'coartar la libertad educativa de los padres'. (*La Razón*, 10 octubre 2005)

El *frente* anti-LOE entrega a los grupos del Senado 80 enmiendas a la ley. (*ABC*, 11 febrer 2006)

Los padres católicos *declaran la guerra* a la Educación para la Ciudadanía. (*La Razón*, 14 setembre 2006)

Ofensiva de los padres católicos contra la asignatura 'ciudadana'. (*La Razón*, 21 març 2007)

Los grupos más beligerantes con la Ley Orgánica de Educación (LOE) iniciaron una *lucha* contra Educación para la Ciudadanía [...] (*ABC*, 25 juny 2007)

[...] nuestra determinación es continuar *luchando* contra esta asignatura. (Declaracions atribuïdes a Concapa) / [...] prefieren seguir *combatiendo* con las objeciones de conciencia presentadas en miles de colegios españoles. (*La Razón*, 22 agost 2007)

[...] Córdoba, que se ha revelado como una de las provincias más *combativas*. (*La Razón*, 28 agost 2007)

Ofensiva de Concapa para lograr objeciones masivas contra Ciudadanía. (*ABC*, 6 setembre 2007)

Los promotores de la objeción de conciencia intensifican su *campana* contra la materia. (*ABC*, 7 setembre 2007)

Los objetores a Educación para la Ciudadanía han conseguido una primera *victoria* en su *batalla* por conseguir [...] (*La Razón*, 15 setembre 2007)

[...] los colectivos que se han embarcado en la *cruzada* contra la polémica asignatura se están *armando* de documentos. (*La Razón*, 24 setembre 2007)

3 *frentes*: objeciones masivas, comunidades, colegios. (*La Razón*, 4 desembre 2007)

4 *frentes*: asociaciones, plataformas, padres, apoyo exterior. (*La Razón*, 6 desembre 2007)

La Junta de Andalucía ha intentado frenar la *ofensiva* de los padres en el Tribunal Superior. (*La Razón*, 19 desembre 2007)

Es uno de los grupos objetores, Profesionales por la Ética, el que pidió el apoyo de los padres europeos en su *cruzada* educativa. (*La Razón*, 27 desembre 2007)

Los objetores se *arman* ante las elecciones. / Ayer presentaron una serie de acciones que representan su primera *línea de combate* [...] (*La Razón*, 16 gener 2008)

Militantes de las 60 plataformas de objeción compartieron ayer experiencias y pactaron seguir con su '*lucha*'. (*La Razón*, 17 febrer 2008)

Aquesta relació d'exemples ens demostra que també les referències al conjunt d'actors que reaccionaren a la posada en marxa de la matèria (domini de destí) quedaren sota la projecció del domini d'origen de les metàfores emprades. Així, la seua identificació va ser coherent amb la resta dels elements de l'escena que el discurs periodístic va construir. Les organitzacions quedaren representades com una coalició de combatents (*frente*) que, més que oposar-se a l'assignatura, hagueren de guerrear (*lucha, ofensiva, batalla, cruzada, se arman, carga contra, declaran la guerra...*).

6.5. L'objecció de consciència

La resposta més concreta dels actors que reaccionaren contra l'educació per a la ciutadania, objectar en consciència, també va ser transformada en metàfora en diverses ocasions, com podem veure en aquests extractes dels diaris examinats:

La 'objección de conciencia', *arma* de 30 asociaciones contra Educación para la Ciudadanía. (*ABC*, 1 març 2007)

El *último cartucho* contra Educación para la Ciudadanía. (*La Razón*, 15 abril 2007)

Objección, *combate* no legal. (*ABC*, 16 juliol 2007)

[...] promover la objeción de conciencia como principal *arma* contra la nueva asignatura. (*La Razón*, 16 setembre 2007)

L'objecció de consciència (domini de destí) manté el caràcter detectat en les projeccions observades sobre la resta dels components del conflicte. En aquest cas, l'estratègia contra la matèria deixa de ser una acció opositora o de protesta i adopta, més prompte, un caràcter bèl·lic propi del domini d'origen identificat (*arma, cartucho, combate*).

7. Conclusions

Les troballes exposades en l'anterior punt indiquen que, efectivament, la cobertura proporcionada pels diaris *ABC* i *La Razón* sobre el conflicte entorn de la posada en marxa de l'assignatura d'educació per a la ciutadania va quedar marcada per una notable presència de metàfores bèl·liques que contribuïren a l'articulació d'un discurs periodístic sobre l'enfrontament que permetia la percepció que la controvèrsia era, en realitat, una autèntica batalla entre les diferents parts implicades en l'assumpte. Aquest tractament situà aquestes dues capçaleres en un paper més pròxim al d'agents agitadors o promotors del conflicte, i va sacrificar en conseqüència les funcions de mediador que qualsevol mitjà de comunicació pot exercir en l'esfera pública.

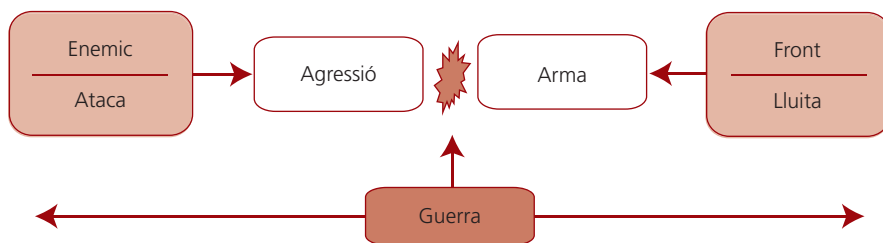


Figura 2. Representació metafòrica de la polèmica entorn de l'educació per a la ciutadania

Font: Elaboració pròpia.


Com hem vist, els termes propis del camp semàntic de la guerra no només serviren per a denominar el conflicte de manera genèrica sinó també els diferents elements vinculats. Tant els actors (polítics, socials...) com les accions i els instruments posats en marxa (declaracions, objecció de consciència...) quedaren transformats en fets i objectes agressius, propis de la confrontació militar. Així, la il·lustració que representava les relacions entre els elements principals de la controvèrsia, que apareix a l'inici dels resultats (figura 1), deixaria pas a aquesta altra (figura 2), en la qual els referents reals són substituïts per les imatges metafòriques de l'enfrontament bèl·lic, que construeixen un escenari de combat.

La metàfora conceptual «La introducció de la nova assignatura és una guerra» funciona com a argument que atorga cohesió a tota la cobertura dels diaris examinats. Les expressions metafòriques detectades no són ni arbitràries ni apareixen sense cap motivació sinó que totes suggereixen la mateixa idea metafòrica. La «guerra» funciona, per tant, com a imatge temàticament dominant: determina les relacions entre els diferents trops emprats i articula l'arquitectura dels textos. Aquesta retòrica augmentà el dramatisme de la cobertura periodística i subratllà els aspectes que allunyaven els individus que protagonitzaven el conflicte. Manca una aproximació més precisa i compromesa amb la resolució de la controvèrsia que aposte per l'anàlisi i la verificació.

Els paral·lelismes entre el domini d'origen de les metàfores emprades —el camp bèl·lic— i el domini de destí —el debat polític i social sobre l'ensenyament a Espanya— detectats en la cobertura analitzada permeten recuperar les similituds entre els conflictes en el camp educatiu als Estats Units i a Espanya assenyalades en el marc teòric. L'acció opositora dels moviments reaccionaris nord-americans respecte a determinades legislacions educatives s'emmarca en una «guerra civil cultural», un conflicte social que sorgeix en ser percebuda com una amenaça la introducció de programes progressistes i liberals en l'estructura social, i que s'articula a través d'una combinació de política, religió i comunicació, que queden unides a través d'un enllaç emocionalment molt fort (Lakoff, 2007: 129). Aquesta guerra cultural fun-

cionaria, doncs, com a context de moltes de les controvèrsies socials generades al país, moltes de les quals protagonitzades per l'anomenada *Christian right* (Wilcox i Robinson, 2006). El fet que, segons alguns autors (Díaz-Salazar, 2005: 24), els grups que encapçalaren la protesta contra l'educació per a la ciutadania funcionaren com el reflex nacional d'una estratègia internacional animats per la victòria dels *neocons* protestants en la societat civil i el Govern dels Estats Units, explicaria —en bona part— la representació analitzada.

És necessari indicar que la maniquea visió de l'entorn que afavoreix aquest tipus de lectures sobre els fets situa els ciutadans en un ambient hostil, de desconfiança, amenaça i sospita, molt similar al que es podria donar en un escenari bèl·lic de veritat. Per aquest motiu, Janice Irvine considera que la idea que les paraules són bales o projectils facilita una militarització del discurs que acaba, al mateix temps, militaritzant també la pràctica i el pensament social d'aquells que comparteixen eixa retòrica (2000: 60).

L'oposició a l'assignatura anà guanyant intensitat durant els mesos en els quals aquest discurs circulava i nodria el debat públic. La promoció d'accions que, com l'objecció de consciència, després van ser determinades no vàlides comprometé el funcionament amb normalitat de la vida escolar als centres educatius espanyols de manera general i, de manera més específica, la formació i els expedients d'alumnes que, per decisió dels adults, es negaren a assistir a les classes de la matèria i en posaren en perill la promoció de curs o la futura obtenció de la titulació. Per a evitar aquests tipus de conseqüències, els mitjans de comunicació necessiten aproximar-se amb més professionalitat al tractament dels conflictes que s'esdevenen en l'àmbit educatiu i emprar un discurs adequat i diferent respecte al que impera en el periodisme polític. 

Notes

I1 Adreça de correspondència: Adolfo Carratalá. C/ Fray Luis Amigó, 16-4. E-46900, Torrent (València), UE.

I2 La Llei orgànica d'educació va implicar la derogació de la Llei orgànica de qualitat de l'educació, que havia quedat suspesa quan els socialistes van arribar al poder, i que havia sigut aprovada pel Govern de José María Aznar en 2002 com una solució als problemes que havia suposat la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE). A més, durant aquests anys, dues qüestions relacionades amb l'educació espanyola van aparèixer reflectides amb freqüència en els mitjans. D'una banda, la qualitat del sistema educatiu i el nivell de formació dels estudiants. El Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA) 2006, elaborat per l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic, va situar Espanya en el lloc 35 de 57 països. D'altra banda, diversos casos relacionats amb la violència escolar van convertir aquest fenomen en un dels temes recurrents en els mitjans de comunicació des que al setembre de 2004 un jove anomenat Jokin se suïcidara després de ser víctima d'aquesta situació.

L'assignatura d'educació per a la ciutadania donava resposta al suggeriment realitzat pel Comitè de Ministres del Consell d'Europa a través d'una recomanació aprovada el 16 d'octubre de 2002. En aquell document s'advertia de la creixent apatia política i civil, de la falta de confiança en les institucions democràtiques i de l'augment de casos de corrupció, racisme, xenofòbia, nacionalisme violent, intolerància davant les minories, discriminació i exclusió social. Per això, el Comitè considerava que l'educació per a la ciutadania democràtica és essencial per a promoure una societat lliure, tolerant i justa. El text recomana a tots els estats membres que «hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas» (Consell d'Europa, 2002: 3).

Transcorreguts uns mesos de la victòria electoral de Zapatero, la ministra d'Educació, María Jesús San Segundo, va presentar el 27 de setembre de 2004 a l'opinió pública el document *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. L'informe suggeria que, malgrat continuar amb l'educació transversal en valors, era convenient que aquesta ocupara un lloc més destacat, sobretot pel que fa a la formació dels ciutadans, amb la creació d'una nova matèria «que aborde de manera expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 97).

I3 Cursiva en l'original.

I4 Majúscules en l'original.

I5 Segons Richardson, la inclusió de metàfores bèl·liques en el periodisme esportiu permet que els seguidors d'aquests continguts els senten com a fets extraordinaris: «Such a metaphorical framework shapes our understanding of sport as an extraordinary activity –an activity that allows us to abandon reason and sense of proportion» (2007: 67).

I6 La cobertura mediàtica sobre la salmonella analitzada per Fowler representà l'acció contra aquest bacteri com una batalla i establia relacions intertextuals amb històries i pel·lícules de terror i ciència ficció (1991: 65).

I7 Segons Fairclough, la utilització de metàfores vinculades al camp semàntic de la guerra en un reportatge sobre drogues va permetre, d'una banda, una afirmació implícita de la relació de solidaritat i identitat comuna que el diari establia amb la seua audiència i, de l'altra, vincular intertextualment el text amb altres cobertures periodístiques sobre el mateix tema articulades mitjançant termes similars (1995: 71).

Bibliografia

- BAROLOMÉ CRESPO, D. (2005). *Periodismo educativo*. Madrid: Síntesis.
- BELL, A. (2001). «The discourse structure of news stories». A: BELL, A.; GARRETT, P. (ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell, p. 64-104.
- BORDERÍA, E. (2011). «2004-2008: cuatro años de convulsión democrática». A: LÓPEZ GARCÍA, G. (ed.). *Política binaria y SPAM electoral*. València: Tirant lo Blanch, p. 17-42.
- BORRAT, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BRYMAN, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- CALVO, K. (2009). «Calidad de la democracia, derechos civiles y reforma de la política». A: BOSCO, A.; SÁNCHEZ-CUENCA, I. (ed.). *La España de Zapatero: Años de cambios, 2004-2008*. Madrid: Pablo Iglesias, p. 205-225.

ADOLFO CARRATALÁ

- CARRATALÁ, A. (2013). «Símbolos y amenaza en el columnismo conservador». *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4, núm. 1, p. 117-144.
- CONSELL D'EUROPA (2002). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática* [en línea]. <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF> [Consulta: 3 febrer 2012].
- CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2005). «La estrategia de los 'neocon' en la Iglesia». *La Vanguardia* (28 febrer), p. 24.
- (2007). *Democracia laica y religión pública*. Madrid: Taurus.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media discourse*. Londres: Edward Arnold.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. (2000). «Análisis crítico del discurso». A: DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, p. 367-404.
- FERNÁNDEZ BARRERO, M. A. (2003). *El editorial. Un género periodístico abierto al debate*. Sevilla: Comunicación Social.
- FOWLER, R. (1991). *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. Londres: Routledge.
- GIL CALVO, E. (2008). *La lucha política a la española. Tragicomedia de la crispación*. Madrid: Taurus.
- GILL, A. M.; WHEDBEE, K. (2000). «Retórica». A: DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, p. 233-270.
- GOMIS, LI. (1974). *El medio media. La función política de la prensa*. Madrid: Seminarios y Ediciones.
- GRIMALDOS FEITO, A. (2008). *La Iglesia en España: 1977-2008*. Barcelona: Península.
- HARRISON, J. (2008). «News». A: FRANKLIN, B. (ed.). *Pulling newspapers apart: Analysing print journalism*. Londres: Routledge, p. 37-45.
- HEYWOOD, J.; SEMINO, L. (2007). «Metaphors for speaking and writing in the British press». A: JOHNSON, S.; ENSSUN, A. (ed.). *Language in the media. Representations, identities, ideologies*. Londres: Continuum, p. 25-47.
- HUMANES, M. L. (2006). «La anarquía periodística: por qué le llaman información cuando quieren decir...». A: ORTEGA, F. (coord.). *Periodismo sin información*. Madrid: Tecnos, p. 51-75.
- IRVINE, J. M. (2000). «Doing it with words: discourse and the sex education culture wars». *Critical Inquiry*, vol. 27, núm. 1, p. 58-76.
- (2002). *Talk about sex: The battles over sex education in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- JOHNSON-CARTEE, K. S. (2005). *News narratives and news framing: Constructing political reality*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Madrid: Aguilar.
- LAKOFF, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LIZCANO, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- LUGG, C. A. (1998). «The religious right and public education: the paranoid politics of homophobia». *Educational Policy*, vol. 12, núm. 3, p. 267-285.
- LUHMANN, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. Rubí: Anthropos.
- MILNE, K. (2005). *Manufacturing dissent: single-issue protest, the public and the press*. Londres: Demos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Madrid: MEC.
- MORILLAS FERNÁNDEZ, M. (2012). «Menores y medios de comunicación». *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*, vol. 1.
- ORTEGA, F. (2011). *La política mediatizada*. Madrid: Alianza.
- PAPELL, A. (2008). *Zapatero 2004-2008. La legislatura de la crispación*. Madrid: Foca.
- PEDRÓS, F. (ed.) (2008). *Informe sobre la democracia en España / 2007: La estrategia de la crispación* [en línea]. Madrid: Fundación Alternativas. <<http://www.falternativas.org/en/laboratory/documentos/documentos-de-trabajo/informe-sobre-la-democracia-en-espana-2007-la-estrategia-de-la-crispacion-version-en-espanol>> [Consulta: 19 maig 2012].

RETÒRICA BÈLLICA EN EL TRACTAMENT PERIODÍSTIC DE CONFLICTES EDUCATIUS

- RAIGÓN PÉREZ DE LA CONCHA, G. (1997). *Periodismo y reforma educativa*. Sevilla: Alfar.
- (1998). «El periodismo educativo: objetivos». *Ámbitos*, núm. 1, p. 107-120.
- RICHARDSON, J. E. (2007). *Analysing newspapers: An approach from critical discourse analysis*. Nova York: Palgrave Macmillan.
- SAVE THE CHILDREN; UNICEF (2010). *Infancia y medios de comunicación: Recomendaciones para el tratamiento de la infancia en los medios de comunicación* [en línia]. <<http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/359/infancia%20y%20medios%20castellano.pdf>> [Consulta: 20 maig 2013].
- SINGER, D. G.; SINGER, J. L. (2001). *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- TERUEL PLANAS, E. M. (1997). *Retòrica, informació i metàfora: Anàlisi aplicada als mitjans de comunicació de massa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- WILCOX, C.; ROBINSON, C. (2006). *Onward Christian soldiers?: The religious right in American politics*. Boulder, Col.: Westview Press.