

El valor del signo netbook en el discurso del programa Conectar Igualdad

Maite Martínez Romagosa¹

Recibido: 29/06/18; Aceptado: 26/9/18

Resumen

El trabajo se enmarca en una investigación sobre las estrategias discursivas mediante las cuales se construyen las representaciones sociales (Raiter, 2016) de la tecnología en los discursos de las políticas públicas de "inclusión digital". En esta oportunidad, analizamos las distintas valoraciones que se buscan imponer sobre el signo ideológico "netbook" en un documento institucional publicado en 2012 por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Conectar Igualdad. Siguiendo la propuesta teórico-metodológica de la Lingüística Crítica (Fowler y Kress, 1979; Hodge y Kress, 1993; Hodge, 2016), recuperamos las estrategias discursivas mediante las cuales se construyen las representaciones sociales de la tecnología y de los actores sociales que la deben utilizar. En la construcción de la netbook como superación de una "inequidad social" no definida, el documento mitiga la responsabilidad de los actores institucionales, al tiempo que legitima el programa estatal, persuadiendo sobre los beneficios de las máquinas y del trabajo con las mismas.

Palabras clave: análisis del discurso, representaciones sociales, inclusión digital, TIC

Abstract

The present paper is part of a research that analyzes the discursive strategies through which the social representations (Raiter, 2016) of technology are constructed in the discourses of public policies of "digital inclusion". This time, we recover the different valuations that are sought to impose on the ideological sign "netbook" in a document published in 2012 by the Ministry of Education within the frame of the Programa Conectar Igualdad. Through the classification of the netbook as the agent of the overcoming of an undefined "social inequity", the document mitigates the responsibility of the institutional actors, while legitimizing the state program, persuading the benefits of the machines and the advantages of using laptops in education. We inscribe the research within the Critical Linguistics postulates (Hodge and Kress, 1993, Hodge, 2016).

Key words: discourse analysis, social representations, digital inclusion, ICT

¹ Licenciada y Profesora en Letras, Doctoranda en Lingüística, Universidad de Buenos Aires-CONICET. maite.m.romagosa@gmail.com

1. Introducción

En los últimos años, el rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación ha sido objeto de planificación de políticas públicas. En Argentina, desde los años 90 se pusieron en marcha políticas destinadas a la incorporación de las TIC en las escuelas públicas. A partir del 2010, con la creación del Programa Conectar Igualdad (PCI, en adelante), el problema del lugar que se le otorga a los dispositivos digitales portátiles en el aula (y fuera de ella) es parte de la agenda educativa en nuestro país.

Asimismo, la relación entre TIC, políticas públicas y educación ha motivado numerosas investigaciones en ciencias sociales. Algunos trabajos señalan los desafíos entre los modos de trabajo que propone la escuela y las experiencias de la vida cotidiana de los jóvenes, mediadas por los nuevos medios digitales (Dussel y Quevedo, 2010) y, en este sentido, conciben a las políticas públicas de “inclusión digital” como promotoras de la emergencia de una serie de controversias en las interacciones escolares (Welschinger, 2016). Otros trabajos apuntan (y cuestionan) la importancia otorgada por estas políticas al acceso a las TIC como un modo de tender hacia los objetivos de desarrollo, crecimiento e inclusión social (Stillo, 2012; Dussel, 2016; Mognillansky, Fontecoba y Lemus, 2016), lo que se basaría en un determinismo tecnológico que desatiende tanto el carácter político de las tecnologías (Winner, 1999) como el proceso histórico de la desigualdad (Mastrini y De Charras, 2004).

El presente trabajo se enmarca en una investigación más amplia en la que, desde el análisis del discurso, pretendemos aportar a los debates sobre la construcción (discursiva) de la “brecha digital” como problema político y educativo y de las máquinas como un elemento relevante en la preocupación por la desigualdad social.

En este trabajo, presentamos el análisis de un documento institucional del Ministerio de Educación de la Nación que se plantea como una caracterización del primer momento del PCI, la denominada “etapa de instalación” del programa. Desde el análisis del discurso, nos ocupamos del lugar social que le otorga el Ministerio de Educación a las computadoras portátiles a partir del PCI, es decir, qué representación construye de ellas. Concretamente, nos preguntamos qué signos pone en circulación el Ministerio para legitimar el programa estatal. A partir del rastreo de las distintas valoraciones de uso del signo *netbook* en el corpus, buscamos estudiar las representaciones sociales (Raiter, 2016) de la tecnología y de los distintos actores sociales involucrados en el discurso institucional del Programa Conectar Igualdad.

Nuestro objetivo es mostrar mediante qué procedimientos discursivos se construye la imagen simbólica de la netbook en el marco del PCI, es decir, qué sentidos se

construyen para la netbook. Específicamente, nos interesa estudiar las estrategias discursivas por las cuales se construye a las máquinas (y al uso de las mismas) como positivas y beneficiosas, en relación con una “igualación social” no definida. En este sentido, es de nuestro interés observar cómo se pretende legitimar el programa estatal a partir de la construcción de la netbook como un objeto poderoso. Por último, considerando que las políticas de “inclusión digital” pretenden una transformación del espacio y tiempo escolar, y una reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula (Dussel y Quevedo, 2010), nos interesa analizar en este discurso cómo se representan las relaciones de poder entre la institución PCI y los destinatarios y en qué medida se proponen representaciones novedosas para los actores sociales de la educación.

2. El Programa Conectar Igualdad

En la forma del capitalismo actual, la fuente material de la productividad es la capacidad estructuralmente determinada de la fuerza de trabajo para procesar información y generar conocimiento (Castells, 1995). En este contexto, el acceso, el diseño, la producción y la competencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aparece como un elemento clave para la expansión capitalista. La desigualdad socioeconómica entre países se manifiesta, entre otros indicadores, en este factor. La “brecha digital” se caracteriza, en esta línea, no solo por la desigualdad debida al acceso físico a computadoras y conectividad, sino también por el acceso a recursos adicionales que permitan a las personas usar la tecnología correctamente (DiMaggio, Hargittai, Celeste y Shafer, 2004; Warschauer y Niiya, 2014: 18). A partir de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI), la “brecha digital” se construye, entonces, como un problema político y estratégico, lo que conduce a los países a elaborar políticas específicas respecto a las tecnologías (Mastrini y De Charras, 2004). Desde la perspectiva de la CMSI, la revolución tecnológica contribuye al desarrollo de los países y brinda una “oportunidad digital para todos, especialmente aquellos que corren peligro de quedar rezagados y aún más marginados” (Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, 2004).

El sintagma nominal “inclusión digital” aparece en relación con el sintagma “brecha digital”. Concretamente, refiere a las planificaciones y políticas educativas destinadas a reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías (Maggio, 2005; Dussel, 2010). Estas políticas 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 y relaciones sociales (Lago Martínez, 2016: 84).

En Argentina, las llamadas “políticas públicas para la inclusión digital”² surgen en el marco de las reformas en materia educativa realizadas durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner que modificaron sustantivamente el encuadre normativo de la educación argentina (Terigi, 2016) y constituyeron un cambio de rumbo respecto de las políticas consolidadas durante los años 90 (Feldbeder y Gluz, 2013). En oposición a la Ley Federal de Educación de 1993, que se enmarcaba en una reforma general del Estado signada por la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, la Ley Nacional de Educación (sancionada en 2006) concibe la educación como un derecho social, subraya la centralidad del Estado en el cumplimiento de este derecho y promueve la unidad del sistema educativo nacional y el diseño de “políticas inclusivas y más igualitarias”, fundadas en principios universales (Feldbeder y Gluz, 2013; Terigi, 2016). Dussel (2004, 2009) apunta, al respecto, que la Ley Nacional de Educación sigue la línea del sistema educativo argentino, heredero de un “ethos igualitario” sarmientino, que postula que todos los ciudadanos merecen una educación común, gratuita y laica, como una vía privilegiada para el ascenso social.

En este contexto, antecedido por otras políticas que buscan la ampliación de la matrícula estudiantil, como la Asignación Universal por Hijo y el Plan Nacional de Educación Obligatoria (ambas de 2009), en 2010 se crea el Programa Conectar Igualdad. 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” (Decreto 459/2010). De este modo, proponía la implementación del “modelo 1 a 1”³, esto es, la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, entendiéndolo como “una nueva forma de construir conocimiento, y no únicamente un sistema de distribución de computadoras” (Sagol, 2011: 13)⁴. En este sentido, el PCI fue concebido como una política de inclusión social y como un medio para democratizar el acceso al conocimiento.

² Es en 2006, con el lanzamiento del Plan de Inclusión Digital Educativa, que el sintagma “inclusión digital” se empieza a utilizar en las políticas educativas en nuestro país.

³ El modelo 1 a 1 tiene su origen en el programa "One Laptop Per Child", creado por Nicholas Negroponte en 2005. Desde entonces, se ha desarrollado en varios países de América Latina y el Caribe. En Argentina, este modelo comienza a implementarse con el programa Una Computadora para cada Alumno, que dio inicio al Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa en 2009 y constituye un antecedente directo del PCI.

⁴ Al respecto, se señala que, dado el acceso personalizado, directo e ilimitado, los modelos 1:1 facilitan la interacción, la colaboración de un grupo, la participación de todos los participantes de la red y la libertad de acceso a programas, aplicaciones e Internet (Sagol, 2011: 11).

Morales (2015) identifica distintos objetivos del PCI como política de inclusión digital: económicos (en relación con la inversión en capital humano crucial para la competitividad económica de la región), sociales (en tanto concibe la reducción de la brecha digital como una promoción de la igualdad) y educativos (las TIC pueden mejorar la educación). En síntesis, se trata de una política que otorga una gran importancia a la incorporación de dispositivos y herramientas informacionales en la educación para tender hacia los objetivos de desarrollo, crecimiento e inclusión social (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016).

Algunos estudios sobre el PCI apuntan al determinismo tecnológico que subyace a la planificación de dicha política de inclusión digital. Dussel (2016) sostiene que el acceso a las tecnologías se considera esencial para el acceso y sostenimiento en el mercado de trabajo, pero también como una “llave mágica” para mejorar la calidad de la educación, como un nuevo objeto “con brillo” que contiene gran parte de las aspiraciones de la sociedad en un contexto de crisis de la institución educativa. También se ha señalado la relación lineal que se establece entre el acceso a la tecnología y el desarrollo y la modernización del país (Stillo, 2012; Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016), que omite el hecho de que la brecha original es socioeconómica y, por lo tanto, la desigualdad digital debe entenderse como producto de esta desigualdad primera (Mastrini y De Charras, 2004; Mancebo y Dieguez, 2015). Así, según Stillo (2012), algunos países incorporan las TIC a la creación de empleos, pero mayoritariamente en el orden de los servicios secundarios y no para la producción. En definitiva, el acceso a los dispositivos tecnológicos no garantiza la apropiación conceptual e instrumental de esta herramienta para fines transformadores o emancipatorios (Mancebo y Dieguez, 2015).

3. Marco teórico

3.1 Valoración y sentido común

Partimos de la consideración de que, siguiendo a Habermas (1987), en la comunicación se construyen y transmiten representaciones sobre el mundo de la vida que sirven de guía para la acción, imágenes sobre las prácticas y eventos sociales, sobre los roles en que se puede interactuar y los significados que pueden ser empleados. En términos de Raiter (2003, 2016), estas representaciones se acumulan y jerarquizan, constituyendo el sistema de creencias de cada individuo. El conjunto de los sistemas de creencias de los integrantes de una comunidad determinada conforma las representaciones sociales de dicha comunidad (Raiter, 2016), las que, a su vez, se constituyen en los contenidos del sentido común. De acuerdo con el autor, el sentido común opera como un sistema de

referencias para los significados de los signos del dialecto de una determinada comunidad lingüística, lo que significa que también condiciona los significados posibles e incorporables en los sistemas de creencias individuales.

En esta línea, el análisis del discurso se propone como una herramienta para analizar la construcción y circulación de esas representaciones sociales. Para dar cuenta de los contenidos del sentido común y su distribución desigual a nivel social, es preciso analizar la realidad concreta del lenguaje en uso, la circulación y la disputa por los signos y sus valoraciones (Voloshinov, 1929/2009).

En *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Voloshinov propone una perspectiva materialista para abordar el uso social del lenguaje, a partir de la concepción de los signos lingüísticos como ideológicos, no sólo por estar determinados por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado, sino porque son los mismos signos los que conforman la estructura de la conciencia. Desde esta perspectiva, todo enunciado pronunciado en el acontecimiento social de la enunciación es valorativo, en la medida en que en él se actualizan (y entran en disputa) los acentos sociales de diversas orientaciones. Por ejemplo, el signo *matrimonio* puede tener, al menos, dos acentuaciones: como acto de amor o como sustento de la sociedad. Es decir, dada la posibilidad de multiacentuación que presenta el signo, este se convierte en “arena de la lucha de clases” (Voloshinov, 1929/2009: 50). Por ello, de acuerdo con Voloshinov, la clase dominante buscaría imponer su valoración particular, hacer al signo monoacentuado, para limitar el horizonte de temas significativos posibles de una comunidad. Estudiar las representaciones sociales en las producciones discursivas concretas puede constituirse, por lo tanto, en una herramienta para analizar las interacciones sociales y, de este modo, aportar a los análisis sociales sobre la realidad discursivamente construida.

3.2 El discurso institucional

En tanto emitido en contextos sociales efectivos, entendemos al discurso como una práctica social que articula significados sociales, es mediador de las relaciones interpersonales y una fuerza en la perpetuación de las relaciones sociales que subyacen a ellas (Fowler y Kress, 1979; Hodge y Kress, 1993; Fairclough, 2006; Hodge, 2016).

Numerosas investigaciones en el ámbito del análisis del discurso se han dedicado a indagar sobre el discurso de las instituciones (Agar, 1985; Wodak, 1997; Iedema, 2000; Mayr, 2009). El interés por el estudio de este discurso se funda en el rol de mediación entre la sociedad y el Estado que tienen las instituciones: estas son un lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales de producción, pero también, ante

todo, un lugar de enfrentamiento, en la medida en que están atravesadas por todas las contradicciones sociales (Escolar, 2000).

Desde una perspectiva discursiva y crítica, Wodak (1997) recupera la caracterización de Giddens (1993), quien sostiene que las instituciones modernas se encuentran profundamente ligadas con los mecanismos de fiabilidad en los sistemas abstractos, especialmente en lo que respecta a la fiabilidad en los sistemas expertos, en tanto saberes abstractos, técnicos, que organizan grandes áreas del entorno material y social en que vivimos. En este sentido, la autora ha señalado como características del discurso institucional la tendencia a la despersonalización y el anonimato y a la construcción de relaciones jerárquicas de poder, marcadas por la diferencia de saber entre expertos y no expertos.

Retomamos, asimismo, la definición del discurso institucional propuesta por Iedema (2000: 73): “los discursos institucionales pueden ser tipificados como referidos a la realización de control y obligación, por un lado, y con la construcción de niveles de autorización institucional y poder, por el otro” (la traducción es nuestra). De este modo, el discurso institucional tiene un aspecto regulativo, en la medida que requiere que los destinatarios hagan cosas siguiendo reglas preestablecidas, en formas, tiempos y espacios predeterminados por los sistemas abstractos antes mencionados. Pero también, como todo discurso, el institucional presenta un aspecto creativo, en tanto facilita procesos sociales complejos y genera estructuras jerárquicas de poder y autoridad.

4. Metodología

Como propuesta metodológica para analizar la materialidad textual, seguimos a la Lingüística Crítica (Fowler y Kress, 1979; Hodge y Kress, 1993), que sostiene que cada lengua provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar el mundo que los rodea. Esta corriente del análisis del discurso afirma que las formas lingüísticas requieren que los eventos que percibimos sean organizados, dentro de las cláusulas lingüísticas, en dos grandes clases (procesos y participantes). Este ordenamiento del evento puede generar relaciones causales entre los participantes y en relación con el proceso⁵. Además, dado que el uso del lenguaje supone la clasificación y evaluación de estos participantes, en tanto que aparecen como signos en los enunciados, los modos en que los discursos

⁵ Distinguimos la agentividad sociológica de la agentividad lingüística, siguiendo a Van Leeuwen (2008): reservamos el concepto de “actor social” para referirnos a los actores reales de estos cambios sociales y llamaremos “participantes” (agentes, afectados, experimentantes, dicentes, portadores) a los papeles sintáctico-semánticos por medio de los que se representa a estos actores en la cláusula (Hodge y Kress, 1993).

clasifican a distintos actores sociales colaboran en la producción o reproducción de representaciones sociales (Raïter, 2016) sobre estos actores.

Analizamos las cláusulas como unidades de significado conformadas por un proceso y los participantes y circunstancias asociados a él. Hodge y Kress (1993) reconocen dos modelos para el análisis de estas unidades: el accional y el relacional.

Los modelos accionales remiten a procesos relacionados con la acción, definidos por una marca temporal. En relación con la presencia o no de una afectación y la naturaleza de la relación causal representada, Hodge y Kress distinguen cláusulas transactivas y no transactivas.

Los procesos transactivos involucran, en su forma más simple, dos participantes: un causante (agente) y un paciente o beneficiario de la acción. Así, en A, las netbooks son agentes del proceso de solucionar y afectan a las horas libres como paciente y a los docentes como beneficiarios.

A. ¡Las netbooks nos solucionaron las horas libres! (2012: 89)

Los procesos no transactivos, por su parte, involucran mayoritariamente un único participante, que puede ser agente o afectado por la acción. En B, uno de los alumnos es el agente elidido de la acción de escribir, que no presenta un objeto afectado.

B. Ahora con la netbook escribe con más ganas (2012: 35)

Además, consideramos como procesos no transactivos aquellos que presentan una estructura superficial aparentemente transactiva, pero semánticamente no marcan una relación causal ni de afectación⁶. Así, en C, los hermanos de Dalma realizan una acción pero no podemos decir que ellos o la máquina se presenten como afectados de la misma.

C. Los otros hermanos también usan la netbook de Dalma (2012: 41)

El modelo relacional, por el contrario, no tiene marca temporal, no involucra agentes y afectados, sino que refiere a una relación ecuativa (D), posesiva (E) o atributiva (F).

D. La llegada de las netbooks es potencialmente para esta población un modo de superar el aislamiento (2012: 26)

⁶ Hodge y Kress (1993) sugieren la etiqueta de “pseudotransactivos” para distinguir esta categoría. Los autores ejemplifican este fenómeno con las cláusulas “La araña trabaja su red” y “Ella bailó el tango”, en las que “su red” y “el tango” podrían considerarse como extensiones circunstanciales y no como pacientes. En el mismo sentido, en C, “la netbook” puede analizarse como una extensión circunstancial de instrumento. Para una discusión sobre este fenómeno ver Flax (2017).

E. Los chicos de la E.S.B N° 12 de San Fernando tienen cada uno su netbook (2012: 26)

F. Los programas que tiene son buenísimos (2012: 34)

De acuerdo con Hodge y Kress (1993), estos modelos sintagmáticos o formas básicas de los enunciados que pueden realizar los hablantes ofrecen una primera clasificación de los eventos⁷. En el uso del lenguaje, frecuentemente se presentan una serie de operaciones (de borramiento, sustitución del proceso o de alguno de los participantes) sobre estos modelos básicos propuestos. Nosotros nos centramos en el análisis de las nominalizaciones, esto es, aquellas cláusulas convertidas en sustantivos o frases nominales (Hodge y Kress, 1993). Este tipo de transformaciones implica que se borre la actividad de algún actor social y generan una forma reificada del proceso (Fowler y Kress, 1979). Esto significa que en la superficie encontramos un nombre (una abstracción) en lugar de una acción (que debe ser situada en el tiempo). Además, una actividad que realizó X (por ejemplo, en G, usar la netbook) ahora tiene entidad autónoma, y puede aparecer como agente en otra construcción⁸. Así, por ejemplo, en G, el verbo “usar” se nominaliza, de modo que no resulta necesario mencionar al agente que usa la netbook y la cláusula continúa siendo perfectamente gramatical e interpretable. Sin embargo, debemos reponer, para interpretarla una serie de formas básicas para poder recuperar el evento descrito o relatado (i., ii., iii.)⁹.

G. el uso de las netbooks cambió la preparación y el ritmo de las clases (2012: 95)

i. X (¿la docente?) usó la netbook

ii. X (¿la docente?) prepara las clases de una nueva forma

iii. X (¿la docente?) cambió el ritmo de las clases

Estas transformaciones no son neutras y su función típica es la economía (esto es, no repetir lo ya nombrado), pero también la mistificación y la distorsión, a través de la disyunción entre la forma superficial y los significados implícitos (Hodge y Kress, 1993:

⁷ Hodge y Kress retoman el modelo transformacional de Chomsky (1965), que considera como forma básica a la cláusula declarativa, afirmativa, con el verbo en presente del indicativo de la voz activa. De esta estructura profunda es posible derivar múltiples estructuras superficiales por medio de transformaciones sintácticas. Así, la estructura profunda “Juan rompe el vidrio” podría dar lugar a estructuras de superficie tales como “¿Juan rompió el vidrio?” o “Se rompió el vidrio”, entre otras.

⁸ En estos casos, las consideraremos dentro de la categoría de participantes “abstracciones”.

⁹ Raiter (1999) propone retomar a Givón (1979), para quien cada modificación (transformación) en la oración básica aumenta el grado de presuposicionalidad discursiva. Esto significa que una transformación implica que el lector/oyente deba hacer un esfuerzo cognitivo mayor, porque es más lo que debe reponer para comprender la oración. De acuerdo con Raiter, analizar las transformaciones sintácticas desde una perspectiva discursiva en términos de grados de presuposicionalidad es una entrada privilegiada para el estudio de la ideología.

35). Lo no dicho, de acuerdo con Raiter (1999: 41), es un espacio provechoso para analizar el modo en que una ideología particular construye una presentación organizada de la realidad, a través del análisis de las formas lingüísticas: lo que determina qué se dice y qué se omite es la ideología, es decir, el modelo construido del contexto, los valores atribuidos al tema y la hipótesis sobre los conocimientos del oyente. Esto, además, implica entender la ideología en función de los efectos materiales que ella produce: en nuestro caso, se delinea una concepción sobre la máquina y sobre el programa estatal, pero también formas de actuar y relacionarse para la institución y sus destinatarios.

Siguiendo los lineamientos teórico-metodológicos expuestos, segmentamos el texto en cláusulas. Dada la extensión del documento analizado, realizamos un recorte para la obtención de los datos de análisis, seleccionando únicamente las cláusulas en que aparece el signo *netbook*, lo que redundó en un total de 358 cláusulas analizadas.

Establecimos, en esta muestra, qué clases de participantes aparecen como agentes. Para la clasificación de los tipos de participantes del modelo accional, tomamos como base la propuesta de Zullo (2015) y distinguimos entre instituciones (*el Programa Una Computadora para cada alumno, el Ministerio de Educación provincial*), abstracciones (*la paz de San Bernardo, el trabajo colaborativo*), personas (*la directora, su hijo Gastón*), colectivos de personas (*un curso, las docentes*) y objetos (*las netbooks, las carpetas y los pizarrones*). Procuramos identificar, específicamente, en qué tipo de procesos participa el signo *netbook* y qué roles temáticos desempeña.

Buscamos, de este modo, rastrear las huellas de la ideología en los mecanismos de construcción de las representaciones sociales, en primer lugar, a través de la frecuencia de la selección y distribución de tipos de procesos y participantes asociados en los discursos de la “inclusión digital”; en segundo lugar, en la presencia de transformaciones, como estrategias mediante las cuales algunos tópicos pueden presentarse de manera menos explícita.

5. El corpus de análisis

Analizamos el documento *Historias uno a uno. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*, publicado en 2012 por el Ministerio de Educación de la Nación, en la colección denominada “TIC para la inclusión”, en el marco del PCI¹⁰. Se trata de un estudio

¹⁰ *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2012. Todas las citas que se incorporen refieren a esta edición. En lo que sigue, referiremos entre paréntesis únicamente el año de edición y de página.

realizado desde el equipo de Evaluación y Seguimiento del PCI, construido en base a testimonios e imágenes de los miembros de la comunidad educativa de diez escuelas de distintas jurisdicciones del país que recibieron las netbooks entre diciembre de 2010 y julio 2011. El documento tiene como objetivos “reconstruir climas, identificar los primeros impactos, ver los usos incipientes, reflejar los horizontes de expectativas y de posibilidades de los actores” (Ministerio de Educación, 2012: 10). Aunque no se pretende como una evaluación del PCI, se focaliza en el mencionado “impacto” social e institucional (Ponce de León y Welschinger, 2016)¹¹.

Seleccionamos este documento porque se propuso como monitoreo de la primera etapa de implementación del PCI, como una reconstrucción de la experiencia de los actores involucrados. En este sentido, consideramos que podría presentar diversas valoraciones sobre las computadoras portátiles. Asimismo, concebimos al discurso institucional como un lugar privilegiado para (re)producir y poner en circulación representaciones sociales que se hacen eco en otros discursos sociales. Nos centramos en el carácter productivo (Iedema, 2000) de este discurso institucional del Programa Conectar Igualdad, para analizar, por un lado, la construcción de representaciones sobre las máquinas como agentes en una política de “inclusión digital”; por el otro, la construcción de relaciones de poder recíprocas entre los representantes (expertos) y representados (no expertos), que sostienen el poder jerárquico e institucional (Iedema, 2000; Mayr, 2009).

6. Análisis

Como se desprende de la sistematización de los tipos de agentes encontrados en las cláusulas transactivas y no transactivas analizadas (ver Tabla 1), los objetos, seguidos por las abstracciones, superan en número a los colectivos de personas y a los individuos como agentes de cláusulas transactivas, de modo que podemos decir que aquellos serán los que protagonizan y promueven las relaciones causales que establece el texto. Dicho de otro modo, los objetos aparecen como los responsables y causantes del proceso que se lleva a cabo en la cláusula.

1. Las netbooks **causaron** un gran revuelo (2012: 33)
2. El arribo de las netbooks a cada una de las escuelas **ha generado** diferentes sentimientos en su comunidad: expectativas, incertidumbre, miedos, emoción, alegría (2012: 33)

¹¹ En efecto, el documento se compone por tres capítulos denominados “El impacto social”, “El impacto institucional” y “El impacto en el aula”.

En contraste, las personas y colectivos aparecen mayormente como agentes de acciones auto generadas o de causalidad imprecisa.

3. Algunas escuelas y muchos profesores **están experimentando** con blogs o sitios web (2012: 79)
4. Los chicos **pudieron investigar** con las netbooks (2012: 23)

Tabla 1. Distribución de tipos de agentes en cláusulas transactivas/no transactivas¹²

Instituciones		Abstracciones		Objetos		Personas		Colectivos	
T	N	T	N	T	N	T	N	T	N
8	0	21	17	30	35	8	11	18	42

Fuente: Elaboración propia.

En los subapartados siguientes, nos concentraremos en la distribución de los objetos, en particular del signo *netbook*, por un lado, y de las abstracciones, por el otro.

6.1

En las cláusulas que se organizan en el modelo relacional, la netbook se califica como un bien valioso y como recurso o herramienta. Presentamos, a continuación, algunos ejemplos de los atributos que definen a la máquina:

5. La netbook implica un bien de un valor que excede largamente su costo económico (2012: 24)
6. [La netbook] No es un recurso más sino uno muy especial (2012: 47)
7. Las netbooks constituyen un recurso valioso que se adapta a los diferentes momentos de la actividad escolar (2012: 89)
8. [La netbook] es una herramienta de comunicación con sus pares (2012: 24)

Como puede observarse, estos atributos introducen cláusulas complejas y transformadas que definen a la netbook a partir de lo que hace y habilita: la computadora del PCI iguala a los estudiantes, les extiende un mundo “inalcanzable”, les permite trabajar. La netbook es definida, también, como:

9. El acceso a un objeto de otro modo inalcanzable (2012: 24)

¹² Los datos corresponden a las 277 cláusulas del modelo accional, de un total de 358 cláusulas analizadas. No se incorpora en la tabla la información relativa a las cláusulas que no tuvieron agentes recuperables: se contabilizan 87 casos, de los cuales 42 corresponden al modelo no transactivo y 45 al transactivo.

10. Un modo de igualación social (2012: 24)
11. El ingreso de un elemento de modernización en el ámbito familiar (2012: 24)

En consonancia con esta representación de la máquina como posesión valiosa, como herramienta y como habilitante, en el modelo accional el signo *netbook* aparece de manera alternante en tres roles temáticos, en un total de 180 cláusulas: como paciente, como instrumento, como agente (ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de roles temáticos por procesos para el signo *netbook*

Paciente		Instrumento		Agente	
T	NT	T	NT	T	NT
45	45	7	26	26	31

Fuente: Elaboración propia.

En las cláusulas transactivas, la netbook es paciente en la mayor parte de los casos (29 oportunidades) en tanto objeto valioso que se entrega y se recibe. Como se observa en los ejemplos 12-16, se trata de acciones materiales de transacción en la que el agente está borrado (a excepción de las 4 ocasiones en que aparece el PCI), la máquina es la posesión que se intercambia y las instituciones educativas o los estudiantes son beneficiarios.

12. **Hemos entregado** 1.800.000 netbooks (2012: 3)
13. Las netbooks **se entregan** en comodato (2012: 52)
14. Los profesorados **están recibiendo** las netbooks (2012: 85)
15. Todas ellas **recibieron** las netbooks entre diciembre de 2010 y julio de 2011 (2012: 9)
16. Cada uno **recibió** su netbook (2012: 37)

Además, en menor medida, las netbooks son afectadas de procesos que tienen a los estudiantes como agentes, relacionadas con el traslado (6), la protección (4) y distinción de sus máquinas (6), en su carácter de objeto personal. Veamos algunos ejemplos tomados del corpus:

17. Los chicos **llevan** las netbooks a la escuela cuando quieren (2012: 90)
18. [Los chicos de la E.S.B N° 12 de San Fernando] **cuidando** especialmente que no se golpee o se caiga al agua (2012: 26)
19. Ahora **cuidan** la netbook (2012: 64)
20. La primera norma es que **tienen que traer** la netbook a todas las clases (2012: 90)

Como segundo participante en las cláusulas no transactivas, la netbook aparece como herramienta que se *usa* (34 apariciones en el corpus). En los ejemplos que siguen, la computadora es representada como un recurso empleado por docentes, familias y alumnos, aunque no se especifique para qué tarea se emplea.

21. Los otros hermanos también **usan** la netbook de Dalma (2012: 41)
22. Los chicos de la E.S.B N° 12 de San Fernando la [netbook] **utilizan** tanto en el aula como en su hogar (2012: 26)
23. Las netbooks y las TIC en general **se utilizan** en las diferentes materias, sin cambios significativos de la organización curricular. (2012: 17)

El signo *netbook* se encuentra, también, en el rol temático de circunstancia instrumento, mayoritariamente en cláusulas no transactivas, que ejemplificamos en 24-27. Al igual que lo observado en las citas 21-23, se trata de procesos que no establecen relaciones causales: se trabaja *con* la netbook, pero esta no es una herramienta para producir algo nuevo, o generar transformaciones sobre algo o alguien. Antes bien, según se muestra en los ejemplos, los destinatarios del PCI usan la netbook como herramienta fundamentalmente para acumular, conservar y consumir información.

24. Un curso que **trabaja** principalmente con la netbook (2012: 101)
25. [Los alumnos] **trabajan** con las netbooks en su materia (2012: 105)
26. Ahora con la netbook **escribe** con más ganas (2012: 35)
27. Lo [un poema] **copiaron** en las netbooks (2012: 101)

Como podemos observar por lo expuesto hasta aquí, cuando se explicitan los agentes que afectan a la máquina (en tanto posesión) u operan con ella (en tanto herramienta), se trata de colectivos (“los alumnos”, “los otros hermanos”, “un curso”) de usuarios o consumidores (de la herramienta, de información). Además, en las cláusulas en que la netbook aparece como paciente los procesos se repiten: en 34 cláusulas encontramos los procesos *usar/utilizar*, en 12, *entregar*, mientras que *recibir* aparece en 8. Esto significa que los procesos que los estudiantes, escuelas, docentes o familias pueden realizar *con* o *hacia* la netbook son limitados.

Por el contrario, la netbook es agente explícito de una variedad de procesos. Además, es agente de procesos transactivos en mayor medida que cualquier otro actor en el texto, lo que significa que las relaciones sociales representadas en el texto tienen mayoritariamente a la máquina como causante de cambios sobre los actores restantes. Las citas que siguen nos permiten ejemplificar la agentividad de la máquina:

28. Las netbooks **atraviesan** todo el tiempo escolar, y **generan** una mayor motivación para ir a la escuela, lo que implica un mayor presentismo (2012: 12)
29. Las netbooks **imponen** su presencia (2012: 89)
30. Las netbooks **permiten** un modo de presentar a la institución frente a la comunidad (2012: 75)
31. [Las netbooks] **exigen** a todos los sectores que componen la comunidad de una escuela mayor dinamismo, flexibilidad y creatividad (2012: 89)
32. ¡Las netbooks nos **solucionaron** las horas libres! (2012: 89)
33. [Las netbooks] **influyen**—y mucho— en el entorno social y familiar, en el ámbito de los derechos, en los modos de expresión (2012: 118)
34. Todas las posibilidades y herramientas que **brindan** las netbooks (2012: 103)
35. El interés que **generan** las netbooks a medida que se incrementa su uso en la práctica educativa (2012: 91)
36. [Las netbooks] **causaron** un gran revuelo (2012: 33)

Como se observa en las muestras tomadas del corpus, el documento enfatiza en la idea de que la computadora produce cambios en las actitudes de los destinatarios del Programa. Facilita las tareas y soluciona problemas, pero también se impone y controla las acciones de otros actores. Se le atribuye a la netbook el valor de igualdad social, como si estuviera en su esencia hacerlo: es una herramienta excepcional y moderna y un agente promotor de justicia y equidad social, aunque no se defina exactamente a qué se refiere con esto. Resulta elocuente para nuestro análisis que la máquina y el Programa Conectar Igualdad aparecen alternativamente como agentes en los mismos procesos (“impacto”, “igualar”, “instalar”) y se clasifican mediante construcciones nominales similares (como “herramienta”), a saber:

37. **La nueva realidad instalada** por el PCI constituye un desafío de adecuación importante (2012: 69)
38. **La nueva realidad que instala** la llegada de las netbooks (2012: 74)
39. La llegada de las netbooks ha tenido un **impacto** impresionante (2012: 86)
40. El **impacto** del PCI en las prácticas del aula (2012: 105)

La máquina parecería, entonces, como un representante del PCI¹³ en los múltiples (pero homogeneizados) hogares de los estudiantes¹⁴.

¹³En su análisis de la delegación, Bourdieu (2000) propone que esta implica dos movimientos: el primero es el acto por el cual un grupo se hace al dotarse de un órgano permanente de representación; el segundo implica que la realidad social así constituida mandata a un individuo como su portavoz, para que actúe en su lugar. Este segundo movimiento está ligado al “fetichismo político”: el portavoz autorizado se autoriza por el grupo que lo autoriza y, dotado de existencia autónoma, ejerce legítimamente la coacción sobre el grupo.

¹⁴A partir de encuestas a alumnos acerca de la asociación del PCI con distintas categorías, Zukerfeld y Benítez Larghi (2015: 270) señalan un hallazgo similar, al que denominan “sinécdoque tecnológica”, esto es, la tendencia “a asociar el PCI a una sola parte de él, la netbook, siendo que se trata en realidad de una política compleja que incluye no sólo

Por otra parte, encontramos que la netbook aparece en el rol de “agente controlador e iniciador” (Fowler y Kress, 1979: 266), en la medida que habilita y exige otras acciones. Resulta significativo que buena parte de los procesos que tienen a la netbook como agente puedan categorizarse semánticamente como verbos de “tentativa de manipulación” (Givón, 2001: 152). Estos verbos se distinguen porque la cláusula subordinada tiene un carácter potencial, frente a la evidencia que supone la cláusula principal. Por ejemplo, en 31, la exigencia de la netbook tiene un carácter incuestionable, mientras que el aumento de la creatividad, como cláusula subordinada, presenta un carácter potencial: se afirma con certeza que la netbook hace; lo que haga la comunidad educativa, los estudiantes, en cambio, se desplaza al ámbito de lo posible o probable. De este modo, mientras se presenta como evidente la agentividad de la netbook en el proceso de “igualación social”, se mitiga la responsabilidad de los afectados: el “uso” creativo o dinámico de la computadora se presenta antes como una posibilidad que como una certeza. Así, se construye la representación de que trabajar con la netbook es dejar que la netbook haga algo (*por* otros y, también, *de* otros).

6.2

Hasta aquí hemos visto que, en el texto que analizamos, la relación institucional de la “inclusión digital” se construye mediante tipificaciones (Berger y Luckman, 2001) de los actores sociales destinatarios del PCI, a los que se refiere en tanto *colectivos* (“los chicos”, “los docentes”, “el cuerpo directivo”, etc.) y *objetos* que actúan de manera autónoma (“las netbooks”, “el piso tecnológico”). Asimismo, como señalamos al comienzo del artículo, se presentan relaciones de afectación entre *abstracciones*.

Las acciones materiales que realizan las netbooks tienen como paciente (afectado y generado) a abstracciones (“mayor motivación”, “mayor dinamismo, flexibilidad y creatividad”, “el tiempo escolar”). De este modo, la “solución” que ofrece la computadora refiere a actitudes futuras y potenciales que deben adoptar los usuarios (la comunidad será flexible y creativa, los estudiantes estarán motivados).

Por otra parte, cabe señalar dos puntos significativos para nuestro análisis. Primero, la mayor parte de las cláusulas en las que la netbook aparece como paciente están transformadas (51 de 90). Es decir, en las cláusulas transformadas en que las netbook son pacientes no hay un agente claro de la acción indicada por el proceso. Segundo, la mayoría de transformaciones son producto de nominalizaciones (32). Consideramos a estas formas dentro de la categoría de abstracciones dado que el resultado de la transformación es un sustantivo abstracto que aparenta realizar acciones por sí mismo.

conocimientos objetivados como hardware, sino también software, contenidos, normas, lenguajes, aspectos organizacionales, valores y saberes procedimentales”.

Esto tiene, como mínimo, dos efectos: en primer lugar, se distorsionan significados, como los participantes asociados al proceso transformado; en segundo lugar, estas formas transformadas aparecen en el rol de agente (las abstracciones *hacen* más que las personas). Desarrollaremos estos dos efectos en los subapartados que siguen.

6.2.1

En cuanto al primero de los efectos, predominan las transformaciones relativas a la “entrega”, el “uso” y la posesión (“disponer”, “tener”) de las máquinas, como se puede ver en los ejemplos que siguen:

41. Conectar Igualdad decidió la **entrega** de netbooks idénticas y de alta calidad técnica a los alumnos y docentes de todas las escuelas secundarias de gestión pública del país, de las escuelas de educación especial y de los institutos de formación docente (2012: 7)
42. En algunos casos hubo tiempo para realizar las correspondientes reuniones informativas antes de la **entrega** de las netbooks (2012: 45)
43. Estas netbooks pueden tener otros **usos**, distintos de los que realizan habitualmente. (2012: 43)
44. En otros casos, las escuelas ponen reglamentaciones sobre los **traslados** y los **usos** familiares de las netbooks (2012: 67)
45. La **incorporación** paulatina a la vida de la escuela y también a la de los hogares fue facilitando la **inclusión** de las netbooks en la rutina diaria (2012: 33)
46. La **utilización** de la netbook se extiende a la familia y permite la **alfabetización** digital del conjunto de sus miembros (2012: 3)

El documento explicita quiénes reciben la computadora (escuelas, estudiantes), pero no quiénes (ni cuándo) las entregan ni quiénes (ni cuándo o cómo) las poseen y usan. De esta manera, aunque podemos reponer contextualmente que los que entregan la computadora serán trabajadores del PCI y los que las reciben los alumnos, docentes y familias de las escuelas entrevistadas para realizar el documento de evaluación, lo que resulta de difícil reposición es qué se hace con la netbook y cuándo se la usa. Consideramos que esta es una forma de mitigación de la responsabilidad de la institución y los beneficiarios sobre las tareas y el objetivo de la “igualdad”.

En algunos casos, resulta particularmente compleja la reposición de los agentes elididos, dado que encontramos que todos los participantes son abstracciones, como sucede en 45 y 46. Aquí, además, la interpretación se vuelve recursiva: se aprende a usar la netbook una vez que ya se la está usando (porque otros ya la usan), y se la incorpora una vez que se haya incorporado. En contraste, las cláusulas en que la computadora aparece como agente registran un porcentaje considerablemente más bajo de

transformaciones (17 de 57), de modo que su participación en la inclusión digital se hace más explícita que la de los responsables del programa o los destinatarios del mismo: la “entrega” y los “usos” se suceden de manera independiente de la actividad de los alumnos o docentes; del mismo modo, las máquinas por sí mismas atraviesan las prácticas escolares.

Por medio del borramiento de participantes, se evita la referencia a actores concretos, específicos que realizan las acciones, y se produce, por lo tanto, la despersonalización y homogeneización de las acciones representadas, características del discurso institucional (Wodak, 1997). Mientras que “X entrega la netbook a Y” podría incorporar a múltiples participantes (podríamos tener una cláusula distinta por cada estudiante que recibe una netbook del PCI), la selección de la nominalización “la entrega de la netbook” borra las diferencias cualitativas de cada entrega particular y homogeniza a los actores y acciones involucrados, presentándolos como repetibles, intercambiables unos por los otros. Cuando la máquina aparece como posesión, el borramiento del participante portador resulta especialmente significativo. Veamos los ejemplos:

47. [Tener una netbook] es una **recuperación** de los derechos (2012: 3)

48. [Tener una netbook] es una **apuesta** por la equidad (2012: 3)

49. [Tener una netbook] es la **revalorización** de la escuela pública, esa escuela que está recuperando la confianza de los padres, el interés de los estudiantes, el trabajo de los docentes y directivos (2012: 3)

50. Si desde hace ya muchos años el ambiente en que nace y crece un niño está crecientemente dominado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, **usar** y **tener** una netbook no es sólo una **innovación** educativa sino un **ajuste** al cambio de época, una **puesta** al día, una **actualización** de la escuela en su relación con el contexto (2012: 21)

Podemos decir que si no se refiere al actor que “tiene la netbook” es porque esta misma cualidad otorgada por la posesión es la que produce una homogeneización entre los actores sociales destinatarios de la política pública. Todos los X que tengan una netbook están “incluidos”.

En tanto posesión de alguno de los integrantes de la comunidad educativa (de todos, de cualquiera), la máquina está relacionada con que X recupere derechos pasados, con que se ajuste a un nuevo escenario, aunque sea para trabajar con contenidos similares a los de antes¹⁵. La “brecha digital” se concibe, en este documento, como un “desajuste” de la escuela en relación con un escenario en que las tecnologías “dominan”. El PCI se propone como una forma de resolver esta desactualización (o el desajuste a las normas

¹⁵ De acuerdo con el documento, “en términos generales, se usa la netbook como una herramienta para trabajar con contenidos similares a los previos” (2012: 85).

impuestas por las máquinas). Además, la máquina no aparece únicamente como un elemento de (necesaria) renovación, sino que también tiene relación con un pasado conocido, aunque no se historicice (cómo era la escuela antes, cuáles eran los derechos de los estudiantes, cómo y por qué se perdieron). Así, la máquina revaloriza la educación pública, volviendo sobre su “relato de la inclusión” (Dussel, 2004) fundacional, lo que permite recuperar la confianza de la comunidad: la educación argentina implica una tenacidad y un compromiso (“apuesta”) para lograr la “equidad”. Se trata de una igualdad definida como “inédita equidad en sus oportunidades” (2012: 82). Tener una netbook (que alguien tenga una netbook) aparece como una forma de homogeneizar e incluir a todos por igual, porque “todos tienen la posibilidad de tener una computadora, por más que sean más pobres” (2012: 40). De este modo, la máquina no zanja la desigualdad socio-económica, pero incluye por la posibilidad de consumo de un bien “inalcanzable”. Por otra parte, las consecuencias del “impacto” son potenciales, son una apuesta a futuro: la “inclusión digital” se define como lo que sucederá eventualmente (y naturalmente) a partir de que la netbook “se impone”.

6.2.2

Si nos detenemos en la distribución de las abstracciones en el modelo accional, encontramos una gran cantidad de cláusulas no finitas y nominalizaciones en el rol de agente en cláusulas transactivas y no transactivas, como quedó plasmado en la Tabla 1. Presentamos algunas citas del corpus para ejemplificar:

51. El **trabajo** con los múltiples recursos que ofrecen las netbooks fomenta la creatividad en los alumnos (2012: 104).
52. Se incrementa su **uso** en la práctica educativa (2012: 91).
53. La nueva realidad que instala la **llegada** de las netbooks (2012: 74).
54. El **uso** de las netbooks cambió la preparación y el ritmo de las clases (2012: 95).
55. El incentivo que produce en los alumnos el **uso** de las netbooks (2012: 102).
56. La **llegada** de las netbooks permitió que los chicos se animaran a participar de diferentes desafíos como los concursos de fotografía del PCI (2012: 88).

Como agente, predominan las cláusulas transformadas relativas al uso de la computadora (“uso de la netbook”, “utilización de las netbooks”, en 8 oportunidades) y la “llegada de las netbooks” (en 6 ocasiones). Esta última aparece únicamente como agente de cláusulas transactivas, reafirmando la “presencia” (autogenerada) de la máquina como causa de las relaciones sociales que se representan en el texto. Las frases nominales que refieren al uso de la computadora aparecen en igual cantidad de oportunidades como agente de procesos transactivos y no transactivos. Así, “la llegada” de la máquina permite (o exige) modificaciones en las relaciones sociales, representadas,

a su vez, también como abstracciones (“nueva realidad”, “el incentivo”, “diferentes desafíos”). El empleo y el trabajo con la máquina, por su parte, son abstracciones que “se incrementan” espontáneamente entre actores inespecíficos en condiciones indeterminadas.

Como se desprende de lo antedicho, de acuerdo con lo observado en el documento analizado, el borramiento de significados y la aparición de abstracciones como agentes construyen una representación mistificada de la “inclusión digital”, como proceso en que las máquinas y las abstracciones actúan de manera autónoma, independiente de las personas, usuarios pasivos. La “igualdad” implica la abstracción de las diferencias cualitativas de la incorporación de la computadora en cada escuela, en cada región del país. La institución aparece cimentada en la confianza en saberes técnicos (Giddens, 1993), en sistemas abstractos, que predeterminan las normas y las formas de actuar y relacionarse entre la institución y sus destinatarios, a través de la representación de la máquina como un agente promotor de igualdad. En definitiva, esta representación permite presentar, antes que la posibilidad de los alumnos o docentes para transformar su realidad usando la netbook como herramienta, la potencia de las netbooks para imponer estos cambios a partir de su presencia. Es la máquina la que domina al usuario: aquí reside el potencial de “tener una netbook”.

Consideraciones finales: la máquina fetiche

El texto con el que trabajamos se presentó al finalizar el primer año de ejecución del PCI. En la legitimación de este programa estatal, construye una representación de las relaciones entre la institución y los estudiantes, familias y docentes, al tiempo que busca imponer el valor del signo *netbook* como herramienta de inclusión, posesión y agente en la modernización y la revalorización de la escuela. Es en la construcción de este universo simbólico que se recupera el signo de la “igualdad”, fundamental en la organización del sistema educativo argentino (Dussel, 2004): la netbook borra las diferencias cualitativas entre los estudiantes y trae la igualdad como una suerte de guardapolvo blanco del siglo XXI. No obstante, a diferencia del guardapolvo, caracterizado por la sencillez y la austeridad, la computadora portátil aparece como un objeto moderno y productivo, que iguala más allá de las fronteras de la escuela.

De este modo, el documento analizado construye una representación de la netbook marcando, por un lado, el carácter de herramienta de trabajo moderna y la homogeneización que se impone al trabajar todos con la misma herramienta. El impacto de un programa educativo puede medirse por sus resultados. En nuestro corpus, sin embargo, el relato de las experiencias ligadas a la computadora no aparece en relación con nuevas rutinas, nuevas habilidades, ni nuevos contenidos. Por el contrario, parecería aquí que la sola posesión de la netbook – como el guardapolvo blanco en su momento

– garantiza la igualdad de oportunidades y la justicia social; la posesión cumple con los objetivos propuestos. El acceso a este bien parece ser el criterio principal para distinguir la inclusión de la exclusión (Bauman, 2007). Así, prevalece en este documento otro valor para *netbook*: la agentividad de la máquina como generadora de una recuperada (pero modernizada) “equidad social”. La *netbook* es agente de procesos transactivos que implican creación (genera, instala), pero también control y poder (exigen, se imponen, disputan).

Antes que relaciones entre funcionarios, docentes y alumnos, el documento institucional que estudiamos representa la “inclusión digital” como abstracciones (procesos reificados); antes que acciones de actores humanos, presenta la potencia de las cosas. Por un lado, entonces, las nominalizaciones abstraen los eventos y las relaciones entre actores sociales; por otro lado, la agentivización de la máquina naturaliza su potencia por sobre la de los actores humanos, que aparecen reducidos a meros usuarios. En la disputa por el valor del signo *netbook* se construye e impone la relación entre la institución y los actores a quienes representa. No son los miembros de la institución, ni el ministro, ni ningún representante estatal el que exige que los integrantes de cada escuela se ajusten a la nueva realidad, que sean más flexibles y creativos: es la máquina la que lo exige. De esta forma, se consagra y se hace aparecer como necesarias a las *netbooks*, que toman el lugar de la institución, como delegadas de la misma (Bourdieu, 2000). Se desplaza, así, el poder simbólico de la institución a la máquina: la *netbook* controla, genera y transforma al grupo representado.

De este modo, vimos que las transformaciones de las cláusulas operan en la construcción de una representación mistificada de la alfabetización digital. En “la llegada de la *netbook* instala una nueva realidad”, “el uso de la *netbook* cambia las clases” o “la *netbook* genera mayor motivación”, se actualiza la “fetichización de la mercancía” (Marx, 1867/2012): aquello que es producto de relaciones sociales materiales aparece abstraído en una capacidad (misteriosa) de la máquina de aparecerse ante los usuarios, para ser usada por (o hacer uso de) sus usuarios y para transformarlos¹⁶.

Esta valoración que se busca imponer sobre el signo *netbook* constituye y reproduce la formación social actual: en algunas áreas de la actividad productiva en el capitalismo actual, aunque empiezan a ser prescindibles los actores humanos que le dieron vida a las cosas (porque la tecnología sustituye el trabajo humano), los consumidores, la demanda efectiva, siguen siendo imprescindibles (Margulis, 2006). En este documento,

¹⁶ Grüner (2013: 40) argumenta que la teoría del fetichismo de la mercancía es la “verdadera- e implícita- teoría de la ideología de Marx” y que, por lo tanto, excede el ámbito estrictamente económico para convertirse en una explicación de la lógica del funcionamiento de toda ideología.

la construcción de una valoración del signo *netbook* como tecnología que iguala legítima, entonces, este orden institucional, al tiempo que establece formas tipificadas de ser y ser hechos para los usuarios/consumidores, que deben adaptarse, ser flexibles y atender a los requisitos de la máquina.

Referencia del corpus de análisis

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Historias uno a uno. Imágenes y Testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004935.pdf>

Referencias bibliográficas

- Agar, M. (2009). Institutional discourse. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 5(3), 147-168.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). La delegación y el fetichismo político. *Cosas dichas*, (158-172). Barcelona: Ghedisa.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: M.I.T. Press.
- Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2004). Declaración de Principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio. Recuperado de <http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., y Shafer, S. (2004). From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4b80/e96eb81f92eeacc978a48436c0ed9b820b6f.pdf>.

- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y N. Montes, *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (39-52). Buenos Aires: Manantial.
- Dussel I. y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolar, C. (2000). La recuperación del análisis institucional como perspectiva teórico-metodológica. En Escolar, C. (comp.). *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2013). Estado y educación en él. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Flax, R. (2017). *Construcciones discursivas de la identidad política. El caso de La Cámpora* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fowler, R., y Kress, G. (1979). Lingüística Crítica. En Fowler, R., Hodge, B., y Kress, G., *Lenguaje y control*, 247-286. México: FCE.
- Givón, T. (1979). *On Understanding Grammar*. Nueva York: Academic Press.
- (2001). *Syntax: An introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grüner, E. (2013). De fetiches también (y especialmente) se vive. Capitalismo y Subjetividad: el fetichismo entre Marx y Freud. En Carpintero, E. (comp.) *Actualidad de El fetichismo de la mercancía*, (27-52). Buenos Aires: Topía Editorial.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hodge, B. (2016). Social semiotics por a complex world: analysing language and social meaning. Cambridge: Polity Press.
- Hodge, R. y Kress G. (1993). *Lenguaje como ideología*, Londres: Routledge.
- Iedema, R. (2000). "The language of administration: organizing human activity in formal institutions", en Christie, F. y Martin, J.M. (eds.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*, (73-100), Londres: Continuum.

- Lago Martínez, S. (2016). La inclusión digital como inclusión social: el papel de las políticas de Estado. *Revista Horizontes Sociológicos*, 4 (8), 79-90.
- Maggio, M. (2005). “Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro”, en Litwin, E. (coord.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, (35-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mancebo, P. F. y Dieguez, S. (2015). Inclusión digital y ciudadanía en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en perspectiva, en Lago Martínez, S. (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*, (53-81). Buenos Aires: Teseo.
- Margulis, M. (2006). Ideología, fetichismo de la mercancía y reificación. *Estudios Sociológicos*, 24 (70), 31-64.
- Marx, K. (1867/2012) “El carácter fetichista de la mercancía y su secreto”. En *El Capital. Crítica de la economía política*, Tomo I, Libro Primero: El proceso de producción del capital, (87-102). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mastrini, G y De Charras, D. (2004). 20 años no es nada: Del NOMIC al CMSI. Cátedra de políticas y planificación de la comunicación. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Mayr, A. (2009). Language and power. An introduction to institutional discourse. Londres: Continuum.
- Sagol, C. (2011) *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Moguillansky, M.; Fontecoba, A.; Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina, en Benítez Larghi, S.; Winocur Iparraquirre, R. (coords.). *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*, (17-46). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación, en Lago Martínez, S. (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*, (27-52). Buenos Aires: Teseo.
- Ponce de León, J. y Welschinger, N. (2016). Las evaluaciones del Programa Conectar Igualdad: actores, estrategias y métodos, en Benítez Larghi, S.; Winocur Iparraquirre, R. (coords.). *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del*

- modelo Uno a Uno en Latinoamérica*, (49- 84). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Raiter, A. (1999). Mensaje, presuposición e ideología, en Raiter, A. (comp.), *Discurso y ciencia social*, (39-50). Buenos Aires: Eudeba.
- (2003). *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires: Ediciones Biblos.
- (2016). Representaciones sociales, en Raiter, A. y Zullo, J. (2016). *Al filo de la lengua*, (15-35). Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.
- Stillo, M. (2012). Los discursos sobre la inclusión digital. Reconsideraciones sobre la Brecha Digital como categoría de desarrollo, *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 1 (1), 36-54.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, 16, 1-41.
- Van Leeuwen, Theo (2008), *Discourse and Practice*. New York: Oxford.
- Voloshinov, V. (1929/2009) El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Warschauer, M. y Niiya, M. (2014). Medios digitales e inclusión social. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 9-32.
- Welschinger Lascano, N. (2016). "La llegada de las netbooks": Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1460/te.1460.pdf>
- Winner, L. (1999). ¿Tienen política los artefactos? En MacKenzie, Donald, y Wajcman, Judy (eds.). *The Social Shaping of Technology*. Philadelphia: Open University Press.
- Wodak, R. (1997) Critical Linguistics and the Study of Institutional Communication, en Stevenson, P. (ed.), *The German Language and the Real World. Sociolinguistic, Cultural, and Pragmatic Perspectives on Contemporary German*, (207-232). Nueva York: Oxford University Press.
- Zullo, J. (2015). *Piquetes y piqueteros en la prensa argentina (1996-2002)*. Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.

Zukerfeld, M., y Benítez Larghi, S. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Informe Final CIECTIC, Universidad Maimónides, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>