

**LA ALFABETIZACIÓN
DIGITAL EN EL
“ESCRITORIO FAMILIA”
DEL PROGRAMA
CONECTAR IGUALDAD: ENTRE EL
MANUAL DE LA NETBOOK Y
EL GOBIERNO
DE LA FAMILIA**

**ALFABETIZAÇÃO DIGITAL NA "ÁREA DE TRABALHO DA FAMÍLIA" DO PROGRAMA
CONECTAR IGUALDAD: ENTRE O MANUAL DO NETBOOK E A GOVERNANÇA DA
FAMÍLIA**

**DIGITAL LITERACY IN THE "FAMILY DESKTOP" OF CONECTAR IGUALDAD PROGRAM:
BETWEEN THE NETBOOK USER MANUAL AND THE FAMILY'S GOVERNANCE**

Maite Martínez Romagosa*
Universidad de Buenos Aires

*La autora es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, doctoranda en Lingüística en la misma universidad y becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: maite.m.romagosa@gmail.com.

RESUMEN: En este trabajo, estudiamos cómo, mediante la articulación de diversos géneros y discursos, se delinea, discursivamente, la práctica de la “alfabetización digital” en una política pública argentina de “inclusión digital”. Específicamente, trabajamos sobre un corpus de textos producidos en el marco del Programa Conectar Igualdad (2010-2018). Insertamos nuestro trabajo en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992a, 2003), e incorporamos los aportes del Análisis Crítico de Géneros (MOTTA-ROTH, 2011; BONINI, 2010), para estudiar los modos en que se articulan diversos rasgos genéricos en estos textos y para problematizar la práctica social que estos géneros recontextualizan. Los resultados apuntan a que, en la articulación entre el género libro de texto y el de gobierno (FAIRCLOUGH, 2003), se construye una relación jerárquica de poder/saber entre la institución y los beneficiarios de la política pública, que se cimienta en el mayor control sobre la esfera privada y la instrumentalización del discurso público.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital. Interdiscursividad. Géneros. Programa Conectar Igualdad.

RESUMO: Neste trabalho, estudamos como, através da articulação de diferentes gêneros e discursos, discursivamente se delinea a prática da "alfabetização digital" numa política pública argentina de "inclusão digital". Especificamente, trabalhamos em um corpus de textos produzidos no âmbito do Programa Conectar Igualdad (2010-2018). Inserimos nosso trabalho na perspectiva teórica e metodológica da Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992a, 2003), e incorporamos as contribuições da Análise Crítica de Gêneros (MOTTA-ROTH, 2011; BONINI, 2010) para estudar as maneiras pelas quais diversas características genéricas são articuladas nesses textos e para problematizar a prática social que esses gêneros recontextualizam. Os resultados sugerem que, na articulação entre o gênero o manual didático e o texto de governança (FAIRCLOUGH, 2003), se constrói uma relação hierárquica de poder/saber entre a instituição e os beneficiários da política pública, que está ancorado num maior controle sobre a esfera privada e na instrumentalização do discurso público.

PALAVRAS CHAVE: Letramento digital. Interdiscursividade. Gêneros. Programa Conectar Igualdad.

ABSTRACT: Our aim, in this paper, is to study how, through the articulation of different genres and discourses, the practice of "digital literacy" is discursively outlined in an Argentine public policy of "digital inclusion". Specifically, we analyze a corpus of texts produced for the Conectar Igualdad Program (2010-2018). We inscribe our work within the theoretical-methodological perspective of the Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992a, 2003). Moreover, we have incorporated the contributions of the Critical Analysis of Genres (MOTTA-ROTH, 2011; BONINI, 2010) to study the ways in which diverse generic features are articulated in these texts and to problematize the social practice that these genres recontextualize. The results suggest that, in the articulation between the genres textbook and text of governance (FAIRCLOUGH, 2003) a hierarchical power/knowledge relationship is constructed between the institution and the beneficiaries of public policy, which is based in a greater control over the private sphere and the instrumentalization of public discourse.

KEYWORDS: Digital literacy. Interdiscursivity. Genre. Conectar Igualdad Program.

1 INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, mucho se ha discutido sobre las posibilidades de la alfabetización digital como vía para la inclusión social (TRAVIESO; PLANELLA, 2008; RIVOIR, 2009; WARSCHAUER, 2010; LAGO MARTÍNEZ, 2016). A mediados y fines de la década del 2000, se pusieron en marcha, en América Latina y el Caribe, políticas de alfabetización digital en el marco del modelo 1 a 1, basados en el programa "One Laptop Per Child", creado por Nicholas Negroponte en 2005 (MOGUILLANSKY; FONTECOBA; LEMUS, 2016). En líneas generales, estos programas sostuvieron la concepción de que la alfabetización digital y la incorporación de tecnologías a la educación pública implicaría también “el uso con sentido y la apropiación social de estas, con la posibilidad de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información para toda la población” (MANCEBO; DIEGUEZ, 2015, p. 64). En esta línea, en el 2010, se creó, en Argentina, el Programa Conectar Igualdad (PCI, en adelante), con el objetivo de llevar a cabo una política pública de “inclusión digital educativa” y “reducir la brecha digital”. El programa tenía por finalidad la distribución de netbooks y la alfabetización digital de todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, y estudiantes de institutos de formación

docente. A diferencia de otras políticas de “inclusión digital” implementadas en los años 2000 en Latinoamérica, el PCI es el único que incluyó a las familias de los estudiantes como destinatarias de esta política pública (LAGO MARTÍNEZ, 2012)¹.

En este trabajo, buscamos analizar este aspecto específico de la práctica social de la alfabetización digital, que se puso en marcha con el PCI: la alfabetización de las familias de los estudiantes beneficiarios del PCI. Específicamente, nos interesa estudiar las estrategias mediante las que se delinea discursivamente la práctica de la “alfabetización digital” a partir de la constitución de la relación social entre la institución PCI y sus beneficiarios en el discurso pedagógico de este programa (BERNSTEIN, 1996), por medio de la articulación de diversos géneros y discursos. Para ello, seleccionamos como corpus de análisis dos textos publicados en el “Escritorio Familia” de la página web del PCI. Se trata de la sección introductoria de dos textos que tematizan el papel de la familia en la llamada “inclusión digital”: *Manual de Internet y Uso responsable de las TIC*.

Inscribimos nuestro trabajo en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992a, 2003), e incorporamos los aportes del Análisis Crítico de Géneros (MOTTAROTH, 2011; BONINI, 2010). En esta línea, un análisis crítico de los géneros y del discurso implica entender las formas por las cuales los textos constituyen, reconstituyen y/o alteran prácticas discursivas y sociales (MEURER, 2000, p. 159). Partimos de la consideración de que las prácticas sociales no se realizan “en” un género particular, sino que hacen uso de los recursos socialmente disponibles de los géneros en formas potencialmente complejas y creativas. En este sentido, es nuestro objetivo estudiar las formas de la intertextualidad e interdiscursividad en el discurso pedagógico del PCI, siguiendo la propuesta de Bhatia (2008), para atender a la hibridación de los géneros (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), en relación con la práctica de la alfabetización digital, en el cruce entre el libro de texto (TOSI, 2011) y el género de gobierno² (FAIRCLOUGH, 2003), entre el discurso didáctico de las TIC y el discurso institucional (WODAK, 1997)³.

2 LA “BRECHA” Y LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL. EL CASO DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD

En la forma del capitalismo actual, es dominante la interpretación que entiende que la producción, el acceso y el manejo eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación son un elemento clave para la expansión capitalista (CASTELLS, 1995). De acuerdo con Mastrini y de Charras (2005), esta lectura, sustentada en una forma de determinismo tecnológico, posibilitó la sedimentación de iniciativas políticas que ponían en la tecnología todas las expectativas de recomposición económica.

Desde la década de los ochenta, como señala Winner (1997), los pensadores de la denominada “sociedad de la información” se encargaron de dotar a las tecnologías digitales de tintes democratizadores. Desde esta perspectiva, la tecnología constituiría una

¹ De este modo, el PCI se inscribe en una misma línea con otras políticas sociales argentinas recientes que propusieron una revalorización del espacio familiar y la comensalidad hogareña (Aguilar, 2014), como la Asignación Universal por Hijo y el Programa Crédito Argentino del Bicentenario para la vivienda única familiar” (PRO.CRE.AR).

² Nos referimos aquí a lo que Fairclough (2003: 32) denomina “genre of governance”, es decir, géneros que sostienen la estructura institucional de la sociedad contemporánea, si entendemos por “governance” cualquier actividad dentro de una institución dirigida a regular redes de prácticas sociales. El autor se refiere, de este modo, a los cambios que se suceden en las formas de gobierno en la globalización y, específicamente, a la colonización de diversos ámbitos de la vida social por el mercado y los géneros promocionales. Se emplea para señalar, en textos que regulan áreas de la vida social contemporánea, el corrimiento de las relaciones institucionales hacia formas menos impositivas y jerárquicas y más negociadas.

³ De acuerdo con Bernstein (1996), el discurso pedagógico es un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. Mediante esta recontextualización, se selecciona y crea el “qué” (qué discurso se debe convertir en materia y el contenido de la práctica pedagógica) y el “cómo” (la teoría de la instrucción de esos discursos recontextualizados). Desde este marco teórico, el discurso pedagógico, en tanto principio de apropiación de otros discursos, carece de especificidad. Desde una perspectiva lingüístico-discursiva, Tosi (2011) propone que, si bien el discurso pedagógico realiza una (re)construcción de otros discursos, puede estudiarse su especificidad y, por lo tanto, constituye un discurso particular con sus propios rasgos y singularidades. Es en este sentido que podemos identificar recursos genéricos y prácticas propias del discurso pedagógico en nuestro corpus, en particular, en relación con el género libro de texto.

garantía para el crecimiento económico y la reducción de desigualdades en el acceso a la información⁴. Esta concepción se impuso como dominante, especialmente a partir de las Cumbres Mundiales para la Sociedad de la Información (CMSI) de 2003 y 2005. La “brecha digital” aparece como uno de los términos en boga para referir a las asimetrías en la conectividad y se construye, desde los centros geopolíticos de poder, como un problema político central para los países periféricos (MASTRINI; DE CHARRAS, 2005). A partir de las mencionadas cumbres, organismos y agencias internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, han promovido la implementación de políticas públicas para la alfabetización digital y la incorporación de tecnologías digitales en la educación en distintos países de Latinoamérica (MORALES, 2015).

Desde las CMSI, se han propuesto reconceptualizaciones para la “brecha”, que se pasa a caracterizar no solo por la desigualdad debida al acceso a computadoras y conectividad, sino también por el acceso a recursos adicionales que permitan a las personas usar la tecnología correctamente (WARSCHAUER; NIIYA, 2014). En los últimos años, según señala Rivoir (2009), se comenzó a emplear el término “inclusión digital” para remitir a una multiplicidad de dimensiones vinculadas con la redistribución de los beneficios del desarrollo de las TIC. Esta reconceptualización le da importancia a la apropiación social de las TIC y a la generación de contenidos, como un modo de aumentar las oportunidades de aprovechamiento y uso de las TIC por parte de las comunidades, en relación con el desarrollo social.

En los años 2000, las administraciones públicas de diversos países en América Latina y el Caribe elaboraron políticas que entienden el acceso y manejo de las tecnologías digitales como una forma de medir la exclusión social, junto con un amplio espectro de carencias en relación a la inserción social y laboral y la materialización de derechos sociales (LAGO MARTÍNEZ, 2016). En este contexto, en 2010 se crea el Programa Conectar Igualdad (PCI). Entre el 2010 y el 2015, el PCI otorgó una gran importancia a la incorporación de dispositivos y herramientas informacionales en la educación. Conforme lo expresado en el decreto presidencial de creación, las circunstancias en que se lanza el PCI configuran un “escenario de inclusión”, que “constituye un gran desafío y una oportunidad histórica para promover la inclusión digital y hacer efectivo el derecho a la igualdad”, con el objeto de “mejorar la situación de la educación” (ARGENTINA, 2010). Se dispuso el “modelo 1 a 1”, en tanto se entendía la distribución de computadoras a estudiantes y docentes de forma individual como modo de “potenciar las oportunidades de mejorar la distribución social de la información” (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2010). En distintos documentos institucionales del PCI, se presenta la “alfabetización digital” como relacionada directamente con “los objetivos de desarrollo, crecimiento e inclusión social” (MOGUILLANSKY; FONTECOBA; LEMUS, 2016). De acuerdo con el discurso oficial del programa, la alfabetización aparece como central para la pretendida “democratización” del acceso al conocimiento, como un aprendizaje que podría producir transformaciones en las formas de producción del conocimiento, en la distribución del poder en relación con el saber en el aula y en el hogar.

En este trabajo, nos interesa problematizar la práctica de la alfabetización digital tal como aparece en una serie de textos del PCI. Retomamos, para ello, la perspectiva de autores que han señalado el paradigma tecnocrático popularizado por las CMSI, fundado en una relación lineal entre el acceso a la tecnología y el desarrollo y la modernización del país (STILLO, 2012; MOGUILLANSKY; FONTECOBA; LEMUS, 2016), que omite el hecho de que la “brecha” original es socioeconómica y que, por lo tanto, la desigualdad digital debe entenderse como producto de esta desigualdad primera (MASTRINI; DE CHARRAS, 2005). En definitiva, desde estas perspectivas críticas, el acceso a los dispositivos tecnológicos no garantiza cerrar otras “brechas” sociales ni la apropiación conceptual e instrumental de esta herramienta para fines transformadores o emancipatorios.

3 MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Partimos de la premisa de que existe una relación dialéctica entre el discurso y lo social: los discursos construyen o reconstituyen lo social, lo reproducen y transforman (CHOULIARAKI Y FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992a). Desde esta perspectiva,

⁴ Siguiendo a Winner (1997), podemos considerar a esta concepción como mágica y optimista, dado que no reconoce a las tecnologías como fenómeno político, es decir, no toma en consideración las circunstancias sociales, organizativas y políticas en las que las tecnologías están insertas.

entendemos que la producción de sentido implica la percepción de relaciones entre texto, práctica social y contexto, y la relación entre experiencia individual, experiencias sociales y condiciones socio-históricas de producción, distribución y consumo de los textos en la sociedad (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; MOTTA-ROTH, 2011, 2013).

Para realizar el análisis, nos basamos en el modelo analítico tridimensional propuesto por Fairclough (1992a), que procura analizar cualquier evento discursivo de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas: el discurso como texto, como práctica discursiva y como práctica social. En este trabajo, nos centraremos en la segunda dimensión, para centrarnos en el análisis del género discursivo. Siguiendo la corriente denominada Análisis Crítico del Género, concebimos al género como formas recurrentes y significativas de actuar en conjunto, como formas de vida que se manifiestan en juegos de lenguaje, de forma que el lenguaje es parte integral de una actividad, y los géneros se vuelven fenómenos estructuradores de una cultura (MOTTA-ROTH, 2013). Retomamos la propuesta de Bhatia (2008) sobre la potencialidad de un análisis intertextual e interdiscursivo para indagar en la interacción entre las prácticas discursivas y las prácticas sociales en el contexto de culturas institucionales específicas. En este sentido, estudiamos qué voces, qué discursos y qué géneros son recontextualizados para llevar a cabo la práctica social de la “alfabetización digital” en el corpus seleccionado. Resulta central establecer conexiones que expliquen la relación existente entre los modos (normativos, innovadores, etc.) en que los géneros son reunidos e interpretados y la naturaleza de la práctica social en términos de su relación con las estructuras y conflictos sociales (FAIRCLOUGH, 1992a).

Fairclough (1992b) propone dos formas de la intertextualidad: el discurso referido y las presuposiciones. Mientras que en la primera forma se relaciona el pensamiento o dicho citado con la persona que lo pensó o dijo, en el segundo caso, “lo dicho” no es atribuido ni atribuible a un texto específico: se alude al “mundo de textos”, asumiendo que los lectores/oyentes ya conocen a qué se está haciendo referencia. Para Fairclough (1992b), una diferencia importante entre estas dos formas de la intertextualidad es que, mientras la primera acentúa el dialogismo del texto introduciendo voces ajenas, la última disminuye el diálogo entre la voz del autor y otras voces, asumiendo un conocimiento compartido. Así, los textos pueden diferir por su orientación hacia el dialogismo: aquel que se asume como dialógico se vuelve relativo, explícita la existencia de otros textos que compiten en la definición de las mismas cosas (FAIRCLOUGH, 2003). Por el contrario, aquel que reduce su dialogismo se presenta como autoritario, absoluto. Nos valdremos, en este sentido, de los aportes de la Teoría de la Valoración (KAPLAN, 2004) para distinguir entre formas de la intertextualidad que permiten la apertura del texto a otras voces (expansión dialógica) y formas que clausuran las voces que introducen (contracción dialógica).

El análisis de la interdiscursividad, por su parte, destaca la normal heterogeneidad de los textos como constituidos por combinaciones de diversos géneros y discursos (Fairclough, 1992a). Para identificar y caracterizar los discursos que se traen a colación, Fairclough (2003) propone identificar las áreas del mundo que son representadas y cómo, es decir, desde qué perspectiva son representadas. En este sentido, una de las entradas de análisis es rastrear el vocabulario empleado y la colocación, en términos de patrones de co-ocurrencia de palabras en los textos, como formas de clasificación (HODGE; KRESS, 1993), a través de los cuales se generan visiones de mundo particulares.

El análisis de la hibridez interdiscursiva en los textos provee de un recurso valioso para analizar los límites imprecisos o vagos entre las prácticas sociales de la vida social contemporánea e identificar el trabajo potencialmente creativo e innovador de la textualización. De acuerdo con Bhatia (2008), en la reapropiación de convenciones establecidas, podemos estudiar los intentos innovadores de creación de constructos híbridos, como una forma de colonización de algunas prácticas o discursos por otros.

Sostenemos que un análisis crítico de los géneros y del discurso puede aportar a los estudios sociales sobre el PCI, en particular, y la alfabetización digital, en general. De acuerdo con Figueiredo y Bonini (2017), la problematización de ciertos géneros, como por ejemplo el libro de texto escolar, puede convertirse en una problematización de las prácticas sociales que estos representan y recontextualizan, y de su papel en la estructuración social. Un análisis como este tiene como objetivo la explicación del funcionamiento del discurso para asumir, reforzar o resistir relaciones de poder (MOTTA-ROTH, 2013). Así, pretendemos estudiar en nuestro corpus, si la alfabetización procura desarrollar en los individuos una conciencia crítica de su contexto social y una capacidad para percibir las distintas funciones del nuevo lenguaje que está aprendiendo, “[...] aumentando sua potencialidade de

participar da construção de seu mundo de forma mais ativa” (MEURER, 2000, p. 162). En definitiva, indagaremos en qué medida esta práctica se construye discursivamente como una práctica de liberación (FREIRE, 1997).

4 CORPUS DE ANÁLISIS

Seleccionamos como corpus de análisis la sección introductoria de dos textos tomados del “Escritorio Familia” de la página web del PCI: “Manual de Internet” y “Uso responsable de las TIC”⁵. Estos textos fueron producidos por instituciones estatales y no están firmados: la responsabilidad de la producción cae sobre un sistema de expertos anónimo (GIDDENS, 1993) dependiente del Programa Conectar Igualdad. Están dirigidos a “las familias”, lo que nos permite hipotetizar que fueron pensados para ser consumidos en el ámbito doméstico, no escolar, por padres e hijos. Por último, la distribución es por medio de la página web del Programa Conectar Igualdad. Son textos multimodales e hipervinculares⁶.

5 ANÁLISIS

Los textos que analizamos recontextualizan un discurso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero también un discurso sobre “lo doméstico” (AGUILAR, 2014). Para hacerlo, movilizan recursos genéricos de diversa índole, que remiten al género libro de texto, y también a los géneros promocionales y géneros de gobierno (FAIRCLOUGH, 2003, p. 76).

Desde la perspectiva del análisis interdiscursivo, encontramos que en estos textos se da una hibridación de recursos de distintos géneros y prácticas. En efecto, además de la actividad de socializar un conocimiento e instruir sobre la forma de utilizar una computadora portátil, estos textos funcionan como documentos de una política pública especializados en la regulación, control y gobierno de redes de prácticas sociales. No tratan únicamente de instruir y regular las prácticas escolares, sino también las extraescolares. La institución PCI se dirige a sus beneficiarios en su calidad de educandos, pero también como padres y ciudadanos responsables. Así, se regulan las prácticas y relaciones de los padres e hijos que reciben la computadora, y de estos padres con la institución. En este sentido, podemos pensar la articulación entre el género del libro de texto y el “género de gobierno” (FAIRCLOUGH, 2003).

5.1 EL MANUAL DE LA NETBOOK

Los textos que analizamos tienen como principal objetivo la sistematización y transmisión de una serie de “ideas, conceptos y recomendaciones para usar la tecnología en forma provechosa y segura” (ARGENTINA, 2011b). No encontramos referencias directas ni citas textuales de la fuente original del conocimiento. Por el contrario, resulta elocuente que el saber sobre las tecnologías aparece referido en forma de aseveraciones declarativas absolutas, que permiten ignorar la diversidad de voces que se ponen en juego en todo acto de comunicación (KAPLAN, 2004). Este recurso, empleado en el 74% de las cláusulas del corpus, genera el efecto de que el conocimiento socializado está constituido por verdades absolutas y neutras, cerrando el texto al dialogismo. Veamos algunos ejemplos:

1. [TIC] Es una sigla que engloba todo lo referido a las herramientas informáticas que permiten almacenar, organizar, sintetizar y compartir información disponible en distintos formatos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

⁵Analizamos las secciones “Las familias y Conectar Igualdad” (<http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/familias-conectar-igualdad.html>) e “Introducción” (<http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/uso-responsable-tic-intro.html>). Todas las citas son tomadas de estos textos. En adelante, usaremos la referencia *Manual de Internet (2011)*, para distinguir las citas tomadas del primero, y *Uso responsable de Internet (2011)*, para las del segundo.

⁶ En este trabajo, sin embargo, nos centraremos en las condiciones de producción y pospondremos la cuestión de la distribución y el consumo para futuras investigaciones.

2. Internet permite buscar información en diarios, revistas, sitios oficiales, blogs, bibliotecas, bases de datos, galerías de imágenes, catálogos, etcétera (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)
3. Las nuevas generaciones conviven desde muy pequeños en este contexto. La mayoría de los jóvenes se acerca a la tecnología con gran naturalidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)
4. Es la primera vez que la educación secundaria pone al alcance de los docentes y los alumnos una innovación tecnológica que les permitirá, a ambos a un mismo tiempo, profundizar y ampliar sus aprendizajes, facilitar el acceso a fuentes múltiples de conocimiento y a novedosos modos de comunicarse adentro y afuera de la escuela (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

De este modo, se produce el efecto de que el conocimiento socializado está constituido por verdades absolutas, el texto se cierra a la diferencia, es decir, se intenta borrar la heterogeneidad constitutiva⁷.

Las preguntas retóricas (ver ejemplos 5 y 6) también sirven a la transmisión de conocimiento, en la medida en que no operan como pedidos de información, sino, antes bien, como aseveraciones.

5. ¿Cómo ayudar a los chicos? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)
6. ¿Cómo será la escuela? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

Aun cuando se evoca una conversación (WHITE, 2003), estas preguntas no implican una apertura a la diferencia, sino una reafirmación de la imagen de experto del emisor, que confirma la verdad irrefutable de que la escuela se va a modificar, que a los chicos hay que ayudarlos. Así, se orienta la lectura del texto, controlando las preguntas que pueden y deben ser hechas.

Otra marca de intertextualidad muy frecuente en el corpus es la presuposición. Recuperando la propuesta de Hodge y Kress (1993), Fairclough (1992b, p. 283) entiende a las nominalizaciones como marcas textuales de la presuposición. En nuestro corpus, el 23% de las cláusulas del corpus contienen procesos nominalizados. En tanto forma reificada de un proceso, las nominalizaciones posibilitan que se asuma la existencia de estos procesos como cosas, que se naturalicen, se legitimen y puedan funcionar como presupuestos. Así, por ejemplo, la nominalización “convivencia e interacción” presupone participantes que ya están interactuando (¿Alumnos con docentes? ¿Niños con computadoras?), sin que sea necesario explicitar de quién se trata. Como se observa en los ejemplos que siguen, se presupone que existe “un nuevo entorno” en que las computadoras e Internet tienen un rol central y que los destinatarios de la política pública ya interactúan con las tecnologías en su vida cotidiana.

7. [El **uso de internet**] facilita y expande las posibilidades de búsqueda de información (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)
8. [El **uso de internet**] Favorece el intercambio multicultural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)
9. Investigando junto a sus hijos **los beneficios y ventajas** de las nuevas herramientas tecnológicas que fortalecen y colaboran a mejorar la educación de los niños (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

⁷ Fairclough (2003), de acuerdo con Bajtín, considera que todos los textos son inevitablemente dialógicos. El cierre o la apertura a la diferencia refiere al grado de “dialogización” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 42), es decir, al modo en que los enunciados reconocen o niegan voces y perspectivas alternativas, que dan cuenta de la relatividad de lo que se afirma. Un texto cerrado a la diferencia produce el efecto de que sus afirmaciones son absolutas, en la medida en que suprime la diversidad de voces.

10. Se está generando **un nuevo entorno de convivencia e interacción** que como tal necesita reglas. Es por ello que los niños y adolescentes deben recibir **educación y asesoramiento** acerca del **manejo** de estas nuevas tecnologías que rigen la vida cotidiana (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

Las nominalizaciones dan por “hecho” la existencia de abstracciones como “uso de internet”, “desarrollo de aprendizajes”, “manejo”, “convivencia e interacción”, que, por otra parte, pueden realizar acciones y afectar a su vez otros procesos. Así, por medio de esta impersonalización (VAN LEEUWEN, 2008), se borra a los actores sociales responsables de la educación, de la creación de las reglas y de la imposición en la vida cotidiana de las tecnologías. Además, se da por sentado que las herramientas tecnológicas hacen cosas que eventualmente afectarán al desarrollo personal de los usuarios y la educación de las familias (ver ejemplos 11 a 13).

11. A los habituales cuadernos, carpetas y textos se agregan todas las **posibilidades** que **brinda** la computadora y la internet, para producir trabajos educativos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

12. En casa, la búsqueda de información, la lectura de un libro, la posibilidad de disfrutar de un documental, escuchar música, o conocer noticias de otros países del mundo son acciones posibles para realizar en familia y que **facilitan** las TIC y en particular el acceso a contenidos en internet (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

13. La computadora portátil **va a permitir** el desarrollo de mayores aprendizajes, la búsqueda autónoma de conocimientos; y también **va a enriquecer** la comunicación entre docentes, padres, estudiantes y amigos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

Asimismo, se emplean recursos de intertextualidad que permiten introducir y refutar voces ajenas, como las negaciones (ejemplo 14) y las construcciones adversativas (ejemplo 15). Mientras que el primer caso implica invocar una alternativa positiva para refutarla, mediante el segundo se incluye la contraexpectativa de la posición dialógica opuesta (KAPLAN, 2004).

14. **Aunque** su expansión **no** ha llegado a todos los hogares, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes acceden a internet desde distintos lugares y espacios como su casa, la casa de un amigo, un ciber o la escuela (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

15. En síntesis, como toda herramienta y desarrollo técnico/tecnológico, las TIC **no** son neutras. **Pero** también es cierto que para los más pequeños pueden representar una posibilidad para aprender y explorar conocimientos, gracias al uso de las mismas en los procesos de aprendizaje de cualquier materia (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

De este modo, se refutan voces que afirman posiciones alternativas tales como: 1) las TIC no son neutras y, por lo tanto, podrían no ser una buena herramienta para los más chicos; 2) las TIC sólo pueden usarse con acceso a Internet y realizar las tareas por Internet podría ser complicado, dado que no todos los alumnos tienen fácilmente acceso a este recurso. En consecuencia, aun cuando el texto introduce voces discordantes con la posición que defiende acerca de la productividad de las TIC y el uso generalizado de las mismas, lo hace para refutarlas y ponerlas en cuestión. Así, los textos fortalecen su postura: la computadora portátil del PCI es una óptima oportunidad para mejorar la educación.

Como señalamos en Martínez Romagosa (2018), se presenta a la computadora portátil como agente de procesos materiales en mayor medida que otros actores que aparecen representados y los niños y sus padres son representados como afectados por las máquinas (o realizan acciones sobre la computadora como “utilizar”, “mantener”, “preservar”). Este rol agentivo de las computadoras aparece valorado positivamente: es incuestionable que las máquinas favorecen, facilitan, brindan oportunidades a las familias, ofrecen ventajas (para desarrollarse, para conseguir trabajo, para aprovechar su tiempo libre). Bajo el supuesto de que existe una nueva forma de interacción (¿Entre quiénes? ¿Padres e hijos? ¿Estudiantes y docentes? ¿Estudiantes y máquinas?) y que

toda interacción necesita reglas para que los participantes puedan convivir, se afirman las posibles dificultades en la interacción. El argumento, por lo demás, es circular: para poder convivir en este nuevo contexto, debemos aprender a manejar las tecnologías que son, en definitiva, las que rigen la vida. Se trata de un discurso determinista sobre la tecnología digital (basta el acceso y uso de las TIC para estar “incluido”) que supone usuarios pasivos, que no producen nada con las computadoras, sino que son modificados por ellas (WINNER, 1997). Este discurso participa del discurso de la globalización, relacionado con los cambios y las novedades en las interacciones, pero también con las proposiciones generalizadas e impersonalizadas (como “El uso de Internet genera muchos beneficios”), que suprimen las diferencias entre los usos particulares de la computadora: la alfabetización digital promete la inserción en prácticas sociales a nivel global, aplica a cualquier uso en el mundo.

Pero además de una transmisión de información, los textos analizados están orientados a ordenar la acción extraverbal del destinatario en función del aprendizaje de ese conocimiento. En efecto, interpelan a los destinatarios en tanto usuarios de las TIC: deben adecuarse a las reglas de la inserción en la nueva práctica, presentadas como una lista organizada de requerimientos. Veamos algunos ejemplos:

16. **Mantener** las condiciones de integridad e higiene del equipo, preservándolo de golpes y daños durante su uso, guarda o transporte. No **manipular** alimentos, bebidas o materiales que puedan deteriorar el equipo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

17. **Ingresar** exclusivamente con la clave de acceso y no **facilitársela** a extraños para que la utilicen, controlando con el antivirus todo dispositivo que sea conectado a la computadora y sus archivos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

18. Los niños y adolescentes **deben recibir** educación y asesoramiento acerca del manejo de estas nuevas tecnologías que rigen la vida cotidiana (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

De acuerdo con Silvestri (2010), el derecho del emisor a dar órdenes y a dirigir las acciones del receptor descansa en la relación asimétrica que surge justamente de la evidencia de que es un experto, alguien que conoce completamente el procedimiento, mientras que el receptor lo desconoce y quiere conocerlo. Así, se subraya una relación jerárquica de poder, que surge de la desigual distribución del saber. El emisor, que sabe, ordena al destinatario lego que realice una serie de acciones, que se presentan en forma de una lista organizada de requerimientos. Las formas usadas para dar órdenes, infinitivos y locuciones modales (ver ejemplos 14 a 16), corresponden a un grado alto de obligación, lo que enfatiza la relación marcadamente asimétrica (GUTIÉRREZ, 2008). Además, estas formas colaboran en la impersonalización (VAN LEEUWEN, 2008) que señalamos anteriormente en la representación del discurso tecnologicista, en la medida en que también el destinatario es generalizado, abstracto: podría ser cualquier usuario de cualquier computadora y no necesariamente un destinatario del PCI, o un estudiante de una escuela pública argentina.

Señalamos, hasta aquí, rasgos que nos permiten considerar a los textos de nuestro corpus como inscriptos en el género libro de texto. De acuerdo con Tosi (2011), diversas investigaciones en el ámbito del análisis del discurso señalan la esquematización que opera en los libros de texto con el fin de mostrar un saber legítimo, sin ambigüedades, sobre la disciplina que se recontextualiza. La regulación de la inserción en el nuevo saber es fuertemente obligativa (GUTIÉRREZ, 2008) y el saber que se transmite se presenta como no sujeto a negociación, por medio de definiciones absolutas y el borrado de las voces que se reformulan. En nuestro corpus, observamos que se presenta el saber sobre las TIC por medio de declarativas absolutas y presuposiciones, al tiempo que se construye una relación interpersonal asimétrica entre experto y aprendiz.

5.2 GOBERNAR LA FAMILIA

Como se dijo anteriormente, los textos analizados no realizan únicamente la actividad de transmisión de conocimiento, sino que, por medio de estos, la institución PCI se comunica con sus beneficiarios. Se evidencia en estos textos que no fueron pensados para

su uso en la escuela, en tanto se construye una relación entre la institución, benefactora, y sus destinatarios como ciudadanos que deben ser “responsables”. De este modo, entendemos los textos del corpus como “géneros de gobierno” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 76), esto es, documentos de una política pública especializados en la regulación, control y gobierno de las conductas de los destinatarios de dicha política. El discurso pedagógico de las TIC aparece articulado, entonces, con el discurso institucional (WODAK, 1997), en la medida en que aparece ligado a instituciones, como sistemas históricamente constituidos de reglas, relacionados directamente con la producción y reproducción social.

El discurso institucional se incorpora por medio de proposiciones declarativas monoglósicas y presupuestos proposicionales y de valor (FAIRCLOUGH, 2003), que generan que los textos se cierren a la diferencia y al dialogismo: la información aparece como “dada”, naturalizada. Presentamos algunos fragmentos para ilustrar:

19. El Programa Conectar Igualdad es una herramienta educativa para **fortalecer** a las escuelas públicas. Introduce tecnologías de última generación para **innovar** los procesos de **aprendizaje** de la enseñanza pública mediante la **distribución** de equipamiento, **capacitación** y nuevos contenidos a 3.000.000 de usuarios de la comunidad educativa durante los próximos 30 meses (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

20. Pronto sabremos de las **oportunidades de inclusión social** que **han mejorado** los **aprendizajes** de los estudiantes, y que a la vez **han transformado** las vidas de sus familias (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

21. De esta manera el Ministerio de Educación de la Nación construye una alianza con cada familia en el marco del Programa conectar igualdad juntos un camino, a través de la educación pública, para transitar de **integración familiar** que **fortalezca** los lazos entre los miembros de cada familia; y de cada familia con su entorno social para el **desarrollo de mejores oportunidades** para todos en cada uno de los territorios (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

Así, el PCI se presenta como un programa innovador, que “fortalece” las escuelas públicas y “amplía las posibilidades” de las familias y el entorno social. Estas oportunidades que ofrece el PCI tienen que ver con la “inclusión social”, que no se explicita ni necesita mayor explicación, sino que se naturaliza: el PCI mejora y transforma la vida de sus destinatarios. Resulta interesante que aquí se manifiesta una tensión entre este discurso institucional y el discurso sobre las TIC: en el apartado anterior, mostramos cómo se naturaliza el hecho de que la computadora “brinda posibilidades”. Aquí, en cambio, es la institución, el PCI, la que ofrece derechos clasificados como “oportunidades de inclusión social”. Se trata de iguales “oportunidades” de consumir y de “acceder a fuentes de conocimiento” a través de las computadoras.

Además, se establece una relación directa entre la integración familiar (dada por el fortalecimiento de los lazos entre miembros de la familia) y el desarrollo de mejores oportunidades (ver ejemplo 21). Lo que establece la coherencia entre el deficiente desarrollo de oportunidades y la integración familiar es el supuesto de que si las oportunidades de hoy no son tan buenas se debe al funcionamiento desintegrado de las familias. De este modo, se responsabiliza a las familias por esta desintegración y la falta de buenas oportunidades. Esto justifica que sean un destinatario de este tipo de discursos oficiales: el Estado viene a colaborar ante un comportamiento deficitario de los individuos. Así, se evidencia el trabajo ideológico del texto y del discurso que realizan las presuposiciones incorporadas por medio de nominalizaciones en tanto construyen representaciones sobre el mundo y se inculcan en identidades sociales (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

La apropiación de rasgos del género de gobierno resulta clara, sin embargo, cuando, a la señalada indeterminación de los participantes y el predominio de afirmaciones fácticas y presupuestos, se le opone la “dialogización” (FAIRCLOUGH, 2003) mediante la interpelación directa al destinatario (ejemplos 22-24), esto es, a los adultos en su carácter de “familias” y ciudadanos “responsables”.

22. Este Programa educativo brindará a cada familia grandes satisfacciones, pero a la vez significa una responsabilidad por recibir bienes adquiridos con dinero público. Por eso **tenemos que comprometernos** a cuidar, juntos, el patrimonio que es de todos. Es preciso que **respetemos** normas de uso y de seguridad indispensables que **decidimos** sintetizar en el siguiente decálogo. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

23. **Nuestra alianza** es con cada comunidad de la Argentina. Pronto **sabremos** de las oportunidades de inclusión social que han mejorado los aprendizajes de los estudiantes, y que a la vez han transformado las vidas de sus familias (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

24. ¿**Les** parece buena idea hacer un cartel y ubicarlo en un lugar visible del hogar y también de la escuela? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

Con la incorporación de la voz institucional (“esperamos”, “nuestra alianza”, “decidimos”) y la individualización de los destinatarios (“les pedimos”, “les parece”), el texto escolar se transforma en un contrato (“alianza”) entre la institución y la familia del estudiante que recibe la computadora en comodato. Se construye una relación jerárquica entre ambos, marcada por la desigualdad de poder. Así, encontramos que la relación jerárquica entre experto/inexperto, que señalamos en el apartado anterior, se resignifica, en algunos pasajes de los textos, como una relación contractual entre la institución y sus beneficiarios en tanto ciudadanos que deben ser “responsables”.

Vemos que la utilización de la primera persona del plural para algunas demandas (“tenemos que comprometernos”, “respetemos”, en el ejemplo 22), en lugar de la segunda persona, es una forma de mitigación de la jerarquía en la relación de poder. Sin embargo, el “nosotros inclusivo” se distingue del “nosotros exclusivo” que refiere únicamente a la institución: la institución ofrece (información, cumplimiento de derechos), pero, sobre todo, demanda; los beneficiarios deben responder a la orden.

La institución otorga y defiende el cumplimiento de ciertos derechos y, como contrapartida, los destinatarios de la política deben asumir ciertas responsabilidades. Las recomendaciones de uso de la máquina, como objeto valioso que promueve la inserción en el mundo globalizado, aparecen entrelazadas con frases contractuales que presentan a la máquina como un patrimonio público puesto a disposición por la institución, lo que implica responsabilidades de los beneficiarios en tanto ciudadanos. Así, la alfabetización digital se instrumentaliza, se presenta como una serie de reglas que deben cumplirse para llevar a cabo exitosamente la “inclusión”. Si antes señalamos que aparecen recomendaciones sobre cómo cuidar y conservar la máquina en buenas condiciones, que tenían un destinatario no determinado (cualquier potencial usuario de una computadora), resulta interesante que los textos recortan un destinatario específico respecto de los consejos sobre cómo deben comportarse las familias en el hogar:

25. **A los mayores** les corresponde la tarea de guiarlos, acompañarlos y descubrir con ellos esta ventana al mundo, detectando qué contenidos serán los más adecuados para enriquecer su desarrollo personal (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

26. Navegar por Internet con cuidado, protegiendo a los chicos de contactos con personas inconvenientes y contenidos no aptos para su edad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

27. Son **los adultos** quienes deben acompañar este proceso de aprendizaje y reconocimiento, pues solo a partir de su conocimiento y desde la acción se podrá comprender, guiar y propiciar el diálogo abierto, razonable y constructivo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b)

Los beneficiarios son interpelados directamente en su doble carácter de ciudadanos responsables y de padres, tutores o encargados de estudiantes que reciben las computadoras del PCI. El discurso determinista tecnológico y el discurso institucional se hibridan, de este modo, atravesados por el discurso reflexivo sobre la familia: los padres son los responsables de cuidar de sus hijos y de sus bienes

dentro y fuera de casa, aún en las nuevas interacciones virtuales. Los consejos remiten al discurso de “lo doméstico”, sobre cómo deben comportarse los padres con sus hijos, ligados a la reflexión intra-familiar (“acompañar”, “guiar”, “estar atentos”, “propiciar un diálogo abierto, razonable y constructivo”). Los problemas relativos al “nuevo entorno de interacción” pueden resolverse por medio de la reflexión entre padres e hijos, al interior del núcleo familiar. Además, la práctica social de “usar la computadora en el hogar” aparece racionalizada, procedimentalizada, transformada en un método con distintos pasos, como formas legítimas para llevar a cabo la “inclusión digital”.

En lo que refiere a los usos familiares, el avance de las máquinas está ligado al consumo de bienes y servicios. Aquí el PCI se representa como programa de intervención estatal en la educación de los niños y adolescentes, y también como interventor en la programación del ocio de las familias. Por otra parte, la educación (o el “asesoramiento”, la “capacitación”), como clave para la prosperidad, se entiende en términos de responsabilidades de los adultos para lograr mejores oportunidades de “desarrollo personal”, individual, y no de formas de transformar colectivamente (ver ejemplo 25). El cambio empieza en la casa, para reproducirse a distintas escalas: solo si los lazos familiares se refuerzan, pueden lograrse mejores oportunidades para todos. El “diálogo” abierto y constructivo queda como una tarea a futuro, a realizarse puertas adentro de la casa (ejemplo 27).

En este mismo sentido, resulta interesante puntualizar en las preguntas que aparecen en el *Manual de Internet* organizadas en forma de lista y antecedidas por una orden presentada como deseo “Querremos escuchar sus relatos cuando les preguntemos”. A continuación, algunos ejemplos:

28. ¿Ofrecen a los vecinos sus servicios y oficios a través de un blog? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

29. ¿Encontraron empleo a través de un aviso electrónico? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

30. ¿Sacaron sus pasajes de ómnibus por vía virtual? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

A diferencia de las preguntas retóricas analizadas anteriormente, aquí se evoca una escena de futuro interrogatorio: el destinatario tendrá que responder correctamente, y para ello deberá ser y actuar de una determinada forma, es decir, convertirse en un consumidor de bienes y servicios a través de la computadora.

Los adultos están obligados a realizar determinados actos para lograr la inclusión: los padres son los responsables de cuidar de sus hijos y de sus bienes dentro y fuera de casa, aún en las nuevas interacciones virtuales. La responsabilidad de la respuesta final sobre si las computadoras producirán un cambio positivo en el aula y en el hogar recae sobre las familias.

31. Finalmente es la creatividad de cada alumno y su grupo familiar lo que dará respuesta más exacta a la pregunta que todos nos formulamos hoy ¿qué cambia? (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a)

De este modo, la personalización tanto de la institución como de los destinatarios simula una relación conversacional, personal, informal, solidaria y equitativa, pero, en oposición a esto, presenta una forma legítima de accionar, a modo de un “mandated course of action” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 53). Así, la conversacionalización es la contracara de la reglamentación, siendo ambos rasgos característicos de los géneros de gobierno, penetrados por relaciones sociales simuladas que, podemos argumentar, tienden a mistificar la jerarquía y la distancia social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 76). Entendemos el “gobierno” de la familia en dos sentidos: por un lado, se desplaza la responsabilidad de la alfabetización a la esfera privada, individual; al mismo tiempo, sin embargo, es una marca de cómo los sistemas expertos de educadores, pedagogos, psicopedagogos extienden su control sobre la vida privada de las personas volviéndolas más dependientes de las clases directivas y profesionales, y erosionando su capacidad de invención social (LASCH, 1977). El éxito de la alfabetización familiar, privada, depende de cómo se adapte cada familia a los preceptos de los expertos.

6 CONCLUSIONES

Las herramientas teórico-metodológicas del Análisis Crítico del Discurso y el Análisis Crítico de los Géneros nos permitieron analizar los modos de la intertextualidad y la interdiscursividad en dos textos tomados de la página web del PCI para indagar en la interacción entre las prácticas discursivas y las prácticas sociales que configuran la alfabetización digital de las familias.

Los textos analizados explotan recursos genéricos asociados típicamente al libro de texto escolar, pero se apropian (BHATIA, 2008) también de convenciones de otros géneros (como los géneros de gobierno descritos por FAIRCLOUGH, 2003), que remiten al ámbito político-institucional. Así, los límites entre la práctica de enseñar y la práctica de gobernar aparecen difusos en los textos que analizamos: la práctica de la alfabetización digital, en consecuencia, no implica únicamente instruir sobre la computadora que se entrega, sino también regular comportamientos de los ciudadanos. Los textos analizados convierten en materia de la práctica pedagógica, antes que el aprovechamiento de la tecnología, el “ser buen padre”, por medio de la construcción de una relación jerárquica entre el Estado y los ciudadanos.

La hibridación genérica se evidencia en la tensión entre la abstracción y colectivización de los actores implicados en la alfabetización mediante afirmaciones fácticas que cierran los textos al dialogismo, por un lado, y la apertura al dialogismo mediante la personalización del destinatario, por el otro. No obstante, demostramos que esta personalización sintética (FAIRCLOUGH, 1992) no es resultado de una apertura a la incorporación de otros puntos de vista, sino que se emplea para simular una relación solidaria en las secciones instruccionales de los textos.

En la simulación de una relación cercana, la institución se atribuye la reglamentación de la acción de los padres y madres que reciben las computadoras en los hogares, regulando la inserción en la sociedad y en el mundo de los ciudadanos. Sin embargo, predomina en nuestro corpus la representación de la alfabetización digital a partir del cierre a la diferencia (por medio de afirmaciones fácticas), la generalización y la impersonalización, lo que permite que se representen las relaciones interpersonales que constituyen la alfabetización digital como más allá de la relación local entre el PCI y las familias que efectivamente reciben la computadora portátil. No serían las familias argentinas las que ingresan al “nuevo entorno de interacción y convivencia” global, sino “los adultos”, “los niños y adolescentes”, colectivos indeterminados de usuarios y consumidores de tecnología; no sería el Estado argentino, sino Internet, las máquinas mismas, las que amplían “oportunidades de inclusión” a la vez que disponen nuevas reglas para interactuar.

Aquí radica la productividad de la apropiación, por parte del libro de texto, de recursos propios del género de gobierno. Por un lado, se construye a la práctica de la alfabetización como una transmisión de un saber incuestionable de expertos a inexpertos, sobre cómo las máquinas dominan la vida cotidiana de adultos y chicos. Por el otro, se legitima la relación contractual por la cual “los padres” son responsables de cuidar por los equipos portátiles y por la educación de sus hijos en pos del gobierno del hogar por parte de los expertos estatales. Se trata de construir una relación jerárquica de poder/saber que se cimenta en el mayor control sobre la esfera privada y la instrumentalización del discurso público (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Finalmente, el análisis realizado nos permite explorar el papel del discurso en la reproducción o resistencia de relaciones de poder. La “alianza” del emisor institucional con sus destinatarios no implica una relación horizontal, activa, dialogal y crítica entre los actores sociales de la educación (FREIRE, 1997). La pretendida “creatividad” de las familias está subordinada a demandas y reglas que impone el Estado, o que determinan las máquinas. De acuerdo con lo analizado en los textos del corpus, en ningún caso las familias o los estudiantes son agentes más que de reflexiones al interior del hogar, que llevan a su “desarrollo personal”, o en tanto usuarios/consumidores de la tecnología. No se trata de una transformación colectiva, ni una concientización orientada a una relación horizontal, activa, dialogal y crítica entre los actores sociales de la educación (FREIRE, 1997). Antes bien, aparece un discurso marcado por la homogeneización, la monoglosia, la impersonalización y la abstracción, lo que hace que las relaciones entre el lenguaje y las estructuras sociales se vuelvan opacas, poco visibles (MEURER, 2005). En suma, la “alfabetización digital” tal como aquí aparece representada, como una actividad educativa atravesada por el gobierno (de la vida privada/“globalizada”) y la promoción de máquinas para usar y consumir, no constituye sujetos activos, sino espectadores de la “ventana al mundo” que se les ofrece por medio del PCI.

REFERENCIAS

AGUILAR, P. *El hogar como problema y como solución*. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina 1890-1940. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2014.

ARGENTINA. *Decreto 459/2010*, de 6 de abril de 2010. Créase el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2010. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>. Último acceso: 10 oct. 2019.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1996.

BHATIA, V. K. Towards critical genre analysis. In: BHATIA, V. K.; FLOWERDEW, J.; JONES, R. (ed.). *Advances in discourse studies*. London; New York: Routledge, 2008. p. 166-177.

BONINI, A. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 485-510, set./dez. 2010.

CASTELLS, M. *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano regional*. Madrid: Alianza, 1995.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución CFE N° 123/10. Anexo I. Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf. Último acceso: 10 oct. 2019.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.

FAIRCLOUGH, N. Intertextuality in Critical Analysis Discourse, *Linguistics and Education*, Oxford, v. 4, p. 269-293, 1992b.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. *DELTA - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 759-786, 2017.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1997.

GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

GUTIÉRREZ, R. M. El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 41, n. 67, p. 177-202, 2008.

HODGE, R.; KRESS, G. *Language as ideology*, Londres: Routledge, 1993.

KAPLAN, N. Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración, *Boletín de Lingüística*, Caracas, v. 22, p. 52-78, jul./dic. 2004.

LAGO MARTÍNEZ, S. Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 24, n. 62, p. 205-218, 2012.

LAGO MARTÍNEZ, S. La inclusión digital como inclusión social: el papel de las políticas de Estado. *Revista Horizontes Sociológicos*, Buenos Aires, v. 4, n. 8, p. 79-90, 2016.

LASCH, C. *Haven in a heartless world: the family besieged*. New York: Basic Books, 1977.

MANCERO, P. F.; DIEGUEZ, S. Inclusión digital y ciudadanía en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en perspectiva. In: LAGO MARTÍNEZ, S. (coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo, 2015. p. 53-81.

MARTÍNEZ ROMAGOSA, M. El valor del signo netbook en el discurso del programa Conectar Igualdad. *Hipertextos*. Capitalismo, Técnica y Sociedad en debate. Buenos Aires, v. 6, n. 10, p. 151-176, 2018.

MASTRINI, G.; DE CHARRAS, D. 20 años no es nada: Del NOMIC al CMSI. *Anuario Ininco*, v. 17, n. 1, p. 217-240, 2005.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 38, p. 155-171, jan./jun 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Escritorio Familia de Conectar Igualdad. *Manual de internet*. Buenos Aires, Argentina, 2011a. Disponible en <http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/familias-conectar-igualdad.html>. Último acceso: 20 jun. 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Escritorio Familia de Conectar Igualdad. *Uso responsable de las TIC*. Buenos Aires, Argentina, 2011b. Disponible en <http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/uso-responsable-tic-intro.html>. Último acceso: 20 jun. 2017.

MOGUILLANSKY, M.; FONTECOBA, A.; LEMUS, M. Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. In: BENÍTEZ LARGHI, Sebastián; WINOCUR IPARRAGUIRRE, Rosalía (coord.). *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo, 2016. p. 17-46.

MORALES, S. La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. In: LAGO MARTÍNEZ, Silvia. (coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo, 2015. p. 27-52.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. In: SEIXAS, L., PINHEIRO, N. F. *Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 121-145.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-171.

RIVOIR, A. Las políticas para la Sociedad de la Información y el Conocimiento en América Latina. Desde una mirada tecnologicista a un enfoque para el complejo. *In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA*, 27, 2009, Buenos Aires. *Actas*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. p. 31-54.

SILVESTRI, A. *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

STILLO, M. Los discursos sobre la inclusión digital. Reconsideraciones sobre la Brecha Digital como categoría de desarrollo, *Commons*. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital, Cádiz, v. 1, n. 1, p. 36-54, 2012.

TOSI, C. El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, Cali, v. 39, n. 2, p. 469-500, 2011.

TRAVIESO, J. L.; PLANELLA, J. La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers*. Revista sobre la sociedad del conocimiento, Barcelona, n. 6, pp. 1-9, abr., 2008.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice*. New York: Oxford, 2008.

WARSCHAUER M.; NIIYA, M. Medios digitales e inclusión social. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, Lima, v. 6, p. 9-32, 2014.

WARSCHAUER, M.; AMES, M. Can One Laptop Per Child save the world's poor? *Journal of International Affairs*, v. 64, n. 1, p. 33-51, 2010.

WHITE, P. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, Sydney, v. 23, n. 3, p. 259-284, 2003.

WINNER, L. Cyberlibertarian myths and the prospects for community. *ACM Sigcas Computers and Society*, v. 27, n. 3, p. 14-19, 1997.

WODAK, R. Critical Linguistics and the Study of Institutional Communication. *In: STEVENSON, P. (ed). The German Language and the Real World. Sociolinguistic, Cultural, and Pragmatic Perspectives on Contemporary German*. Nueva York: Oxford University Press, 1997. p. 207-232.



Recibido el 20/11/2019. Aceptado el 03/03/2020.