

Los marcos de acción colectiva en la prensa conservadora

Collective action frames in the conservative press

Adolfo Carratalá*

*Universitat de València, Spain

Resumen

El artículo examina si la prensa de línea editorial conservadora facilita la promoción de los marcos de acción colectiva promovidos por grupos sociales ideológicamente próximos. El objetivo es determinar si el discurso periodístico se contagia, así, de los elementos que integran el mensaje de los movimientos que protagonizan campañas de protesta desde una postura conservadora. Para ello, el trabajo selecciona como fenómeno de estudio la movilización generada en torno a la puesta en marcha de la asignatura Educación para la Ciudadanía en España (2004-2008), analizando el marco que estructuró el mensaje de los colectivos que agitaron el conflicto y el encuadre periodístico que los diarios *ABC* y *La Razón* ofrecieron sobre el mismo. Los resultados revelan que sí hubo importantes coincidencias entre ambos discursos. Por ello, la investigación concluye que la prensa estudiada sacrificó el encuadre periodístico que debe buscar la interpretación de los hechos para adoptar el marco de acción colectiva que persigue la movilización de los ciudadanos y la intensificación del conflicto.

Palabras clave: encuadre periodístico, marco de acción colectiva, prensa conservadora, educación para la ciudadanía, campañas mediáticas

Abstract

The article examines whether the conservative editorial press facilitates the promotion of the collective action frames promoted by social groups ideologically close. The aim is to determine whether the journalistic discourse is affected by the elements of the message spread by the movements that are responsible for protest campaigns from a conservative stance. To do this, this analysis selected as a case study the mobilization generated around the implementation of the subject Education for Citizenship in Spain (2004-2008), analyzing the frame that structured the collective message that agitated the conflict and the frame that the newspapers *ABC* and *La Razón* offered on it. The results reveal that there were significant similarities between the two discourses. Therefore, the research concludes that the press studied sacrificed journalistic framing that must achieve the interpretation of events to take the collective action frame that tries to mobilize citizens and to agitate the conflict.

Keywords: journalistic frame, collective action frame, conservative media, education for citizenship, media campaigns

1. Introducción

La calidad periodística no deja de ser una preocupación para los investigadores en comunicación. Es más, parece haber recuperado centralidad en el debate académico en los últimos años. Diversos autores (Ortega,

2006; Kovach y Rosenstiel, 2012) alertan de la emergencia que está ganando una apuesta comunicativa que difícilmente responde a los criterios y principios que deben distinguir al periodismo que encuentra en los hechos y los datos la base de su producción. En muchas ocasiones, este fenómeno se explica por la búsqueda de intereses diferentes a la interpretación honesta de la realidad. El compromiso con la sociedad, que requiere una mirada precisa sobre la compleja y diversa realidad de nuestros días, deja paso, de este modo, a las alianzas con voluntades partidistas, próximas a menudo al campo de la economía o de la política. Esta transformación de la finalidad que debe orientar la actividad periodística permite que esta se genere menospreciando la información y adoptando, en su lugar, talentos categóricos y retóricas especulativas que difícilmente superarían la disciplina de verificación que debería integrar todo medio de comunicación.

Paralelamente, el campo de la acción social también ha sufrido cambios de trascendencia. La importancia que tiene hoy el debate cultural e identitario en las sociedades modernas ha motivado que la discusión sobre los valores, y con ellos la moral, asuma un protagonismo especial en el espacio público. La controversia, que en ocasiones adquiere la forma de intensos conflictos, cuenta con la participación destacada de colectivos de carácter conservador que aparecen de este modo en la escena pública haciendo uso de las estrategias que tradicionalmente han estado en manos de los movimientos sociales de carácter progresista, como las manifestaciones en la calle o la promoción de la objeción de conciencia ante las instituciones públicas. Esta situación, que cuenta con mayor recorrido en países como Estados Unidos, ha alcanzado un peso notable en el contexto español durante los últimos años.

El objetivo de esta investigación es determinar si se da alguna relación entre ambos fenómenos. Es decir, si los actores sociales conservadores encuentran en la prensa ideológicamente próxima una aliada y si la cobertura que esta hace de la acción colectiva implica una asunción de los marcos promovidos por aquellos, impidiendo así un encuadre periodístico propio alejado de los intereses y objetivos de las fuerzas movilizadoras. Para ello, seleccionamos como caso de estudio el discurso periodístico y social generado durante el conflicto que fue levantado en torno a la puesta en marcha de la asignatura Educación para la Ciudadanía en España entre los años 2004 y 2008.

2. El encuadre mediático en busca de movilización

2.1. La capacidad constructora del enmarcado periodístico

La comprobación de los hechos para que estos sean fieles a la realidad es una máxima fundamental del periodismo de verificación. Sin embargo, la tarea de los medios debe ir más allá. La necesidad de pasar de la correspondencia a la coherencia, de dotar de sentido a largo plazo a los hechos narrados, es asumida

como una segunda labor esencial de la función periodística. Esta tarea exige iniciar un proceso de explicación que, lejos de deslizarse hacia la interpretación opinativa sin más, debe ofrecer un preciso análisis de la realidad de la que ofrece cobertura. Acabar con la idea de que los medios son capaces de representar objetivamente la realidad supone, por lo tanto, reconocer que la acción que llevan a cabo los periodistas es otra bien distinta al reflejo o transmisión literal, sin modificación alguna, de aquello que ocurre.

La interpretación, que tradicionalmente quedó vinculada a determinados géneros periodísticos como la crónica o el reportaje, pasó a facilitar la comprensión de la naturaleza y de las consecuencias ligadas a la tarea del comunicador pues, como indica Núñez Ladevéze, el acto de informar “es tanto referencial como interpretativo”, es una acción intencional (2002: 94). La propuesta contó, mucho antes, con el respaldo de Llorenç Gomis, quien, ya en los años setenta, definió al periódico como un intérprete y al periodismo como un método de interpretación periódica de la realidad social:

“Primero, porque escoge entre todo lo que pasa aquello que considera «interesante». Segundo, porque traduce a lenguaje inteligible cada unidad que decide aislar (noticia) y además distingue en ella entre lo que es más interesante (recogido en el *lead* o primer párrafo y destacado en el título) y lo que lo es menos. Tercero, porque además de comunicar las informaciones así elaboradas, trata también de situarlas y ambientarlas para que se comprendan (reportaje, crónica), y de explicarlas y juzgarlas (editorial y, en general, comentarios)”¹ (Gomis, 1974: 18).

El estudio de esta tarea interpretativa ha avanzado, en los últimos años, paralelo a la investigación sobre las relaciones entre *frame* y periodismo: “the concept of framing can offer an alternative to the old objectivity and bias paradigm that was popular in mass communication research for years” (Tankard, 2003: 96).

Una de las primeras aplicaciones de este concepto al estudio de los medios la realizó Gaye Tuchman en 1983. La socióloga lo empleó para introducirnos en las implicaciones que conlleva el modo en que los periodistas elaboran las lecturas del entorno social que conocemos como noticias. Tuchman rompió, así, la metáfora del espejo y abrió la de la ventana:

“Pero, como todo marco que delinea un mundo, el marco de la noticia puede considerarse problemático. La visión a través de una ventana depende de si la ventana es grande o pequeña, si tiene muchos o pocos cristales, si el vidrio es opaco o claro, si la ventana da la cara a una calle o a un patio” (Tuchman, 1983: 13).

El enmarcado se llevaría a cabo, según Erik Neveu, en la fase de *inventio*; esto es, durante la tarea de recopilar informaciones y de encontrar un ángulo o forma de tratar los hechos sobre los que se informa con

¹ Comillas y cursiva en el original.

el propósito de hacerlos inteligibles (2004: 67). De este modo, el *framing* periodístico guardaría relación no tanto con la aparición o relevancia de determinados asuntos sino con el modo en que estos son presentados a la audiencia. Gil Calvo, por ejemplo, asegura que el encuadre se corresponde no con la descripción de lo sucedido sino con el análisis o interpretación de los hechos, pues es así como “se puede editar el desarrollo de los acontecimientos en bruto, atribuyéndoles algún sentido definido para reconstruirlos a voluntad” (2008: 49) y añade que, a esa tarea interpretativa, a menudo se suma una evaluación en términos morales, mediante la que el medio actúa como “tribunal justiciero” (Ibid.: 50).

Las definiciones sobre qué podemos entender por encuadrado periodístico o *news frames* han sido múltiples en las últimas tres décadas, aunque la mayoría de ellas hacen hincapié en cómo determinadas coberturas mediáticas favorecen cierta interpretación sobre lo ocurrido a partir del subrayado de unas cuestiones concretas, mientras otras son relegadas a un segundo plano. El sociólogo y profesor de periodismo, Todd Gitlin, fue uno de los primeros en explicar a qué alude el concepto: “media frames are persistent patterns of cognition, interpretation, and presentation, of selection, emphasis, and exclusion, by which symbol-handlers routinely organize discourse, whether verbal or visual” (1980: 7). Gitlin, que consideraba que los encuadres mediáticos permanecían, en gran medida, implícitos y sin ser reconocidos, aseguró que su empleo permitía que el mundo que superaba la experiencia directa de los individuos apareciera ante estos con un aspecto natural (Ibid.: 6).

Una definición parecida la ofreció el sociólogo William Gamson, quien coincide en subrayar similares características de los encuadres periodísticos al confirmar que “news frames are almost entirely implicit and taken for granted”, determinantes de qué se selecciona, qué se excluye y qué se enfatiza, y añade que, en lugar de aparecer como una construcción social, se presentan como “primary attributes of the events that reporters are merely reflecting” permitiendo que “the world look natural” (1984: 80).

Entman, por su lado, comparte una perspectiva próxima a las de Gitlin y Gamson al asegurar que el *framing* en los medios es “the process of culling a few elements of perceived reality and assembling a narrative that highlights connections among them to promote a particular interpretation” y, yendo más allá de lo que habían señalado sugerencias anteriores, añade que los encuadres totalmente desarrollados pueden desempeñar cuatro diferentes funciones: definición del problema, análisis de las causas, valoración moral y una propuesta de remedio (2007: 164).

El empleo de *frames* en el trabajo periodístico es inevitable y acompaña a todo relato. Gitlin era contundente sobre este aspecto y afirmó que “for organizational reasons alone, frames are unavoidable, and journalism is organized to regulate their production” (1980: 7). Cualquier narración, solo por ordenar y exponer los elementos que la integran de un modo particular, responde a la estructura de un determinado

frame, lo que conlleva, irremediablemente, una toma de decisiones de evidente carácter valorativo. Como indica David Vidal:

“Tan sols pel fet de ser una cosa narrada, com el seu propi nom evoca, ja ens trobem davant d’un relat, que ordena el món en categories, personatges i escenaris. La narració suposa una valoració i un redimensionament de la facticitat objectiva i material a què s’apel·la. [...]

Actituds que pretenen ser escrupolosament informatives parteixen d’estereotipus i els aprofiten sense rubor -potser no podem deixar de fer-ho-, segueixen marcs i estructures narratives incorporades culturalment” (Vidal, 2002: 46).

2.2. Acción ante el conflicto: de la mediación a su promoción

El conflicto social se ha manifestado tradicionalmente como espacio y objeto privilegiados de la acción periodística. El conflicto parece ser dominante en la oferta mediática y, de hecho, impregnó desde el principio las reflexiones en torno a los valores-noticia que afectaban a la selección de la información en los medios. Es, así, un selector clave a la hora de decidir qué es una noticia (Luhmann, 2000: 44), en buena parte por su notable capacidad de enfatizar el dramatismo y atraer audiencias:

“Conflict among competing stakeholders is a main driving force for news. Usual discussions of news values state that conflict provides the drama needed to attract audiences and that the level of conflict indicates the passions felt and therefore the importance of the story. Perhaps more important, conflict motivates stakeholders to increase their efforts to shape media content” (Miller y Riechert, 2003: 112).

Según Félix Ortega, el conflicto es siempre preferible para el nuevo espacio público administrado por los medios de comunicación y, aunque es posible que la acción mediática contribuya al alcance de acuerdos, estos siempre son, en su opinión, de una enorme precariedad, primando la inestabilidad del consenso político (2011: 84-85). Más optimista es Héctor Borrat, quien señala, en referencia al diario, que ser actor del sistema político supone “ser actor de conflictos”, pero matiza que esto no le impide al periódico funcionar como actor de consenso (1989: 16).

Es la influencia de su acción el rasgo que Borrat toma en cuenta para considerar al diario como un actor político. Este papel obliga al periódico a intervenir como un participante más del sistema en los momentos de crisis. El diario actuaría, por lo tanto, a través de la figura del tercero en las relaciones de un conflicto, lo que puede situarlo en la intermediación neutral o imparcial, como árbitro o mediador, o en la intervención directa mediante la que obtener provecho del problema (Ibid.: 21). La primera función señalada por Borrat se correspondería con el papel mediador del diario, que obliga a la institución periodística a contribuir con

su discurso a la elaboración y adopción de soluciones mediante el análisis de la significación y de la trascendencia de los hechos (Gomis, 1974: 244).

Esto implica, como resulta evidente, que el periódico debe realizar un esfuerzo interpretativo que deje a un lado las lecturas maniqueas o prejuiciosas sobre la realidad social y, en su lugar, incorpore una variedad de perspectivas relacionadas con el asunto abordado. La capacidad que el diario tenga para integrar el mayor número posible de actores, y para ofrecer un relato que responda a la complejidad del tema sobre el que recae la atención pública, repercutirá en su contribución social como herramienta para la resolución de conflictos. Cuando esto no sucede, cuando lo que se promociona es el desacuerdo, el periodismo "restricts the scope for dialogue, complexity and compromise" (Milne, 2005: 62). De manera similar se expresan los autores Milburn y McGrail, que critican las coberturas que apuestan por la simplicidad:

"To obtain peaceful resolution of conflict, it is vitally important to be able to entertain a variety of perspectives on the issues under discussion, that is, to engage in complex rather than simplistic thinking" (Milburn y McGrail, 1992: 628).

Por lo tanto, según Gomis, la mediación gana en calidad cuanto mayor es el esfuerzo por reflejar la complejidad de la realidad social. Así, la función mediadora del periódico resultaría más eficaz "cuanto más variados y aun contradictorios sean los hechos que se presentan, simultáneamente, a la consideración de personas y grupos situados en posiciones diversas y que también difieren en sus intereses" (1974: 536).

Reunir diferentes voces favorece la conversación frente a la división. La clave, pues, reside en la promoción del debate en lugar del enjuiciamiento categórico. Kovach y Rosenstiel aseguran, en esta línea, que "es esencial que los medios de comunicación desempeñen, al tiempo que sirven de vehículo de discusión, el papel de mediador y árbitro con toda honradez", descifrando, para ello, "las tergiversaciones y mentiras en que puedan incurrir las empresas, los grupos de presión y la propaganda política" (2012: 187).

Este papel de los medios de comunicación como intermediarios también es subrayado por Ortega en sus apuntes sobre lo que él llama "el periodismo de negociación" (2011: 88). En opinión de este autor, el medio como intermediario adquiere su lógica en situaciones de antagonismo, protagonizadas por grupos enfrentados y controversias inacabables. Sin embargo, a diferencia de la consideración positiva que los autores anteriores hacen de esta función mediadora, Ortega se muestra más cauto a la hora de explicar cómo los medios participan de esta práctica ya que, como avanzamos, estos no se limitarían a favorecer la comunicación entre las partes enfrentadas sino que, en un primer momento, se dedicarían a descubrir problemas, "ciertos o supuestos", convirtiendo algunos de ellos en "escándalo", para, posteriormente, pedir su resolución al tiempo que se señalan los cauces más idóneos para lograrlo (Ibid.: 89). En opinión de Milne, los medios de comunicación habrían pasado, por lo tanto, de producir opinión pública mediante la

fabricación del consentimiento –como apuntó Walter Lippmann- a destinar sus recursos a la generación de disenso:

“It is not just that protest is migrating from the streets into the pages of newspapers. With the shift from footprint to newsprint has come another change. Instead of reporting dissent, the media is shaping and making it” (Milne, 2005: 20).

Favorecer el disenso implica, a menudo, participar en la promoción de controversias. Pero el abanderar y encabezar campañas puede ocultar propósitos no siempre loables y “hacer pasar así por contribución a la sociedad lo que no es más que simple defensa de convicciones o privilegios personales y de grupo” (Ortega, 2006: 22). De este modo, tras la práctica del periodismo como “continua campaña de reforma social”, puede subyacer “el empeño para que la realidad se ajuste a nuestros deseos”, lo que implicaría la traición a los valores fundamentales del ejercicio periodístico: “el desprecio de la información que no encaja en los propios prejuicios, y la conversión en supuesta información de cuantos recursos se estimen necesarios para conseguir la campaña emprendida” (Ibíd.: 22). El periodista habría dejado, en ese caso, de ser periodista. Lippmann aseguraba que el hecho de que las noticias fueran acompañadas de un aura de sugestión que indicara qué línea de acción debía tomarse convertía a “los todopoderosos propietarios de los periódicos” en “los verdaderos líderes” de la sociedad (2003: 203). Proprietarios o periodistas, su desprecio a los hechos los transforma en actores que anteponen sus propósitos ideológicos a cualquier otro fin:

“Newspaper campaigns are started explicitly in order to elicit a response from either the public or people in power; in other words, they are always aimed at *changing things* in one form or another. Newspaper campaigns are therefore particularly instructive of the political position of newspapers in a social formation –that is, the relationship between a newspaper and its readership, and the relationships between a newspaper and the rest of society. Campaigns demonstrate that newspaper discourse is a medium of power, and with this in mind, we should ask what kinds of «things» they are directed towards changing, what kind of issues they bring to the foreground and, specifically, their relation to wider iniquitous social relations. Where such relations are backgrounded, inarticulated or legitimated, newspaper discourse acts in ideological ways”² (Richardson, 2007: 116).

El emprender campañas de agitación supone, en este sentido, asumir un rol distinto al de informador o comunicador social. El profesional del medio lo emplea para movilizar, realizar llamamientos, exigir respuestas y emitir condenas, pero no para participar y contribuir en la interpretación de la complejidad social. No es un fenómeno nuevo. Lippmann ya señaló en 1920 que, desde el final de la I Guerra Mundial, muchos periodistas habían adoptado como deber propio instruir y salvar a la civilización diciéndole al público “lo que es bueno para él”, un fenómeno que le llevó a afirmar que “el trabajo de los reporteros ha

² Cursiva y comillas en el original.

terminado así por confundirse con el de los predicadores, los misioneros, los profetas y los agitadores” (2011: 10).

Sin embargo, el que los informadores adopten una función de evidente implicación moralizadora o política ha sido, pese a todo, relativamente común en el modelo de periodismo que Hallin y Mancini consideran propio del Sur de Europa y al que etiquetan como “modelo Mediterráneo o Pluralista Polarizado”. En opinión de estos autores, la prensa de los países incluidos en ese modelo se caracterizaría por su intervención directa en los conflictos: “en ciertos momentos, los periódicos desempeñan un papel activista y movilizan a sus lectores para que apoyen una causa política u otra” (2008: 91). De este modo, mientras que algunas formas de periodismo sí han basado fundamentalmente su tarea en la información, otras “se han caracterizado por su orientación preferentemente religioso-moral, en la que se concede mayor relieve a las acciones destinadas al adoctrinamiento” (Ortega, 2006: 16).

El estilo del periodismo de campaña sería, pues, el que identificaría aquellas informaciones tendenciosas basadas en la abierta defensa de una causa y elaboradas con el fin último de persuadir a cuantos más mejor (Harrison, 2008: 44). Por este motivo, la reflexión sobre los efectos perversos del periodismo agitador señala como perjudicial el modelo comunicativo que confunde la información con la propaganda, dos elementos que pasan a ser considerados como “un todo indisociable y legítimo”, debido a la pérdida de perspectiva profesional a la que arrastra al periodista su proximidad con los intereses políticos (Ortega, 2006: 35) o partidistas.

3. La acción colectiva en busca de eco mediático

3.1. El enmarcado colectivo: cómo presentar el problema

Toda la acción comunicativa de las organizaciones que integran los movimientos sociales se encuentra encaminada a la difusión de un mensaje que permita activar a los individuos y generar apoyo a las demandas que aquellos sitúan entre sus prioridades. Estas reivindicaciones buscan despertar solidaridad a partir del reconocimiento de que una determinada situación necesita de la atención de todos, que debe ser reexaminada para actuar sobre ella. Se trata, pues, de indicar en primer lugar cuál es el problema social al que resulta imprescindible dirigir miradas y esfuerzos. Este es el rasgo más importante de los que caracterizan a las organizaciones que integran los movimientos sociales desde el punto de vista de algunos autores:

“The core feature is a claim about reality that is, at the time of its assertion, defined as improper, implausible, immoral, false, threatening, corrupting, seditious, treasonous, blasphemous, degenerate,

despicable –or in some other manner not respectable or otherwise meriting serious consideration” (Lofland, 1996: 3).

No se trata de una tarea sencilla. Uno de los mayores obstáculos que los movimientos encuentran es lograr acceder al deseado –y necesitado- espacio controlado por los medios de comunicación masivos. Abrirse paso en ellos les resulta imprescindible pues, como recuerda Gitlin, “they sometimes generate, sometimes amplify a field of legitimate discourse that shapes the public’s «definitions of its situations»” (1980: 9). Los autores Hilgartner y Bosk consideran, en este sentido, que la definición de un problema, señalar qué aspectos de la realidad social no pueden continuar siendo tolerados en el modo en que se encuentran, comporta dos requisitos. Por un lado, articularse en un espacio de discurso público y, por otro, incluir un elemento perjudicial:

“A social problem is a putative condition or situation that (at least some) actors label a «problem» in the arenas of public discourse and action, defining it as harmful and framing its definition in particular ways”³ (Hilgartner y Bosk, 1988: 70).

Pero la asignación de significaciones que supone la definición colectiva de la situación que desarrollan los movimientos sociales no solamente contribuye a poner de manifiesto o evidenciar la existencia de un determinado problema sino que también permite caracterizarlo, indicar quién o quiénes son sus causantes y cómo debe resolverse (Cruz, 1997: 17). El reto de estos actores recae, pues, en el trabajo expresivo al que deben hacer frente en un entorno, además, desafiante, que les dificulta cuatro objetivos cruciales: generar una cobertura mediática favorable, movilizar el apoyo del público espectador, limitar las opciones de control social de sus oponentes e influir en la política y en la acción del Estado (McAdam, 1996: 339-340).

La estrategia de enmarcado, llamada *framing* en la investigación sociológica, permite definir la ideología, los símbolos y los dispositivos icónicos que permiten a los promotores morales –aquellos que deciden liderar reivindicaciones a favor o en contra de una determinada causa- dar sentido a las cuestiones que les preocupan, inventar metáforas que ayuden a su interpretación, atribuir la responsabilidad a determinados actores y definir qué tácticas son las más adecuadas para actuar colectivamente, aprovechando contradicciones y tensiones culturales (Zald, 1996: 269).

La mayoría de definiciones sobre en qué consiste el *framing* de los grupos sociales coinciden en enfatizar los elementos que este puede integrar y la funcionalidad que aporta a la acción colectiva. Una de las propuestas más reproducidas en la investigación sociológica es la aportada por Snow y Benford:

“We use the verb framing to conceptualize this signifying work precisely because that is one of the things that social movements do. They frame, or assign meaning to and interpret, relevant events

³ Comillas en el original.

and conditions in ways that are intended to mobilize potential adherents and constituents, to garner bystander support, and demobilize antagonists" (Snow y Benford, 1988: 198).

Es decir, que el objetivo de esta tarea sería promover la interpretación más adecuada de la situación que es objeto de denuncia con el propósito de lograr mayor movilización en contra de ella y, simultáneamente, reducir la acción contraria.

La producción de estos *frames*, que no dejan de ser la versión de la realidad preferida por sus promotores, se llevaría a cabo seleccionando algunos aspectos de la misma y dotándolos de mayor notabilidad en el discurso o mensaje del movimiento, de tal modo que este promueva eficazmente una definición particular del problema mediante el empleo de determinadas estrategias simbólicas, una interpretación de sus causas, una evaluación de carácter moral y, finalmente, una recomendación o tratamiento para hacerle frente (Entman, 1993: 55). En términos similares se expresa Zald, quien asegura que los *frames* "are the specific metaphors, symbolic representations, and cognitive cues used to render or cast behavior and events in an evaluative mode and to suggest alternative modes of action" (1996: 262).

El sociólogo William Gamson ha dedicado buena parte de sus investigaciones a analizar la estructura que articula los *frames* promovidos por las organizaciones y movimientos sociales. En un estudio titulado *Political Discourse and Collective Action*, publicado en 1988, Gamson situó al *frame* como el núcleo o idea central de la estructura interna de los paquetes culturales, que son expresados por los actores sociales como discurso a través de determinados dispositivos simbólicos. Estos recursos pueden dividirse en dos categorías diferentes. Por un lado, distingue los que se encargan del enmarcado en sí mismo, ofreciendo la interpretación del actor político sobre el problema concreto que desea promocionar, organizando los datos y facilitando una imagen coherente; esto es, cómo pensar sobre ello. Por otro, estarían los dispositivos de razonamiento y justificación, que permiten elaborar argumentos que apoyen la credibilidad de la perspectiva fruto del proceso de enmarcado; es decir, sugieren qué debe hacerse.

Algunos autores han categorizado los *frames* que pueden poner en marcha los movimientos sociales a partir de los elementos que los integran y la finalidad que persiguen. Una de las clasificaciones más aceptadas es la sugerida por los especialistas David Snow y Robert Benford, que distinguen tres diferentes marcos: el de diagnóstico, el de pronóstico y el de motivación (1988: 200-202).

El elemento de motivación resulta esencial en cualquier estrategia de acción colectiva ya que de él depende en buena parte que los individuos reconozcan la necesidad de sumarse a la campaña emprendida. Según explicó Gamson en su obra *Talking Politics* (1992), estos marcos específicos de movilización están constituidos por tres componentes que, al darse conjuntamente, potencian y refuerzan el poder del *frame* como herramienta motivadora. Estos tres elementos son:

- Injusticia. Gamson afirma que el marco debe integrar alguna indignación de carácter moral, que encienda las pasiones, lo que él denomina una “hot cognition”, recurso que apela al lado más emocional al poner el acento sobre una circunstancia considerada inaceptable por los promotores de la causa.
- Identidad. El marco de acción colectiva necesita, en opinión de Gamson, determinar con claridad quiénes son los actores que entran en conflicto. Así, el *frame* debe situar una clara división entre un «nosotros» y un «ellos», de tal manera que los individuos que se enfrentan al marco puedan detectar los intereses y valores de cada uno de los agentes y reconocerse a sí mismos como participantes del actor colectivo que denuncia la situación.
- Agencia. Se trata del elemento del marco que permite transmitir la idea de que es posible alterar las condiciones sociales o políticas a través de la acción colectiva. Consiste, por lo tanto, en colocar el acento en la capacidad de los individuos para dar un paso adelante y participar en la movilización para cambiar su entorno.

3.2. La alianza de los medios en la tarea agitadora

Todos los *frames* comparten la capacidad de ser desarrollados a través de una narrativa o mensaje que, con mayor o menor fuerza simbólica o argumentativa, identifique la situación problemática y genere una determinada acción como respuesta. Así, el *frame* retórico articulado por cada una de las partes enfrentadas en un conflicto social se introduce en el discurso público a través de los mensajes de los actores implicados, sus notas de prensa, entrevistas, pancartas y protestas organizadas.

El poder de persuasión de los medios se potencia cuando estos asumen los objetivos y reivindicaciones de un determinado agente colectivo, como son los movimientos sociales, y pone toda su actividad comunicativa al servicio de su causa. La prensa se convierte, en estos casos, en la versión del siglo XXI de los tradicionales piquetes, dando lugar al fenómeno que, como vimos, Milne identifica como “manufacturing dissent”: “a synthesis between protest movements, press campaigns, and public opinion that takes place outside the party system” (2005: 11). En su opinión, este activismo periodístico ha permitido la promoción de un nuevo tipo de movimiento social: “dramatic surges of single-issue sentiment that occur outside party politics and which can be activated by surprisingly small groups of people” (Ibíd.: 10).

Pero estos alineamientos rara vez son desinteresados. Hilgartner y Bosk señalan que cuando algunos problemas ganan ventaja en el competitivo proceso que supone lograr visibilidad en la arena pública gestionada por los media normalmente se debe a que estas cuestiones resultan importantes a intereses políticos y económicos, para quienes puede tener bastante relevancia el que el tema en cuestión logre éxito (1988: 64).

Diversas voces alertan de las consecuencias que conlleva el que los medios asuman como propias las protestas encabezadas por otros agentes. Milne asegura que la sintonía que alguna prensa mantiene con los actores de la acción colectiva "is theatrical, sometimes distorted and often irresponsible" (Ibid.: 71). Una opinión similar es la que expresa el investigador Félix Ortega, que subraya el riesgo que entraña el que un medio de comunicación decida dedicar su espacio a hacer campaña a favor de una determinada causa. Desde su punto de vista, esto acerca al periodismo a la actividad de los lobbies y lo aleja del interés general, pues el medio olvida sus funciones principales en relación con la sociedad para pasar a actuar, más bien, como un grupo de presión (2011: 87). Es en esta misma obra donde Ortega acuña el concepto de "caudillo mediático", denominación que el autor emplea para referirse a los periodistas que se dedican a "elaborar las propuestas con las que movilizar a su sociedad", sacrificando para ello sus principios profesionales (Ibid.: 118).

En opinión de Ortega, es este tipo de periodista el que a menudo se da a conocer ante la audiencia como el representante del ciudadano anónimo, asegurando prestar la voz a aquellos individuos cuyas demandas no son canalizadas por el orden institucional y atribuyéndose una legitimidad social con la que poder emprender cualquier tipo de campaña o usurpando "cualquier movilización social como si ésta viniese a ser alguna forma de plebiscito refrendador de sus tesis y posiciones" (Ibid.: 132-133).

El hecho, pues, de que el periodista se proclame como genuino portavoz de los intereses colectivos, y suplante de este modo a la sociedad, funciona como estrategia para justificar las presiones que este agente mediático dirige, a menudo, a los poderosos (Ortega, 2006: 41). Porque son siempre, según este autor, otros actores los que deben llevar a cabo las soluciones señaladas por estos "líderes periodísticos" que, a veces, pueden aunar su actividad de agitación a la de un determinado grupo social pues, cuando las demandas que exige no son respondidas, este "líder popular" siempre contará con la movilización, "unas veces cognitiva (creando valores y fomentando actitudes contrarias al «sistema») y otras con una proyección activa más directa con llamadas a la «revuelta civil» o eslóganes por el estilo" (Ortega, 2011: 111).

4. La acción mediática y social ante la introducción de Educación para la Ciudadanía

El periodo durante el que se desarrolló el fenómeno en el que centraremos la investigación coincide con la primera legislatura en la que el socialista José Luis Rodríguez Zapatero asumió la presidencia del Gobierno de España. La victoria del candidato del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en marzo de 2004 puso fin a una etapa de ocho años en la que había gobernado el Partido Popular (PP) bajo la dirección del anterior presidente José María Aznar. El nuevo gobernante impulsó una serie de reformas, incluidas en su

programa electoral, que fueron recibidas con fuertes críticas por parte de los sectores más conservadores de la sociedad española.

En este sentido, el sociólogo Javier Astudillo emplea el término “crispación” para aludir al modo en que el Partido Popular desplegó su oposición durante la legislatura indicada, centrándose en cuestiones de Estado y utilizando “una retórica tremendista, con objeto de crear en la ciudadanía la sensación de que las políticas del Gobierno socialista hacían peligrar aspectos fundamentales de la convivencia democrática, del país o de sus instituciones básicas” (2009: 83). Un clima, en definitiva, que había quedado atrás hace años, como señala Enrique Bordería:

“Resultó ser una de las legislaturas más complejas de toda la democracia, por más que la realidad hiciera inexplicable buena parte de la agitación política que se vivió. Tanto es así que podemos observar cómo en esos cuatro años el país vivió una tensión política, social, ideológica o periodística, más propia de los turbulentos años de la transición que de los de una democracia plenamente consolidada e incontestable” (Bordería, 2011: 17).

Pero, para el éxito de esta operación, la clase política necesitó a una firme aliada: la mediática. Así, se ha llegado a señalar que “el diseño mediático de la crispación” dominante durante esos años respondió al mismo esquema de las campañas contra los absolutistas del Antiguo Régimen: “entonces con panfletos de prensa y motines populares, hoy con prensa tendenciosa, televisión e Internet” (Gil, 2008: 109).

La radicalización de una buena parte del discurso periodístico generado entre 2004 y 2008 ha sido evidente en múltiples medios de comunicación españoles. La crispación ha salpicado, así, a columnas de diarios, a tertulias radiofónicas y a debates televisados. Internet también ha supuesto un espacio clave para que pudieran hacerse oír estas voces tensionadas. Una labor que los medios no podían llevar a cabo sin traicionar los principios básicos de la actividad periodística, ya que muchos de ellos acabaron confundiendo la información precisa con la manipulación tendenciosa cuando situaron como prioridad el jaleo el “enfrentamiento incivil” encabezado por los dos partidos mayoritarios (Ibid.: 13).

La permanente campaña de prensa que buscaba el acoso y derribo del Gobierno en ejercicio fue, pues, “la cara más conocida de la crispación” (Ibid.: 26). Con la mirada puesta en ese objetivo, el Partido Popular contó, durante toda la legislatura, con la colaboración de importantes medios de comunicación de masas afines a la derecha, como la cadena de radio episcopal COPE, la televisión pública de la Comunidad de Madrid y el periódico El Mundo, según señala Astudillo (2009: 84). A este grupo deberíamos añadir dos cabeceras más del ámbito conservador, *La Razón* y *ABC*.

La oposición política no encontró únicamente apoyo en gran parte del sistema mediático español para construir, alimentar y difundir su crispada lectura de la realidad. La Iglesia católica española también intervino en esta batalla partidista e ideológica desde diversos frentes: los templos, los medios de

comunicación y la calle. En este último espacio, cedió a menudo el protagonismo a otros actores, con los que mantenía evidentes vínculos. Los colectivos sociales que han protagonizado y liderado la protesta contra Educación para la Ciudadanía⁴ desde la calle y en los tribunales conforman una masa de ciudadanos de ideología conservadora y políticamente activos que, debido a su proximidad con las tesis defendidas por la Iglesia católica, han sido identificados como un elemento clave del fenómeno «teocon», en clara alusión a la corriente religiosa y de derechas que se ha ido consolidando en la sociedad estadounidense. De hecho, algunos autores consideran que es a partir de la experiencia de la expansión de esta fuerza en la sociedad americana como se debe encarar el análisis del fenómeno que se ha potenciado en España durante los primeros años del siglo XXI.

La acción de estos colectivos respondería a una necesidad de la Iglesia, a la que le urge “la formación de un bloque católico unido dogmáticamente para crear un polo social público que desde la sociedad civil genere discurso cultural y presión política” (Díaz-Salazar, 2005: 24). Es a partir de la llegada de Zapatero a la Moncloa cuando estos grupos comienzan a adquirir una relevancia y un peso en la escena pública que, para Díaz-Salazar, no es más que el reflejo nacional de una estrategia internacional, animados por la victoria de los “neocons” protestantes en la sociedad civil y el Gobierno de Estados Unidos (Ibid.: 24). El protagonismo logrado por estos grupos sería muy evidente porque los colectivos que conforman esta corriente ideológica lideraron muchas de las protestas que llevaron a los conservadores a manifestarse en la calle como arma de presión política (Calvo, 2009: 219). Esta estrategia, no habitual en la derecha, resultó una sorpresa para muchos, como indica Bordería:

“La gran novedad de la legislatura no fue tanto la dura oposición puesta en práctica desde las instituciones, sino el cambio histórico que se producía en la dinámica de la movilización popular. Diríamos que, por primera vez en la historia contemporánea española, la derecha pasaba a conquistar la calle y a desarrollar una estrategia de agitación pública, a través de permanentes y recurrentes, manifestaciones, concentraciones y actos públicos. Muchas de ellas fueron multitudinarias y masivas, encontrando la alianza estratégica de la Iglesia y otros grupos sociales conservadores, poniendo de manifiesto la nueva estrategia reactiva frente al gobierno socialista, y la profunda fractura de la sociedad española” (Bordería, 2011: 32).

Las campañas en contra del Ejecutivo se desplegaron en torno a diversas iniciativas legislativas. La primera, la que inauguraría la estrategia de protesta en la calle el 18 de junio de 2005, fue en contra del matrimonio gay. Pero habría muchas más. Una de las más destacadas fue en oposición a la reforma educativa, primero

⁴ La asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que responde a una recomendación realizada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en 2002, fue introducida en España tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación el 6 de abril de 2006. La materia, de carácter obligatorio, tiene por finalidad “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (Ley Orgánica de Educación, 2006: 17163).

en contra de la Ley de modo general y, posteriormente, centrada en la crítica a la asignatura Educación para la Ciudadanía, postura que se consolidó y prolongó durante diversos años.

La nueva materia fue rápidamente contemplada con sospecha por diversos grupos de manifiesto perfil conservador. A grandes rasgos, las principales críticas denunciaban el supuesto intento de adoctrinamiento de los escolares que el Gobierno perseguía con la puesta en marcha de esta asignatura. Los colectivos más beligerantes en contra de Educación para la Ciudadanía propusieron como una opción legítima de oposición la objeción de conciencia en contra de la materia, animando a padres y a madres a que se negaran a llevar a sus hijos a las clases de esta asignatura. El conflicto, que llegó a diferentes tribunales autonómicos con sentencias contradictorias, acabó resuelto en el Tribunal Supremo, que impidió la objeción.

Pese a que entre las organizaciones que encabezaron la protesta contra la materia se encuentran grupos patronales como la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) o la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE-CECA), además de otros sindicales como Unión Sindical Obrera (USO), en esta investigación focalizaremos nuestra atención en aquellos colectivos que presentan un perfil más social, algunos de ellos considerados “neocons católicos laicos” (Díaz-Salazar, 2007: 64), especialmente los formados por padres y madres. Estos son la Confederación Católica de Padres de Alumnos (Concapa), Profesionales por la Ética (PPE), el Foro Español de la Familia y HazteOir.org.

La acción de estos colectivos difícilmente puede entenderse sin el trabajo realizado en y desde determinados medios de comunicación. Como indica Díaz-Salazar, la estrategia de movilización que durante esos años necesitaba la Iglesia no sólo requería de grupos laicales contramodernos con capacidad de choque cultural en la esfera pública, sino también de “periodistas que difundan y apoyen estos planteamientos” (2005: 24). Así, los media asumieron un papel protagonista en la hegemonía que fue adquiriendo este fenómeno en el debate social desde 2004 desarrollando, como por ejemplo hizo la COPE, discursos y estrategias retóricas próximas al agit-prop (Bordería, 2011: 33).

5. Hipótesis, corpus y metodología

El estudio parte de la hipótesis de que el encuadre discursivo que los diarios *ABC* y *La Razón* realizaron del conflicto en torno a la aprobación e implantación de la asignatura Educación para la Ciudadanía en España se vio contagiado y adoptó la forma del marco de acción colectiva construido y patrocinado por las organizaciones que lideraron la movilización contra la materia.

Para poder someter a comprobación esta afirmación hemos conformado un corpus de materiales que combina discursos de los colectivos y documentos de los periódicos.

En primer lugar, el conjunto de textos de las organizaciones de protesta está integrado por todos los mensajes elaborados por los principales grupos que se opusieron a la puesta en marcha de Educación para la Ciudadanía que ha sido posible recopilar. Diferenciamos cuatro tipos de materiales entre los que componen esta parte del corpus:

- Artículos publicados en la prensa.

Un total de nueve artículos de opinión firmados por representantes de las organizaciones sociales seleccionadas fueron publicados por los diarios que sometemos a estudio. Estas contribuciones aparecieron tanto en la sección de Opinión como acompañando a informaciones en las secciones de Sociedad, España y Educación. Los autores de estos discursos pertenecen a los colectivos de Concapa, Foro Español de la Familia y Profesionales por la Ética.

- Notas de prensa.

Los colectivos que se opusieron a la impartición de la asignatura elaboraron múltiples notas de prensa dirigidas a los medios de comunicación para difundir su mensaje de protesta y lograr que los medios lo recogieran. Muchas de ellas fueron también publicadas en internet y forman parte del conjunto de materiales analizados en este estudio. En total, comprenden cuarenta notas de prensa, treinta de ellas emitidas por Profesionales por la Ética, ocho del Foro Español de la Familia, una de Chequeescolar.org y otra firmada conjuntamente por una treintena de asociaciones. Estos documentos vieron la luz entre abril de 2006 y diciembre de 2007.

- Revistas de las organizaciones.

Las publicaciones que editan los propios colectivos que protagonizaron la crítica a la materia también han sido sumadas a esta parte del corpus. Así, han sido objeto de consideración dos cabeceras. Por un lado, la revista *Concapa Informa*, producida por la organización homónima (los números comprendidos entre el 15, publicado en septiembre-octubre de 2004, y el 29, de septiembre-octubre de 2007). Por otro, la publicación *La Familia Importa*, elaborada por el Foro Español de la Familia (ejemplares comprendidos entre el número 4, de marzo de 2006, y el ocho, de noviembre de ese mismo año). Las ediciones consultadas para este estudio son los que ambas organizaciones facilitan mediante descarga en sus páginas web.

- Panfletos.

Por último, se ha considerado oportuno integrar los panfletos propagandísticos difundidos por los colectivos con el objetivo de promover la acción social contra Educación para la Ciudadanía. Se recogen, pues, en el corpus los trípticos "Cinco motivos para el NO", "Diez motivos para rechazar Educación para la Ciudadanía", ambos editados por Profesionales por la Ética, y un tercero titulado "Tus hijos, tu decisión: que nadie te quite la libertad de educar a tus hijos", apoyado por diversas

organizaciones, entre las que se encuentran Concapa, Chequeescolar.org, Foro Español de la Familia, HazteOir.org y Profesionales por la Ética.

El segundo conjunto de materiales se corresponde con la suma de textos informativos e interpretativos obtenidos del vaciado de prensa al que se han sometido los ejemplares publicados por las dos principales cabeceras de referencia del lector conservador español, *ABC* y *La Razón*, entre septiembre de 2004 (momento en el que comienza a hablarse de la asignatura) y marzo de 2008 (mes en el que se celebran las elecciones generales que pusieron fin a la primera legislatura de Rodríguez Zapatero).

El grueso del corpus analizado está compuesto por noticias, reportajes, crónicas y entrevistas publicadas por los dos periódicos durante el mencionado periodo. La muestra resultante queda integrada por un total de 650 piezas, que se han obtenido siguiendo los siguientes criterios:

- Tamaño de la pieza. Han sido incluidas todas aquellas que mencionaran a Educación para la Ciudadanía, en el marco del debate generado, y cuya extensión ocupara una o más páginas.
- Proximidad a acciones sociales. Se han sumado todos los ítems publicados con una semana de anterioridad a la realización de algún tipo de protesta.
- Declaraciones de actores clave. Han sido consideradas todas las informaciones que recogieran testimonios de los protagonistas del conflicto generado en torno a Educación para la Ciudadanía.

El objetivo de este estudio exige que adoptemos una aproximación de tipo cualitativo a los materiales que componen el corpus, aplicando un análisis que nos permita reconocer e interpretar la articulación del marco de acción colectiva en los discursos de los colectivos y su posible presencia en el mensaje periodístico.

El *frame analysis* completamente desarrollado debería incluir, desde el punto de vista de Gamson, tres componentes: el estudio del proceso de producción, que podría incorporar las relaciones entre los periodistas y las fuentes; el examen de los textos, que debería permitir identificar la coherencia e infraestructura que vertebra el sentido de los mensajes y, por último, la compleja interacción que se da entre esos discursos y la audiencia, activamente involucrada en la negociación del significado (2003: ix-x). Dado el diseño de este trabajo, nuestro estudio se centrará en el segundo paso señalado por el sociólogo norteamericano.

Fairclough, por su parte, afirma que el "analysis of «framing» draws attention to how surrounding features of the reporting discourse can influence the way in which represented discourse is interpreted" y añade que "framing can be blatantly manipulative" (1995: 83). En efecto, tomar en consideración el estudio del encuadre o enmarcado periodístico nos ayuda a dirigir la atención a aquellos elementos del mensaje que han sido seleccionados, enfatizados o excluidos con el objetivo de otorgar un significado concreto a un determinado asunto. La identificación e interpretación de los marcos no cuentan con una única metodología comúnmente aceptada por los investigadores que aplican este tipo de enfoque analítico. Pese a que su

estudio cuantitativo es posible, especialmente a través de la cuantificación de palabras clave a través de las cuales se presupone que se manifiesta un determinado *frame*, es especialmente la aproximación cualitativa, a través de técnicas propias del análisis discursivo y sociolingüístico, la que se emplea con más frecuencia (Johnston, 2002: 72; König, 2010), habiéndose convertido en una herramienta de alguna forma imprescindible en el análisis de marcos: “researchers must apply their cultural expertise to induce the meaning of texts” (Hertog y McLeod, 2003: 152). En este sentido, según Clemens y Hughes, “this theoretical orientation has an affinity with methods of literary analysis long used to interpret texts: analyzing narratives, tropes, images, and metaphors” (2002: 216), pues es a través del estudio de esos recursos, y estableciendo su relación con el contexto, como podemos reconocer la conformación de un determinado marco: “frames and discourse become available to the researcher through texts, either documents or transcriptions of speech” (Johnston, 2002: 87).

Nuestro trabajo quedará orientado a partir de los elementos que, como vimos, diferencia Gamson en el que él denomina marco de acción colectiva. Esto es, a partir de la comprobación de si en el discurso periodístico están presentes los componentes de injusticia, identidad y agencia que constituyen la esencia del marco promovido por los movimientos sociales en su afán por lograr el máximo apoyo y la más amplia movilización posible. Tal y como indica el mismo Gamson, que considera que el “frame analysis of news contents calls our attention to omissions as well as inclusions”, la identificación de los marcos debe centrar nuestra atención en los elementos interpretativos y dispositivos simbólicos que rodean a los datos informativos, dándoles un contexto y poniéndolos en relación con otros. Además, el investigador recuerda que, en la medida en que este análisis nos obliga a desplazar la mirada hacia la intención o el propósito del emisor, podemos fijarnos tanto en el periodista, lo que nos obligaría a observar especialmente los elementos que quedan bajo su control como el titular o la entradilla, como en las fuentes consultadas e incorporadas al discurso informativo, lo que implicaría contemplar con mayor interés las citas que se suman a las informaciones (1989: 158). Nosotros tomaremos en consideración ambas cuestiones.

6. El marco de acción colectiva en el discurso de las organizaciones sociales

Según las investigaciones desarrolladas por William Gamson, las organizaciones sociales construyen marcos de acción colectiva con la intención de sumar apoyos y movilizar a los ciudadanos a favor de su causa. Este tipo de marco se compone de tres elementos: injusticia, identidad y agencia. La consulta y análisis de los discursos que las organizaciones opositoras a Educación para la Ciudadanía elaboraron y difundieron mediante publicaciones propias y ajenas permite identificar los símbolos y recursos retóricos⁵ empleados en

⁵ Las expresiones en cuyo significado se concentra el elemento integrador del marco de acción colectiva aparecen en cursiva para facilitar su identificación.

la construcción de cada uno de estos elementos. La detección de los pasajes en los que su presencia resulta más evidente posibilita comparar este marco movilizador con el encuadre que los medios de comunicación analizados ofrecieron durante la cobertura del conflicto en torno a la materia.

6.1. Componente de injusticia

Los colectivos que se opusieron a la implantación de Educación para la Ciudadanía se esforzaron en presentar la asignatura como una medida injusta que el Gobierno socialista había aprobado en contra de la voluntad de una mayoría de padres y madres que, como consecuencia, iban a verse privados de un derecho fundamental reconocido en la Constitución. Este elemento de injusticia, que persigue generar en los ciudadanos una indignación moral frente a la materia, se atribuía a diferentes propiedades de la nueva materia introducida en el sistema educativo. Podemos subrayar tres:

A) Aprobación de la asignatura. La idea de que la puesta en marcha de EpC constituía una “imposición” del Ejecutivo fue articulada en numerosas ocasiones por parte de los actores que protestaron contra la materia:

- “Sorprende que quien se negó en Moncloa a dialogar [...] pretenda *imponer* su propia «religión» a la que llama Educación para la Ciudadanía” (*Concapa Informa*, enero-marzo 2006).
- “...la asignatura de «Educación para la ciudadanía», *impuesta* por la LOE contra el criterio unánime de las Organizaciones representadas en el Consejo Escolar del Estado” (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 21/06/2006).
- “...la *imposición* ideológica antifamilia que desarrolla el nuevo borrador de Educación para la Ciudadanía” (Nota de prensa de Chequeescolar.org, fechada el 14/07/2006).
- “...no se puede *imponer* otra asignatura obligatoria, pues equivale a una mayor carga lectiva que, hoy por hoy, es necesaria para asignaturas como Matemáticas o Lengua” (*La Familia Importa*, octubre 2006).
- “...la Educación para la Ciudadanía que nos pretenden *imponer* es selectiva, excluyente y anticidadana” (*Concapa Informa*, marzo-abril 2007).
- “No podemos consentir que ningún Gobierno cocine un sistema de formación moral que se opone a nuestras convicciones y lo *imponga* como asignatura obligatoria” (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 18/04/2007).

B) Perjuicio causado. El marco promovido por las organizaciones considera que la materia genera daños de distinto tipo. No obstante, entre los inconvenientes que le atribuyen se subraya especialmente el que afecta a los derechos de los padres:

- "La LOE es una ley estatalista e *intervencionista*, que *no respeta el derecho constitucional* a educar a nuestros hijos conforme a nuestros criterios y convicciones religiosas y morales (art. 27 CE) [...] Y al tiempo que nos *priva de este derecho*, pretende adoctrinar en la «moral» de Estado a nuestros hijos mediante una asignatura, Educación para la ciudadanía, para enseñarles a ser «ciudadanos políticamente correctos», según dicten los cánones del gobierno" (Artículo del presidente de Concapa, Luis Carbonel, publicado en *ABC*, 14/11/2005).
- "Es la instrumentalización ideológica del sistema educativo al servicio de la particular concepción de la vida del Gobierno socialista [...] Esto supone *violar* la entraña más íntima de la libertad de educación y *del derecho de las familias* a responsabilizarse de la formación moral de sus hijos" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 14/07/2006).
- "Actualmente esta materia está al borde (sic.) de la inconstitucionalidad por transmitir una forma de ver la vida *sin respeto a los derechos* de los padres" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2006).
- "Mantener nuestro compromiso con la objeción de conciencia como medio legítimo para hacer frente a la *usurpación* por parte del Gobierno de los *derechos constitucionales de los padres* en la educación y la formación de sus hijos" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2007).
- "...los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en España [...] introducen contenidos de orden moral que suponen una *intromisión inaceptable* en el *derecho de los padres*" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 06/12/2007).
- "...¿por qué la legislación educativa se empeña, a través de Educación para la Ciudadanía, en *expropiarnos* a los padres el *derecho* a educar a nuestros hijos en libertad?" (Artículo del presidente del Foro Español de la Familia, Benigno Blanco, publicado en *ABC*, 31/12/2007).

C) Finalidad. El discurso de las organizaciones que desplegaron la campaña en contra de la materia está plagado de acusaciones sobre qué objetivos persigue en realidad la asignatura, a la que consideran una peligrosa herramienta en manos del Ejecutivo con la que adoctrinar a los niños y discriminar la religión:

- "Profesionales por la Ética publicó las razones por las que se opone. Una de ellas es que esta asignatura corre el peligro de convertirse en instrumento de *adoctrinamiento ideológico*" (*La Familia Importa*, mayo 2006).
- "Bajo el lema «Educación para la Ciudadanía: los padres elegimos», Profesionales por la Ética ha comenzado esta campaña para facilitar que los padres puedan impedir que sus hijos cursen la nueva materia, que ha sido impuesta unilateralmente por el Gobierno y que es considerada *adoctrinamiento ideológico*" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 17/10/2006).
- Editorial del presidente de Concapa, Luis Carbonel: "...hemos constatado también el creciente *laicismo* que nos quieren imponer: retirando símbolos que recuerden que la religión existe y tratando de

adoctrinar en sentido contrario a la filosofía cristiana como se pretende hacer mediante la asignatura de Educación para la Ciudadanía" (*Concapa Informa*, noviembre-diciembre 2006).

- "...*silencia* completamente las *tradiciones religiosas y la existencia de Dios* y de la trascendencia de la vida humana como factor conformador de la ética de muchos ciudadanos, *relegando la experiencia religiosa* a una opción íntima sin ninguna influencia en la vida social de las personas ni en la ética pública" (Tríptico difundido por Profesionales por la Ética, dado a conocer el 08/02/2007).
- "CONCAPA reitera su percepción de que la finalidad de dicha asignatura es únicamente *adoctrinar*, que es anticonstitucional y que no trata de resolver las problemáticas actuales" (*Concapa Informa*, marzo-abril 2007).
- "Bajo el discurso de la tolerancia, el diálogo, el respeto a las diferencias, ...se encuentra un proyecto ideológico que impone desde el Estado el relativismo moral, el positivismo jurídico, la ideología del género, y el laicismo que pretende *arrinconar nuestras convicciones religiosas* en la sala de estar de casa" (declaración de una madre objetora recogida en una nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 20/06/2007).

6.2. Componente de identidad

El marco de acción colectiva difundido por las organizaciones también se caracterizó por incluir un claro componente contencioso basado en la identidad. En este sentido, la definición de quiénes son los actores que protagonizan el conflicto supone uno de los objetivos fundamentales de los discursos que las organizaciones elaboraron en contra de la asignatura. En general, los esfuerzos realizados por los diferentes colectivos coinciden en situar como protagonistas al Gobierno y a los padres, evitando así que el conflicto adquiriera el carácter de problema entre Iglesia y Estado. Esta es una muestra:

- Para Profesionales por la Ética, en palabras de su coordinador jurídico, José Luis Bazán, "está clara la pretensión de la Junta de Andalucía de condicionar el comportamiento del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía presentando convidados de piedra a un proceso que enfrenta a los *padres* y al *Estado*" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 02/10/2007).

De este modo, podemos distinguir, por un lado, las diferentes fórmulas discursivas empleadas para referirse a quienes las organizaciones sitúan como responsables del perjuicio que, desde su punto de vista, ocasiona la introducción de la materia y, por otro, las estrategias utilizadas para identificarse a sí mismos en la esfera pública, como individuos afectados por la medida y merecedores de protección.

Comencemos con los primeros: los responsables de la injusticia («ellos»). Son diversos los actores que aparecen como causantes de la injusticia, aunque destacan, por su frecuencia, los siguientes:

A) Ellos: Educación para la Ciudadanía. La propia asignatura fue expuesta en múltiples ocasiones como el sujeto agente que perpetraba el daño sobre quienes se consideraban afectados por su implantación. Así, la materia apareció identificada a menudo como el elemento causante de la injusta situación:

- "Educación para la Ciudadanía impone la laicidad como moral" (*La Familia Importa*, marzo 2006).
- "Educación para la Ciudadanía [...] es una materia que impulsa la agenda del PSOE: laicismo, ideología de género, feminismo radical y muerte" (*La Familia Importa*, mayo 2006).
- "El derecho a la objeción de conciencia no se ejerce contra el colegio ni contra el profesor de nuestros hijos. Se objeta frente a un Poder y una asignatura que quieren dirigir y controlar las ideas y las emociones de nuestros hijos" (Tríptico difundido por 30 organizaciones, dado a conocer el 04/05/2007).
- "A juicio de Ramón Novella, Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía busca formar a los ciudadanos en un pensamiento único al margen de las convicciones de los padres y los proyectos educativos de los centros" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 05/10/2007).
- "Educación para la Ciudadanía impone la escuela única en Cataluña" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 05/10/2007).

B) Ellos: Ejecutivo central y partido socialista. El Gobierno presidido por José Luis Rodríguez Zapatero, caracterizado como manipulador y sectario, es señalado en múltiples ocasiones como el responsable principal de la acción injusta ante la que se protesta:

- "La LOE, ese híbrido nacido del sectarismo del equipo de la ministra San Segundo" (Artículo del presidente de Concapa, Luis Carbonel, publicado en *ABC*, 14/11/2005).
- "...se confirma nuestra reiterada denuncia de que esta asignatura va a ser un instrumento de manipulación ideológica por parte del Gobierno de los niños españoles" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 21/04/2006).
- "¿Qué intenciones tiene el Gobierno respecto a la educación? [...] prevalece una clara intención de transmitir e inculcar sus valores a nuestra población" (*La Familia Importa*, mayo 2006).
- "El Gobierno no puede utilizar la educación obligatoria para adoctrinar e imponer a todos su particular visión de la persona y de la vida" (Tríptico difundido por 30 organizaciones, dado a conocer el 04/05/2007).
- "Sin embargo, la actitud del Gobierno nos conduce a un principio de curso donde será inevitable otra gran manifestación para exigir libertad de enseñanza y el fin del fracaso escolar. Ahora será mucho más difícil que Zapatero vuelva a engañarnos" (Artículo de Luis Carbonel, presidente de Concapa, publicado en *La Razón*, 16/07/2007).

- "Para Jaime Urcelay, presidente de PROFESIONALES POR LA ÉTICA, la asignatura de Filosofía y Ciudadanía culmina el proyecto ideológico que *el Gobierno de Zapatero* ha plasmado a través del área de Educación para la Ciudadanía" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 28/09/2007).

C) Ellos: actores de carácter totalitario. En último lugar, recogeremos un conjunto de ejemplos que identifican a los responsables de la implantación de Educación para la Ciudadanía a partir de la atribución de rasgos e intenciones propias de regímenes no democráticos:

- "...mostrando con ello una vez más este gobierno *el talante dictatorial* que le guía en materia educativa" (*Concapa Informa*, enero-marzo 2006).
- "Educación para la ciudadanía, una asignatura que pretende imponer una moral de Estado, un adoctrinamiento social, al más puro estilo de *las dictaduras*" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2006).
- "Suena a proyecto *soviético* o *nazi*" (*Concapa Informa*, mayo-junio 2007).
- "José Castro, coordinador de la plataforma ciudadana Chequeescolar.org, ha calificado el hecho de «imposición de *tintes totalitarios* que atenta contra la más básica libertad de los padres a educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones morales»" (Nota de prensa de Chequeescolar.org, fechada el 14/07/2007).
- "El Vicepresidente Benigno Blanco señala: «Es la instrumentalización ideológica del sistema educativo al servicio de la particular concepción de vida del Gobierno socialista, como ya hicieron *los totalitarismos* del siglo XX»" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 14/07/2007).
- "«Negar que los derechos humanos pueden tener fundamento en una ley o Derecho Natural», asegura, «nos acerca peligrosamente a *los totalitarismos* porque se dejan los derechos humanos a la voluntad del legislador o al pacto de las mayorías. Por último, evaluar al alumno sobre si ejerce las virtudes cívicas o desarrolla un compromiso ético-político adecuado al oficio de ciudadano nos acercan peligrosamente a *regímenes dictatoriales*, una especie de Gran Hermano educativo en el que los jóvenes son examinados constantemente»" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 28/09/2007).

Por otro lado, están las que son consideradas víctimas de la injusticia («nosotros»). También en este caso, distinguimos diferentes definiciones sobre quiénes son los individuos que padecen los efectos de la implantación de la nueva asignatura:

A) Nosotros: ciudadanos católicos. En ocasiones, la identidad con la que se presentan los colectivos queda limitada a los individuos que profesan la fe católica:

- "Ignacio Arsuaga, Presidente de HO, dijo que esta asignatura «supone un ataque directo contra las conciencia (sic.) de *los ciudadanos que nos confesamos católicos* y, en general, de todos los ciudadanos que no compartimos las tesis laicistas del Gobierno»" (*La Familia Importa*, mayo 2006).

B) Nosotros: padres. En la mayoría de los mensajes analizados, sin embargo, el grupo de solidaridad que se construye mediante la identificación de quienes son considerados afectados por la implantación de la asignatura queda asimilado a los progenitores con hijos escolarizados en el sistema educativo:

- "*Los padres* tenemos pleno derecho a educar a nuestros hijos según nuestras convicciones morales, filosóficas religiosas y pedagógicas, como reconoce en su art. 27.3 la Constitución. No queremos ni toleraremos ningún tipo de adoctrinamiento de Estado, sea quien sea el partido político que ocupe el Gobierno" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 25/10/2006).
- "*Los padres* tenemos que seguir defendiendo nuestros derechos con la objeción de conciencia" (*Concapa Informa*, mayo-junio 2007).
- "*Los padres* decidimos defender nuestro derecho a educar a nuestros hijos sin injerencias, luchar por nuestra libertad pero, sobre todo, por la suya, porque les queremos hombres y mujeres libres, con una formación moral sólida" (Artículo del presidente de Concapa, Luis Carbonel, publicado en *La Razón*, 16/07/2007).
- "Lo que está claro es que es necesario que *todos los padres* objetemos cuanto antes" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2007).
- "...un proceso que enfrenta a *los padres* y al Estado" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 02/10/2007).
- "En este debate han tenido singular protagonismo *los padres de familia* que han optado por la objeción de conciencia" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 27/12/2007).

C) Nosotros: menores. También los estudiantes fueron identificados como víctimas de la medida educativa en el marco empleado por las organizaciones:

- "Tampoco explica nadie quienes (sic.) van a ser los profesores que impartirán esa asignatura y que transmitirán la ideología del Gobierno a *nuestros hijos*, pero esto no puede ser permitido por la sociedad española, que debe impedir que se adoctrine a *nuestros hijos* conforme con nuestras convicciones filosóficas, religiosas, morales o pedagógicas" (*Concapa Informa*, enero-marzo 2006).
- "La asignatura conlleva [...] un peligro real de adoctrinamiento ideológico en la escuela. [...] Se producirá de este modo no ya sólo una inadmisibles invasión en el terreno de la libertad educativa, sino además un conflicto entre la educación en la familia y una parte de la educación recibida en la escuela, siendo *el alumno* la principal víctima de esta contradicción" (Triptico difundido por Profesionales por la Ética, dado a conocer el 10/10/2006).

- "...el FORO de la familia [...] apela a la protección que merecen *los menores de edad* para no permitir que se les confunda en su incipiente afectividad o sexualidad" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 31/10/2006).
- "Los padres rechazamos esta intrusión irresponsable y antipedagógica de los poderes públicos y recomendamos a las familias que interpongan las acciones civiles y penales que consideren oportunas frente a quien enseñe estos contenidos a *nuestros hijos* reclamando los daños y perjuicios que pudieran causarles como consecuencia de una posible perversión de *menores*" (*Concapa Informa*, mayo-junio 2007).
- "Cada día más familias se oponen a la arrogancia de un Gobierno que pretende colonizar el alma de *nuestros hijos*, que se resiste al diálogo, que sólo busca imponer su modelo de ciudadano, ajeno al valor de la libertad y dignidad que merece toda persona" (Artículo del presidente de Concapa, Luis Carbonel, publicado en *La Razón*, 16/07/2007).
- "...vulnera los derechos fundamentales de *los menores* a su intimidad personal y a no declarar sobre sus creencias" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 29/12/2007).

D) Nosotros: la sociedad. Algunos discursos sitúan al conjunto de la población, o a una parte mayoritaria y numerosa de la misma, como víctima del ataque que, en este marco, supone Educación para la Ciudadanía:

- "Plantea la materia «Educación para la Ciudadanía» –despreciando el *mayoritario pronunciamiento* que se ha producido en contra de la misma" (*Concapa Informa*, marzo-junio 2005).
- "Benigno Blanco: «Esta medida es una muestra más del intento de imponer una ideología de unos pocos a *toda la sociedad*»" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 21/06/2006).
- "La realización de una macroencuesta que muestre al Gobierno la opinión real de *la sociedad española* frente a esta asignatura, una vez conocidos los contenidos" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2006).
- "CONCAPA lamenta que la rebelión cívica y pacífica de *la ciudadanía* [...] sea considerada fuente de crispación" (*Concapa Informa*, marzo-abril 2007).
- "Esto refleja que no estamos ante un conflicto Iglesia-Estado, ni Gobierno-PP, sino ante un conflicto, entre libertad y totalitarismo, entre *los ciudadanos* y nuestros actuales gobernantes" (Artículo de Jaime Urcelay, presidente de Profesionales por la Ética, publicado en *La Razón*, 18/08/2007).

6.3. Componente de agencia

Dado que las organizaciones intentaban conseguir la movilización de los padres y madres para que objetaran en contra de la asignatura, uno de los componentes esenciales del marco que promovieron consistía en la atribución de agencia a estos ciudadanos, con el objetivo de que se reconocieran sujetos

capaces de encabezar la acción colectiva a la que las organizaciones convocaban. Este refuerzo de la capacidad de oposición de la sociedad se llevó a cabo mediante varios tipos de apelaciones.

A) Valores positivos. La referencia a cualidades consideradas socialmente favorables contribuyó a reforzar la idea de que actuar colectivamente suponía cumplir valores evaluados como beneficiosos:

- "CONCAPA reitera, pues, su rechazo a la «Educación para la Ciudadanía» y plantea una vez más la objeción de conciencia como *forma de lucha por la libertad de pensamiento y de expresión*, puesto que somos ciudadanos y no súbditos" (*Concapa Informa*, enero-marzo 2006).
- "El problema es de todos. Seamos *solidarios*. También es nuestra *responsabilidad* qué sucederá con los hijos del resto de las familias" (Tríptico difundido por 30 organizaciones, dado a conocer el 04/05/2007).
- "Sea cual sea la edad de tu hijo y el calendario de implantación de «Educación para la Ciudadanía» en tu Comunidad Autónoma, si vas a verte afectado por esta nueva asignatura, objeta ahora, entre Mayo y Junio. Entre todos podemos parar este ataque a la libertad si somos *solidarios* y *responsables*" (Tríptico difundido por 30 organizaciones, dado a conocer el 04/05/2007).
- "Es una cuestión de *solidaridad*" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 04/06/2007).
- "Seamos *solidarios*" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2007).

B) Necesidad. Las organizaciones se esforzaron por transmitir la idea de que actuar en contra de la impartición de la asignatura constituía un deber que los progenitores no podían ignorar y que, además, debían afrontar con relativa urgencia:

- "...no queda más *alternativa* que intentar la retirada o modificación sustancial del proyecto por todos los medios legítimos, incluidos los posibles recursos por inconstitucionalidad o las eventuales manifestaciones de familias, profesores y alumnos que tenemos la obligación moral de demostrar al Gobierno que con la educación de nuestros hijos no se juega" (Artículo del presidente de Concapa, Luis Carbonel, publicado en *ABC*, 27/08/2005).
- "En juego están la Libertad y el Bien Común, cuya defensa frente a esta agresión va a suscitar una amplia movilización social en la que los colegios católicos pueden y *deben* estar en la vanguardia" (Artículo del presidente de Profesionales por la Ética, Jaime Urcelay, publicado en *La Razón*, 04/12/2006).
- "Ejercitar la objeción de conciencia, un *deber* [...] La objeción a la EpC es un *deber* que hemos de ejercitar [...] Es nuestro *deber*" (*Concapa Informa*, marzo-abril 2007).
- "Oponerse a Educación para la Ciudadanía (EpC) es una *obligación* para toda familia responsable. Es cuestión de libertad, de defensa del derecho fundamental y preferente a educar a nuestros hijos

según nuestros principios. Es luchar contra el totalitarismo" (Artículo del presidente de Concapa, Luis Carbonel, publicado en *La Razón*, 16/07/2007).

- "Pedimos una masiva objeción a la asignatura [...] porque *es la mejor forma* de enseñar ciudadanía y respeto por los derechos de nuestros hijos" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2007).

C) Fundamentación. El discurso del movimiento opositor a la asignatura se encuentra salpicado de continuas referencias al supuesto apoyo legal con el que contaría la objeción a la materia. Estos recursos contribuyen a potenciar la legitimidad de la acción de protesta y, por lo tanto, reforzar la capacidad de actuación de los padres y madres que se suman a la reacción contra la disciplina:

- "Se prevé que el curso que viene, -si no se ha retirado esta nueva asignatura-, miles de padres en toda España se acojan de manera masiva a la objeción de conciencia, *un derecho que recoge y garantiza nuestra constitución*" (Nota de prensa del Foro Español de la Familia, fechada el 12/09/2006).
- "Esta decisión *está avalada*, no sólo por la necesidad de defender nuestro derecho a decidir sobre la educación de nuestros hijos, sino también *por la jurisprudencia nacional e internacional*. El Tribunal Constitucional español ya se ha manifestado al respecto, y ha afirmado que el derecho a la objeción de conciencia *existe, y puede ser ejercido* con independencia de que se haya establecido una regulación del mismo o no" (*Concapa Informa*, septiembre-octubre 2006).
- "Fuentes de Profesionales por la Ética recuerdan igualmente que las sentencias 15/1982 y 53/1985 del Tribunal Constitucional afirman que el derecho a la objeción de conciencia *puede ser ejercido* con independencia de que se haya dictado o no tal regulación" (Nota de prensa de Profesionales por la Ética, fechada el 17/10/2006).
- "Proponer a los padres de alumnos [...] el ejercicio del *derecho constitucional* a la objeción de conciencia antes del comienzo del curso 2007-2008" (Nota de prensa suscrita por 30 organizaciones, fechada el 28/02/2007).
- "La objeción de conciencia es, en este momento, *el instrumento legal más adecuado* para defender nuestro derecho como padres a la libertad de educación y a impedir la manipulación ideológica de nuestros hijos" (Tríptico difundido por 30 organizaciones, dado a conocer el 04/05/2007).
- "La objeción de conciencia es *legítima*, pues forma parte del derecho fundamental a la libertad religiosa e ideológica (art. 16 CE) tal y como señalan varias sentencias de Tribunal Constitucional español, especialmente la 53/1985 de 11 de abril" (*Concapa Informa*, mayo-junio 2007).

D) Facilitación de instrucciones. Las organizaciones también ofrecieron vías a los progenitores para obtener información práctica sobre cómo llevar a cabo la objeción:

- "*www.objetamos.com* [...] ofrece a las familias *asesoramiento* legal y mecanismos jurídicos gratuitos para que puedan ejercer el derecho a la objeción de conciencia frente a una asignatura que estas asociaciones consideran un instrumento de adoctrinamiento ideológico-moral" (*La Familia Importa*, noviembre 2006).

7. ¿El marco de acción colectiva en el discurso periodístico?

La acción colectiva promovida por los grupos conservadores que se opusieron a la implantación de Educación para la Ciudadanía adoptó en contadas ocasiones la forma de una protesta numerosa y destacada en el espacio público. La manifestación más sobresaliente fue la que tuvo lugar en noviembre de 2005. Otras dos concentraciones se celebraron en marzo y noviembre de 2006. El tratamiento periodístico que recibieron estas acciones puntuales fue positivo y algunas características indican que ambas cabeceras contribuyeron a su convocatoria y seguimiento.

Sin embargo, más allá de la posible presencia de evidentes muestras de promoción de la movilización colectiva en ambas cabeceras ante la programación de acciones específicas, nuestro análisis se interesa principalmente por el modo en que ese respaldo estuvo presente de forma continuada durante la etapa durante la que se desarrolló el conflicto y no solo en los momentos en los que la protesta adoptó formas de reacción visibles de manera más explícita. En este sentido, el objetivo es determinar si el encuadre que dominó el tratamiento de la controversia en el periodo delimitado respondió a las características que distinguen los marcos de acción colectiva que los movimientos sociales acostumbran a emplear para despertar apoyo y movilización a favor de sus causas. En este caso, se trata de conocer si el discurso periodístico asumió, con carácter general, la forma y el fondo del discurso movilizador a favor del rechazo a la materia, estudiado en el anterior apartado, y, específicamente, la retórica defensora de la objeción de conciencia como modalidad de protesta.

7.1. Componente de injusticia

La inclusión del componente de injusticia es clave en la construcción de los marcos promovidos por los movilizadores sociales. En el material examinado, este elemento se manifiesta especialmente mediante tres rasgos: la incorporación del léxico empleado por los críticos con la materia por el propio discurso del medio, la difusión del argumentario de las organizaciones, que señalan los agravios que implica la reforma educativa; y la atribución de temibles objetivos a la asignatura y al Gobierno.

A) Aprobación de la asignatura. Mediante la incorporación del léxico empleado por las organizaciones, observamos una lectura similar de los hechos:

- "El Gobierno quiere *imponer* la nueva Educación para la Ciudadanía desde la etapa de Infantil" (*La Razón*, 01/03/2006).
- "El PSOE intenta *imponer* su asignatura" (*La Razón*, 22/03/2006).
- "Nueva manifestación contra la ley educativa del Gobierno y la *imposición* de una «moral de Estado»" (*ABC*, 07/09/2006).
- "Educación *impone* en Secundaria la enseñanza del diálogo y la negociación" (*ABC*, 06/01/2007).
- "La nueva materia que se instaura con la LOE *atenta* contra el derecho de los padres a elegir la educación moral para sus hijos" (*La Razón*, 14/02/2007).
- "Los obispos preparan un documento contra la *imposición* de Educación para la Ciudadanía" (*La Razón*, 20/06/2007).

B) Perjuicio causado. Los diarios analizados incorporan el argumentario de las organizaciones opositoras, que incluye la denuncia de la supuesta vulneración de los derechos de los padres a educar a sus hijos conforme sus creencias, en diversas piezas:

- "Diez razones para la protesta". El despiece recoge, sin entrecomillado ni atribución a ningún actor, diez razones de rechazo a la LOE días antes de la manifestación convocada en Madrid. Entre ellas, se afirma que "*vulnera el derecho constitucional de los padres*" y que "el Estado interviene en la transmisión de valores a los alumnos con la asignatura de «Educación para la Ciudadanía»" (*La Razón*, 06/11/2005).
- "Argumentos para la protesta". El despiece recoge seis razones entrecomilladas de rechazo a la LOE. Entre otras: "*Desconoce los derechos y libertades [...] como es el derecho de los padres a decidir la educación que quieren para sus hijos*" (*ABC*, 12/11/2005).
- Reproducción del contenido del tríptico de Novillada.org "Cinco razones para acabar con la asignatura". (*La Razón*, 30/11/2006)
- "Los argumentos". (*La Razón*, 14/02/2007).
- "Razones para objetar" – Reproduce el panfleto difundido por Profesionales por la Ética, que asegura que "es una *intromisión del Estado en el derecho de los padres* a educar a sus hijos" (*ABC*, 29/04/2007).
- "*Razones para objetar*". El despiece es una reproducción de los diez motivos esgrimidos por las organizaciones contrarias a la materia para promover su rechazo entre los padres y madres. Se corresponde con el panfleto editado, con este objetivo, por Profesionales por la Ética en febrero de 2007 y ya publicado por la cabecera en abril de ese mismo año (*ABC*, 05/03/2008).

C) Finalidad. Las cabeceras alertan de los objetivos que, según indican, busca la asignatura. Se refuerza la idea del riesgo, de que se trata de una herramienta de adoctrinamiento y de persecución:

- "Las primeras directrices sobre la Educación para la Ciudadanía [...] han alimentado los temores por el riesgo de *adoctrinamiento* moral" (*La Razón*, 02/03/2006).
- "Rajoy aprovechó para precisar que lo que propone es una asignatura «sensata» y que «no *adoctrine* a nadie» *como sucede con la «Educación para la ciudadanía»* en España" (*ABC*, 28/06/2007).
- "Es cierto que la configuración de la materia *encierra serios riesgos* y que parece innecesaria, al menos como obligatoria, en el actual sistema educativo" (*ABC*, 01/07/2007).
- "Contra objeción, *persecución*" (*La Razón*, 28/12/2007).
- "Algunos de los manuales utilizados para impartir la asignatura encierran contenidos que *invaden descaradamente el ámbito de la conciencia* personal y ofrecen *visiones sectarias y hasta amorales* de diferentes situaciones personales o familiares, y una imagen deformada de las instituciones" (*ABC*, 05/03/2008).
- "La reacción de los gobiernos central y autonómico ha sido contundente [...] endurecerán *la persecución* a los objetores en las autonomías donde los tribunales no los han amparado" (*La Razón*, 06/03/2008).

7.2. Componente de identidad

El segundo elemento característico de los marcos de acción colectiva es el de identidad y permite delimitar con cierta precisión cuáles son las partes enfrentadas en el conflicto. Esta representación, a menudo polarizada y maniquea, persigue la fácil y rápida identificación de los individuos que se desea sumar a la acción colectiva con aquella parte que goza de una imagen más amable y positiva. La categorización léxica de los participantes en la controversia permite un evidente reparto de papeles entre quienes son situados como responsables de la injusticia y quienes son presentados como sus víctimas.

A) Ellos: Educación para la Ciudadanía, una asignatura temible y responsable del conflicto:

- "La polémica *Educación para la Ciudadanía* provoca otra movilización de padres y docentes" (*La Razón*, 05/03/2006).
- "...la asignatura *Educación para la Ciudadanía* y los derechos humanos, que sigue generando polémica" (*ABC*, 14/03/2006).
- "*Educación para la Ciudadanía* abordará moral y sexualidad" (*La Razón*, 07/06/2006).
- "*La nueva materia* [...] atenta contra el derecho de los padres" (*La Razón*, 14/02/2007).
- "*Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* [...] es una de las notas discordantes de la ley educativa que, lejos de afinarse, sigue perturbando la sinfonía de la reforma" (*ABC*, 29/04/2007).
- "*Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* [...] amenaza con perturbar el curso escolar..." (*ABC*, 10/09/2007).

B) Ellos: Ejecutivo central y partido socialista, caracterizados como excluyentes y amenazantes:

- "Así lo entiende [atropello de derechos y libertades] Concapa que, por cierto, hace meses recabó más de tres millones de firmas a favor de la asignatura de Religión sin que ni *el presidente del Gobierno* ni *la ministra* se dignaran a recogerlas" (*La Razón*, 06/11/2005).
- "[La ministra de Educación] *Cabrera* excluye a padres y profesores del debate de Educación para la Ciudadanía" (*La Razón*, 02/06/2006).
- "...estos colegios tienen en sus manos mitigar el efecto de manipulación ideológica que subyace en la reforma educativa aprobada por *el Ejecutivo socialista*" (*La Razón*, 14/02/2007).
- "La mayoría de las *comunidades socialistas* [...] han amenazado con suspender a los objetores" (*La Razón*, 22/04/2007).
- "*El Gobierno* amenaza con negar el título académico a quien no estudie Ciudadanía" (*ABC*, 14/06/2007).
- "La polvareda levantada en torno a las veladas amenazas lanzadas el pasado domingo por *el presidente del Gobierno* contra la Iglesia, a cuenta de la polémica Educación para la Ciudadanía, levantó ayer nuevas reacciones" (*ABC*, 25/07/2007).

C) Ellos: actores de carácter totalitario. Se suman fuentes que caracterizan a los impulsores de la materia como agentes incompatibles con el sistema democrático:

- "...Educación para la Ciudadanía [...] propone «*un totalitarismo encubierto*»..." (Declaraciones del cardenal Antonio Cañizares) (*ABC*, 18/07/2006).
- "...un adoctrinamiento que *recuerda* peligrosamente a los intentos de las *dictaduras* por formar la conciencia colectiva de sus pueblos" (Declaraciones atribuidas a Concapa) (*ABC*, 19/07/2006).
- "...es *el colmo del fascismo* más absoluto, una pretensión inadmisibile que mengua la calidad democrática e impone una moral de Estado" (Declaraciones del presidente de Concapa, Luis Carbonel) (*ABC*, 07/09/2006).
- "...ha sido cocinada en los despachos de *una minoría radical*" (Declaraciones del portavoz de la Unión Democrática de Estudiantes, José Manuel Velasco) (*La Razón*, 19/11/2006).
- "Educación para la Ciudadanía es una asignatura *propia del fascismo*" (Declaraciones de María Dolores de Cospedal, representante del Partido Popular) (*La Razón*, 03/09/2007).

Del mismo modo, identificamos una clara representación de los individuos que, según la cobertura ofrecida por estos diarios, se encontrarían frente al Ejecutivo, padeciendo la injusticia anteriormente señalada.

A) Nosotros: ciudadanos católicos. La confesionalidad de los críticos aparece en pocas ocasiones:

- "Los *padres católicos* se niegan a que sus hijos cursen la asignatura de Ciudadanía" (*La Razón*, 03/05/2005).

- "Los *padres católicos* proponen una Educación para la Ciudadanía alternativa" (*La Razón*, 23/11/2006).

B) Nosotros: padres. Progenitores y familias vulnerables que precisan de defensa:

- "...treinta organizaciones [...] están dispuestas a todo, incluso a salir a la calle, para defender a *las familias* que así lo pidan de una materia..." (*ABC*, 29/04/2007).
- "*Los padres* piden ayuda al Defensor del Pueblo ante las continuas amenazas del Gobierno" (*La Razón*, 23/06/2007).
- "*Las familias* denuncian que Ciudadanía «desborda el marco de la Constitución»" (*ABC*, 25/07/2007).
- "Zapatero, quien mostró su disposición a reunirse con *las madres objetoras* a la asignatura" (*ABC*, 28/07/2007).
- "¿Quién teme a *las madres* contra la Ciudadanía?" (*La Razón*, 04/09/2007).
- "Plataformas. Grupos de *padres afectados* por la polémica materia se han organizado de forma espontánea para hacer frente común contra la asignatura" (*La Razón*, 06/12/2007).

C) Nosotros: menores. Se presentan como las víctimas del plan del Gobierno:

- "Padres y profesores temen que el PSOE adoctrine a *los alumnos* con «Educación para la Ciudadanía»" (*La Razón*, 29/01/2006).
- "[*Los alumnos*] Se enfrentan a quedarse sin título, tal y como ha amenazado Cabrera" (*La Razón*, 17/06/2007).
- "Los centros religiosos de FERE [...] ajenos a la indefensión de la que adolecen *los alumnos* de colegios públicos" (*La Razón*, 06/09/2007).
- "Un colegio amenaza a *un alumno* por no ir a Ciudadanía" (*La Razón*, 27/10/2007).
- "Las «víctimas», *alumnos* y padres que no han transigido con la asignatura y que, asegura, están sufriendo todo tipo de presiones y amenazas para que desistan en su empeño" (*La Razón*, 22/11/2007).
- "Decenas de *alumnos* objetores a la asignatura han sido suspendidos en las notas de diciembre a pesar de no haber acudido a clase" / "En algunos colegios todos los *alumnos*, excepto ellos, han recibido sobresaliente" (*La Razón*, 22/12/2007).

D) Nosotros: la sociedad. Ambas cabeceras incluyen frecuentes referencias a la supuesta notable dimensión de la fuerza opositora:

- "Estudiantes *de toda España* se rebelan contra la Educación para la Ciudadanía" (*La Razón*, 19/11/2006).
- "En el Ministerio de Mercedes Cabrera hay cierta preocupación. El motivo de este malestar es el interés que *miles de familias* ya han manifestado por la objeción de conciencia frente a la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía" / "Desde que empezaron la campaña [...] *más de cien*

mil familias se han puesto en contacto con la asociación para manifestar su desacuerdo con la nueva y polémica asignatura" (*La Razón*, 18/01/2007).

- "Padres *de toda España* se suman al recurso andaluz contra la asignatura de Ciudadanía" (*La Razón*, 21/08/2007).
- "[Zapatero] Ha provocado la rebelión de *15.000 familias* que han objetado" (*ABC*, 04/09/2007).
- "Ciudadanía, *el mayor movimiento objetor de Europa*" (*La Razón*, 19/09/2007).
- "*Más de 24.000 familias* se han declarado ya objetoras" (*ABC*, 05/03/2008).

7.3. Componente de agencia

El análisis de la agencia como elemento del marco movilizador presente en el discurso periodístico predominante en la cobertura sobre la puesta en marcha de Educación para la Ciudadanía debe ir ligado al estudio del tratamiento que recibió la objeción de conciencia en estos mensajes, pues esta fue la vía fundamental de acción colectiva que los promotores del conflicto sugirieron como idónea. En este sentido, resulta relevante concentrar nuestra atención en tres aspectos básicos del tratamiento que recibió esta iniciativa en el encuadre dominante de ambos diarios.

A) Valores positivos. Escasas referencias a aspectos beneficiosos asociados a la objeción de conciencia:

- "En la asociación había padres contrarios a la asignatura y padres que no han objetado ni piensan hacerlo pero que respetan este *ejercicio de ciudadanía responsable*" (*La Razón*, 20/10/2007).

B) Legitimación de la objeción. Múltiples alusiones a la supuesta fundamentación de la objeción de conciencia como derecho:

- "Apelan al derecho a la objeción de conciencia *reconocido* en la futura ley educativa" / "En otras palabras, esta objeción de conciencia está *avalada* por la propia LOE, la cual elimina de su programa la asignatura de Religión" (*La Razón*, 03/05/2005).
- "¿Es legal? ¿Cómo se recoge en la legislación española? El Tribunal Constitucional ha declarado que el derecho a la objeción de conciencia *tiene base constitucional* en su artículo 16, que proclama la libertad ideológica" (*La Razón*, 25/07/2006).
- "El representante de los padres católicos recordó *el derecho constitucional de todo ciudadano* a la objeción de conciencia y aseguró que se puede *legalmente* no acudir a clase" (*ABC*, 14/09/2006).
- "Un informe jurídico *avala* la objeción frente a la Educación para la Ciudadanía" / "...las organizaciones contrarias a la materia han encargado un dictamen jurídico, al que ha tenido acceso este periódico, que recoge las diferentes sentencias del Tribunal Constitucional que *pueden avalar la negativa* a que los alumnos cursen una asignatura que más de 30 asociaciones tachan de «adoctrinadora»" / "El

derecho a la objeción de conciencia *se encuentra reconocido* en el artículo 16 de la Constitución" (*La Razón*, 22/04/2007).

- "Los impulsores de esta iniciativa consideran que la objeción de conciencia es *un derecho constitucional, ratificado* por diferentes sentencias" (*ABC*, 25/06/2007).
- "La Justicia *ampara el derecho* a objetar frente a Educación para la Ciudadanía" / "Un *derecho constitucional*" / "La objeción es un derecho que *recoge la Constitución española y las leyes europeas*, que se remiten a las leyes nacionales para ejercitarlo. Hasta ahí, la parte teórica. La práctica demuestra en distintas sentencias que *los jueces son favorables a reconocer este derecho*" (*La Razón*, 17/07/2007).

C) Facilitación de instrucciones. Ambos diarios explican qué pasos deben darse para objetar:

- "*Guía para la objeción* contra el «adoctrinamiento» en la escuela" / "Las asociaciones de profesionales y familias que se oponen a la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía trabajan en la elaboración de una Guía de Objeción de Conciencia para que los padres sepan *qué pasos deben seguir* y qué consecuencias podría tener para sus hijos la negativa a cursarla" / "*¿Qué puedo hacer para que mi hijo no curse la materia?*", "*¿En qué consiste la objeción de conciencia?*", "*¿Es legal? ¿Cómo se recoge en la legislación española?*" y "*¿Qué pasos hay que seguir para plantear la objeción?*" (*La Razón*, 25/07/2006).
- "La *solución práctica* a esta cuestión la ha aportado la Asociación Profesionales por la Ética, que en noviembre editó *una guía* dirigida a los padres que desean ejercer la objeción de conciencia. *El manual –que se puede obtener también a través de internet en la web www.profesionalesetica.com* trata de evitar que la materia se convierta en «un instrumento de manipulación ideológica y adoctrinamiento por parte de Estado (sic.) que quiere convertirse en formador moral de los niños y jóvenes»" (*La Razón*, 14/02/2007).
- "*Procedimiento*". La información ofrecida se ordena bajo los siguientes epígrafes: Lugar de presentación, quién, *cómo*, *cuándo*, *trámite* y respuesta / Fotografía "*Modelo para objetar* contra la nueva asignatura" (*ABC*, 11/07/2007).
- "Los padres elaboran un «*decálogo*» ante el inicio de las clases" / La pieza se compone de diez párrafos, cada uno dedicado a uno de los puntos del decálogo: Libertad de educación, derecho constitucional a la objeción de conciencia, *presentación de la objeción*, *copia sellada del escrito*, asistencia al centro, no asistencia, actividades alternativas, denegación, asesoramiento y *trámites legales*. En este último apartado podemos leer: "El *Servicio de Asistencia* Jurídica al Objeto (contacto a través de los teléfonos 914132957, 915325865 y 609780616) presta a los padres asesoramiento y,

si así lo desean éstos, *se encargará de iniciar y tramitar las acciones legales* oportunas para la defensa de sus derechos" (*La Razón*, 12/09/2007).

- Fotografía legible de "*Modelo de escrito* para apoyar la objeción a Ciudadanía" (*ABC*, 20/09/2007).
- "*Pasos para presentar una objeción*". El despiece incluye cinco epígrafes en los que se informa sobre cómo rellenar un documento de objeción, indicando las web donde puede descargarse, las razones que deben reflejarse en él, las instituciones a las que debe dirigirse y la dirección electrónica de Profesionales por la Ética a la que pueden escribir en caso de ser rechazada (*La Razón*, 22/02/2008).

8. Conclusiones

Los resultados expuestos revelan que, en efecto, existe un gran nivel de correspondencia entre el marco de las organizaciones sociales y el encuadre de los diarios conservadores. El discurso periodístico se confunde con el que se estructura según el marco de acción colectiva. Lo hace de manera sutil, mediante la inclusión de términos promocionados por los colectivos ("imposición" para aludir a la aprobación democrática de la asignatura o "derecho" para aludir a la acción objetora, inadmisibles en este caso según el Tribunal Supremo) o de manera directa, realizando afirmaciones categóricas y condenatorias sobre Educación para la Ciudadanía, especialmente refiriéndose a la supuesta finalidad que persigue la materia.

Por otro lado, es preciso señalar que algunos aspectos relevantes del marco de las organizaciones, como la caracterización totalitaria del adversario, son incorporados al encuadre mediático del conflicto solamente mediante la inclusión de voces críticas con la asignatura, intentando mantener así cierto distanciamiento con las acusaciones de especial gravedad que, no obstante, pasan a formar parte, a partir de ese momento, de la lectura interpretativa que los diarios facilitan sobre el conflicto.

Por último, consideramos necesario indicar que también se evidencian ligeras diferencias entre los mensajes de los grupos conservadores y los difundidos por los diarios *ABC* y *La Razón*. De este modo, distinguimos que, a la hora de construir el elemento de agencia, las organizaciones sociales apuestan por subrayar la necesidad y los valores emocionales y positivos de la acción objetora (deber, urgencia, solidaridad, responsabilidad) mientras que la prensa prefiere incluir aspectos pragmáticos (cómo realizarla, dónde presentarla) para impulsar su ejecución.

La adopción tan evidente de los marcos de acción colectiva, cuya función movilizadora les otorga un claro carácter propagandístico, pone de manifiesto el desinterés de los periódicos analizados por actuar como mediadores y generar sus propios encuadres interpretativos sobre el conflicto en torno a Educación para la Ciudadanía colocando, en cambio, toda su eficacia difusora y persuasiva al servicio de la campaña opositora a la materia.

9. Bibliografía

Astudillo, J. (2009). Las derrotas de Rajoy: la derecha después de Aznar. En A. Bosco e I. Sánchez-Cuenca (Eds.), *La España de Zapatero: años de cambios, 2004-2008* (pp. 75-99). Madrid: Pablo Iglesias.

Bordería, E. (2011). 2004-2008: Cuatro años de convulsión democrática. En G. López García (Ed.), *Política binaria y SPAM electoral* (pp. 17-42). Valencia: Tirant lo Blanch.

Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: Gustavo Gili.

Calvo, K. (2009). Calidad de la democracia, derechos civiles y reforma de la política. En A. Bosco e I. Sánchez-Cuenca (Eds.), *La España de Zapatero: años de cambios, 2004-2008* (pp. 205-225). Madrid: Pablo Iglesias.

Clemens, E. S. y Hughes, M. D. (2002). Recovering Past Protest: Historical Research on Social Movements. En B. Klandermans y S. Staggenborg (Eds.), *Methods of Social Movement Research* (pp. 201-230). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Cruz, R. (1997). La cultura regresa al primer plano. En R. Cruz y M. Pérez Ledesma (Eds.), *Cultura y movilización en la España contemporánea* (pp. 13-34). Madrid: Alianza.

Díaz-Salazar, R. (2005, 28 de febrero). *La estrategia de los «neoon» en la Iglesia*. En La Vanguardia, p. 24.

Díaz-Salazar, R. (2007). *Democracia laica y religión pública*. Madrid: Taurus.

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43 (4), 51-58.

Entman, R. M. (2007). Framing Bias: Media in the Distribution of Power. *Journal of Communication*, 57, 163-173.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.

Gamson, W. A. (1984). *What's News? A Game Simulation of TV News*. New York: The Free Press.

Gamson, W. A. (1988). Political Discourse and Collective Action. En B. Klandermans, H. Kriesi y S. Tarrow (Eds.), *From Structure to Action: Social Movement Participation across Cultures* (pp. 219-244). Greenwich, CT: JAI Press.

Gamson, W. A. (1989). News as Framing: Comments on Graber. *American Behavioral Scientist*, 33 (2), 157-161.

Gamson, W. A. (1992). *Talking Politics*. New York: Cambridge University Press.

Gamson, W. A. (2003/2001). Foreword. En S. D. Reese, O. H. Gandy y A. E. Grant (Eds.), *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World* (pp. ix-xi). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gil Calvo, E. (2008). *La lucha política a la española: tragicomedia de la crispación*. Madrid: Taurus.

Gitlin, T. (1980). *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making & Unmaking of the New Left*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Gomis, Ll. (1974). *El medio media: la función política de la prensa*. Madrid: Seminarios y Ediciones.

Hallin, D. C. y Mancini, P. (2008). *Sistemas mediáticos comparados: tres modelos de relación entre los medios de comunicación y la política*. Barcelona: Hacer.

Harrison, J. (2008). News. En B. Franklin (Ed.), *Pulling Newspapers Apart: Analysing Print Journalism* (pp. 37-45). London: Routledge.

Hertog, J. K. y McLeod, D. M. (2003/2001). A Multiperspectival Approach to Framing Analysis: A Field Guide. En S. D. Reese, O. H. Gandy y A. E. Grant (Eds.), *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World* (pp. 139-161). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hilgartner, S. y Bosk, C. L. (1988). The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arenas Model. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 53-78.

Johnston, H. (2002). Verification and Proof in Frame and Discourse Analysis. En B. Klandermans y S. Staggenborg (Eds.), *Methods of Social Movement Research* (pp. 62-91). Minneapolis: University of Minnesota Press.

König, T. (2010). *Identification and Measurement of Frames*. Recuperado el 20 de enero de 2011, del sitio web: <http://www.ccsr.ac.uk/methods/publications/frameanalysis/measurement.html>.

Kovach, B. y Rosenstiel, T. (2012/2001). *Los elementos del periodismo*. Madrid: Aguilar.

Ley Orgánica de Educación. (2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, 17158, Mayo 4, 2006.

Lippmann, W. (2003/1922). *Opinión pública*. Madrid: Langre.

Lippmann, W. (2011/1920). *Libertad y prensa*. Madrid: Tecnos.

Lofland, J. (1996). *Social Movement Organizations: Guide to Research on Insurgent Realities*. New York: Aldine de Gruyter.

Luhmann, N. (2000/1996). *La realidad de los medios de masas*. Rubí: Anthropos.

McAdam, D. (1996). The Framing Function of Movement Tactics: Strategic Dramaturgy in the American Civil Rights Movement. En D. McAdam, J. D. McCarthy y M. N. Zald (Eds.), *Comparative Perspectives on Social Movements* (pp. 338-355). New York: Cambridge University Press.

Milburn, M. A. y McGrail, A. B. (1992). The Dramatic Presentation of News and its Effects on Cognitive Complexity. *Political Psychology*, 13 (4), 613-632.

Miller, M. M. y Riechert, B. P. (2003/2001). The Spiral of Opportunity and Frame Resonance: Mapping the Issue Cycle in News and Public Discourse. En S. D. Reese, O. H. Gandy y A. E. Grant (Eds.), *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World* (pp. 107-121). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Milne, K. (2005). *Manufacturing Dissent: Single-issue Protest, the Public and the Press*. London: Demos.

Neveu, E. (2004/2001). *Sociologie du journalisme*. Paris: Editions de La Découverte.

Núñez Ladevéze, L. (2002). Encuentro entre teoría y práctica del periodismo desde un enfoque interdisciplinario. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 28, 79-96.

Ortega, F. (2006). El modelo de la no información. En F. Ortega (Coord.), *Periodismo sin información* (pp. 15-50). Madrid: Tecnos.

Ortega, F. (2011). *La política mediatizada*. Madrid: Alianza.

Richardson, J. E. (2007). *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.

Snow, D. A. y Benford, R. D. (1988). Ideology, Frame Resonance and Participant Mobilization. *International Social Movement Research*, 1, 197-217.

Tankard, J. W. (2003/2001). The Empirical Approach to the Study of Media Framing. En S. D. Reese, O. H. Gandy y A. E. Grant (Eds.), *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World* (pp. 95-106). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Tuchman, G. (1983/1978). *La producción de la noticia: estudio sobre la construcción de la realidad*. México: Gustavo Gili.

Vidal Castell, D. (2002). La transformació de la teoria del periodisme: una crisi de paradigma?. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 28, 21-54.

Zald, M. N. (1996). Culture, Ideology, and Strategic Framing. En D. McAdam, J. D. McCarthy y M. N. Zald (Eds.), *Comparative Perspectives on Social Movements* (pp. 261-274). New York: Cambridge University Press.