

**EL SENTIMIENTO DE LA IGUALDAD: LA CONSTRUCCIÓN DE
IDENTIDADES EN LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES
DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD**

**THE SENSE OF EQUALITY: THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES
IN INSTITUTIONAL DISCOURSES
FROM THE CONECTAR IGUALDAD PROGRAM**

Maite Martínez Romagosa¹

Data de recebimento do texto: 02/07/2025

Data de aceite: 28/07/2025

Resumen: En las últimas décadas, la discusión sobre el vínculo entre desigualdades y tecnologías se transformó en un tema central de la agenda política (LEMUS, 2021). El Programa Conectar Igualdad (PCI), creado en 2010 en Argentina, tuvo como objetivo democratizar el acceso a las tecnologías digitales en el sistema educativo público, como una forma de promover la inclusión social y educativa. ¿Qué igualdad se proyecta en los textos del Conectar Igualdad? Desde una perspectiva discursiva y crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 2003), entendemos que los textos contribuyen en la construcción y establecimiento del aspecto semiótico de posiciones sociales. Analizamos discursos institucionales del PCI para estudiar qué formas de ser y estar en la escuela proponían estos textos. En la construcción de una determinada actitud (MARTIN y WHITE, 2005) respecto del PCI, de las máquinas y los beneficiarios del programa, observamos cómo la igualdad se juega en la expresión de una dimensión afectiva común en la valoración de las prácticas de alumnos, docentes, directivos y familias.

Palabras clave: Discurso. Teoría de la Valoración. Desigualdad. Conectar Igualdad. Discurso institucional.

Abstract: In recent decades, the discussion about the relationship between inequalities and technologies has become a central topic on the political agenda (LEMUS, 2021). The Conectar Igualdad Program (PCI), created in 2010 in Argentina, aimed to democratize access to digital technologies in the public education system as a way to promote social and educational inclusion. What kind of equality is projected in the texts of Conectar Igualdad? From a critical and discursive perspective (FAIRCLOUGH, 1992, 2003), we understand that the texts contribute to the construction and establishment of the semiotic aspect of social positions. We analyze PCI institutional discourses to study what ways of being and participating in school these texts proposed. In constructing a particular attitude (MARTIN and WHITE, 2005) toward the PCI, the devices, and the program's beneficiaries, we observe how equality is expressed through a shared affective dimension in the evaluation of the practices of students, teachers, administrators, and families.

Keywords: Discourse. Appraisal Theory. Inequality. Conectar Igualdad. Institutional Discourse.

¹ Doctora en Lingüística (UBA). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Buenos Aires, Argentina. Email: maite.m.romagosa@gmail.com

Introducción

Una mujer sonríe mientras sostiene una computadora bajo el brazo, cuatro adolescentes se ríen en el patio de una escuela mirando la pantalla de la netbook que una de ellas tiene en el regazo, niños y ancianos se reúnen alrededor de una computadora en un living de una casa. Estas son algunas de las imágenes que se suceden en los materiales que el Programa Conectar Igualdad distribuía entre estudiantes, docentes y administrativos de las escuelas públicas del país. ¿Qué formas de ser y estar en la escuela proponían estos textos? ¿Qué relaciones sociales proyectaban entre los actores de la educación? ¿Cómo es la igualdad para Conectar Igualdad?

Primero lo primero. El Programa Conectar Igualdad (en adelante, PCI) fue creado por Cristina Fernández de Kirchner en 2010 mediante el decreto presidencial 459/2010 con el fin de “asegurar el acceso y promover el uso de las TIC a todos los alumnos y alumnas en las escuelas estatales de educación secundaria, escuelas de educación especial y estudiantes de los últimos años de los Institutos de Formación Docente” (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2010, p. 25) con la pretensión de “mejorar la situación de la educación” y “hacer efectivo el derecho a la igualdad” (ARGENTINA, 2010). Fue una “política de inclusión digital educativa” que se propone garantizar “la inclusión social, cultural y educativa” (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2010, p. 6). En los primeros cinco años de su implementación, el programa se enfocó especialmente en la distribución de netbooks para cada alumno y docente de la educación pública del nivel medio. Durante la escolarización, estos dispositivos podían ser llevados a las casas y, al finalizar la escuela secundaria, pasaban a ser propiedad de los estudiantes. Para 2015, se llegaron a entregar más de cinco millones de netbooks. El programa también incluyó entre sus objetivos la creación de contenidos específicos para el uso de los dispositivos, la capacitación de docentes y directivos y el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la modificación de las formas de trabajo (CAPUANO y AGUIAR, 2019). En la página web del PCI, así como en Educ.ar² y en la propia computadora portátil, se ofrecieron recursos para el estudiante, el docente y la familia. Con el cambio de gestión de gobierno en 2015, el PCI sufrió transformaciones por el recorte del presupuesto destinado al programa. En 2018, fue sustituido por el Plan Aprender Conectados.

² Educ.ar es el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación.

El PCI se propone como 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). De acuerdo con la bibliografía especializada, el programa fue reconocido como un hito en materia educativa en las formas en las que el Estado vuelve a adoptar funciones que había abandonado en los años 90, como un modo de superar la profunda fragmentación y segmentación del sistema educativo resultado las políticas neoliberales (MANCEBO y DIÉGUEZ, 2015; KESSLER y CORTÉS, 2013; LAGO MARTÍNEZ, 2012). En las últimas décadas, las discusiones sobre la relación entre desigualdades y tecnologías digitales se transformaron en un tema central de la agenda política y económica (LEMUS, 2021). Tal como explica Lemus (2017, pp. 155-156), “*es necesario* que ciertas tecnologías, así como saberes y habilidades requeridas para usarlos, y las prácticas que en relación a éstos se habilitan, se vuelvan deseables por un conjunto vasto de la sociedad, para que comiencen a operar en las tramas de la desigualdad”. De acuerdo con Winocur (2009), la apropiación desigual de una nueva tecnología está atravesada por el uso y también por los procesos de socialización en los que intervienen la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación, entre otros actores. La cuestión de la construcción de valoraciones en torno a las tecnologías digitales resulta central en la implementación del PCI y en la apropiación de las tecnologías por parte de los actores implicados en la política. Desde una perspectiva discursiva y crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 2003), entendemos que la construcción de valoraciones sobre las computadoras portátiles del PCI no sólo retroalimenta la construcción de valoraciones sobre las políticas públicas de inclusión digital, sino que también incide en la propia implementación del programa.

En trabajos anteriores (MARTÍNEZ ROMAGOSA, 2018, 2024), observamos en los discursos institucionales del PCI algunas estrategias discursivas que construyen y reproducen una representación fetichizada de las netbooks del PCI. Vimos que estos documentos presentan a la tecnología digital como actor de transformaciones profundas en el entorno social y escolar, por medio de dos estrategias discursivas. Por un lado, las abstracciones que borran a los actores institucionales y de la educación. Por otro lado, la agentivación de la computadora portátil, que permite presentarla como un actor social y naturalizar su posibilidad de actuar por sobre la de los actores humanos. Por otro lado, en un análisis de la intertextualidad e interdiscursividad de estos documentos (MARTÍNEZ ROMAGOSA, 2020), vimos que la práctica de la alfabetización digital se construye en el

cruce entre la instrucción y el gobierno de las formas de ser y actuar en la escuela y el hogar: no implica únicamente instruir sobre los usos y beneficios de la computadora que se entrega, sino también regular comportamientos de los ciudadanos. Así, en ese trabajo observamos cómo en algunos documentos institucionales se construía una relación jerárquica entre el Estado y los ciudadanos a partir de la puesta en escena de una conversación informal, personal y solidaria entre institución y beneficiarios, en la que el emisor institucional planteaba preguntas futuras para los destinatarios. Esta conversacionalización es la contracara de la reglamentación, en la construcción de una relación aparentemente cercana, se sostiene la diferencia de jerárquica de poder/saber que se cimenta en el mayor control sobre la esfera privada y la instrumentalización del discurso público (CHOULIARAKI y FAIRCLOUGH, 1999).

En aquellos trabajos analizamos cómo la igualdad se presentaba como modos de pensar sobre las netbooks y modos de actuar en la escuela y en la casa. En este trabajo, nos interesa indagar en la construcción de modos de sentir sobre el Conectar Igualdad y las netbooks y modos de ser para los actores vinculados al programa. ¿Para quién fue esta política pública? ¿Qué vínculo se generó entre la institución política y beneficiarios? ¿Qué valores se construyeron sobre la inclusión y las netbooks? ¿Qué mundo y qué formas de estar y de ser en el mundo proyectaron y delinearon sus textos institucionales? Finalmente, ¿qué igualdad se construye en estos discursos? Para responder estas preguntas, indagamos en la construcción de una determinada actitud (MARTIN y WHITE, 2005) por parte de la institución respecto del PCI, de las máquinas y los beneficiarios del programa.

Discurso y valoración

Inscribimos nuestro trabajo en la propuesta de Análisis del Discurso de Fairclough (1992, 2003). Esta línea teórica parte de la consideración del lenguaje en uso como una forma de práctica social lo que implica, por un lado, que es un modo de acción, además de un modo de representación, y, por el otro, que existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social. Esto significa no sólo que el discurso está socialmente constituido sino también que participa en la construcción de formas de actuar, formas de ser y formas de representar.

Fairclough (1992, 2003) distingue tres efectos constitutivos del discurso. En primer lugar, el texto coopera en la constitución de las relaciones sociales. La práctica discursiva participa de la práctica social constituyendo géneros, esto es, formas relativamente estables

y durables de actuar por medio del lenguaje y de poner en acto la ideología. En segundo lugar, los textos contribuyen en la construcción y establecimiento del aspecto semiótico de identidades y posiciones sociales o estilos. En tercer lugar, el texto colabora en la construcción de sistemas de creencias y conocimiento, representaciones sociales o discursos (FAIRCLOUGH, 2003), como perspectivas sobre el mundo, que incluyen las formas en que se representa el mundo como es y cómo debería ser, así como también las formas en que se actúa y se debería actuar. Estas formas de actuar, de ser y de representar son formas relativamente estables que se redefinen y transforman en las prácticas discursivas y que se realizan en los textos mediante recursos lingüísticos particulares.

En este trabajo, nos interesa enfocarnos en el estudio de los estilos que se constituyen y reproducen en los discursos institucionales del Conectar Igualdad, es decir, cómo se conforman identidades en torno de esta política de “inclusión digital”. El análisis se centra en particular en lo que Fairclough denomina “evaluación”, es decir, las formas en que el emisor se compromete con determinados valores y se distancia de otros, retomando la propuesta de la Teoría de la Valoración (KAPLAN, 2004; MARTIN y WHITE, 2005; NGO y UNSWORTH, 2015). De acuerdo con esta teoría, los usos evaluativos del lenguaje pueden dividirse en tres grandes dominios semánticos o subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación. Nos centramos en el subsistema de la actitud, esto es, en los recursos a través de los cuales los hablantes indican su valoración positiva o negativa respecto a las personas, lugares, objetos, hechos y circunstancias presentes en sus enunciados. El dominio de la actitud involucra tres regiones semánticas, relativas, respectivamente, a la emoción, la ética y la estética. El afecto tiene que ver con el registro de sentimientos positivos y negativos. El juicio, por su parte, implica actitudes hacia comportamientos que admiramos, criticamos, elogiamos o condenamos. Por último, la apreciación involucra la valoración de fenómenos naturales y cosas.

Los subsistemas de juicio y apreciación implican sentimientos más institucionalizados que el subsistema del afecto, relativo emociones y sentimientos personales (MARTIN y WHITE, 2003, p. 45). En este sentido, el juicio revisa los sentimientos en el ámbito de las propuestas o pedidos sobre comportamiento (cómo debemos comportarnos o no), formalizados como reglas y regulaciones por el Estado, la iglesia, la familia, etc.; por su parte, la apreciación remite a los sentimientos como proposiciones sobre el valor de las cosas (si valen la pena o no), institucionalizados en sistemas de precios, premios, subvenciones, etc. Para el estudio de la apreciación, retomamos la ampliación que realizan Ngo y Unsworth

(2015) sobre la formulación de Martin y White (2005), para incluir subcategorías más específicas sobre la calidad y la valuación social, que son de importancia en nuestra investigación en el análisis de las actitudes hacia las computadoras portátiles. También distinguimos, a partir de White (2009), entre valoraciones inscriptas, que se adscriben a algo o alguien explícitamente a partir del empleo de uno o más ítems léxicos, y evocadas, que se aplican a formulaciones que no evalúan explícitamente pero que pueden activar valoraciones positivas o negativas por medio de inferencias o asociaciones. Según el autor, estas últimas pueden realizarse por medio de metáforas, intensificadores o fórmulas de contraexpectativa. Volcamos en la Tabla 1 las categorías con las que trabajamos.

AFECTO	Felicidad ³	
	Satisfacción	
	Seguridad	
	Inclinación	
JUICIO	Estima social	Normalidad
		Capacidad
		Tenacidad
	Sanción social	Veracidad
		Integridad moral
APRECIACIÓN	Impacto	
	Composición	Balance
		Complejidad
	Calidad	Estética
		Pertinencia
		Efectividad
		Conveniencia
		Viabilidad
	Valuación social	Beneficio

³ Incorporamos en la tabla las formas positivas, aunque de acuerdo con los autores pueden rastrearse las formas negativas de cada una de estas categorías.

	Significatividad
--	------------------

Tabla 1. Dominio de la actitud

A partir de estas categorías analíticas, nos interesa observar las actitudes que se construyen sobre las tecnologías digitales en los discursos institucionales: ¿cuál es el posicionamiento de la institución sobre las netbooks? ¿Qué tipo de vínculo propone entre los beneficiarios, las máquinas y la institución? ¿Qué valores proyecta sobre este vínculo? A continuación, plantearemos algunos puntos de partida respecto de los discursos institucionales en general y sobre el corpus que analizamos en particular.

Los discursos institucionales: descripción del corpus

Numerosas investigaciones en el ámbito del análisis del discurso se han dedicado a indagar sobre el discurso de las instituciones (AGAR, 1985; IEDEMA, 2000, 2003; MAYR, 2009; WODAK, 1997). Retomamos la definición de discurso institucional de Agar (1985), como aquel que tiene lugar entre los representantes de las instituciones y los ciudadanos. Las instituciones modernas se encuentran profundamente ligadas con los mecanismos de fiabilidad en los sistemas expertos, en tanto saberes abstractos, técnicos, que organizan grandes áreas del entorno material y social en que vivimos (GIDDENS, 1993; WODAK, 1997). A partir de Fairclough (2003) y la revisión del discurso de la globalización y la serie de cambios en la relación de distintas escalas de la vida y la organización social, podemos pensar al discurso de las instituciones gubernamentales como “géneros de gobierno”, como redes de prácticas sociales especializadas en regular y controlar (gobernar, gestionar) otras (redes de) prácticas sociales.

Tomamos como discursos institucionales los textos producidos por instituciones gubernamentales a cargo del PCI dirigidos a los beneficiarios del PCI y también a los ciudadanos en general. Nos referimos a aquellos documentos de la política pública especializados en la regulación, control y gobierno de las conductas de los beneficiarios de dicho programa. Siguiendo nuestra pregunta inicial de qué igualdad se busca construir en los discursos en torno a esta política pública en particular en el ámbito educativo, trabajamos con textos relacionados directamente con la implementación del PCI por parte del Ministerio de Educación. Entre 2010 y 2015, este ministerio produjo una extensa cantidad de textos en relación con la aplicación del programa estatal a través del Portal Educ.ar: manuales de

usuario para los estudiantes y docentes que recibían la computadora, actividades didácticas para las distintas materias escolares que atendían a la función de la computadora en el aula, recursos audiovisuales con experiencias de trabajo en clase con la netbook, evaluaciones periódicas del funcionamiento del programa en marcha, entre otros. Muchos de estos textos estaban incorporados en el escritorio de las computadoras portátiles, la mayoría de ellos circularon virtualmente de manera pública y abierta en el portal Educ.ar y también muchos otros fueron impresos y distribuidos gratuitamente escuelas, institutos y bibliotecas públicas.

Para este trabajo, seleccionamos un conjunto de textos en los que predomina la secuencia de diagnóstico, siguiendo la categorización de Agar (1985)⁴. El Ministerio de Educación no estuvo únicamente encargado de la producción de recursos pedagógicos y de capacitación para los destinatarios del programa, sino también de la evaluación y monitoreo de la implementación del mismo, por lo que se publicaron periódicamente documentos de evaluación y seguimiento del programa en los que el Ministerio dio cuenta de las condiciones en que se desarrollaba el PCI y señaló los que consideraba desafíos y logros del plan. En particular, en este artículo trabajamos con los materiales *Historias 1 a 1. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad* (2012) y *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa* (2015), correspondientes a la primera y la segunda etapa de evaluación⁵.

Estos documentos institucionales presentan las características de lo que Agar (1985) denomina reporte, en la medida en que parten de un diagnóstico inicial y también un seguimiento del mismo en función de las finalidades establecidas por el programa. A su vez, se centran en describir las acciones llevadas a cabo y a los beneficiarios, por lo cual son un espacio privilegiado para observar las valoraciones de la institución sobre el programa en marcha. Estos materiales son el resultado de la sistematización de entrevistas a los docentes, alumnos, familiares y directivos y observaciones de múltiples dinámicas escolares. Esto se explicita en las introducciones a los documentos, pero, además, está presente en los dos volúmenes de manera constante, por medio de la incorporación de las voces de los

⁴ Agar (1985) describe tres secuencias que se retroalimentan entre sí en este tipo de discurso: el diagnóstico, el reporte y las directivas. Estas secuencias están vinculadas, respectivamente, a cómo la institución provee descripciones de los usuarios/beneficiarios, sus problemas y posibles soluciones, cómo establece metas en función de las que se mide el progreso de la solución de una forma institucionalmente prescrita y cómo regula lo que pueden y deben hacer los usuarios y lo que los representantes institucionales pueden y deben hacer por ellos.

⁵ En lo sucesivo, para distinguir los fragmentos del corpus de cada uno de estos textos, usaremos las siglas ME/EVAL-1 y ME/EVAL-2, respectivamente.

entrevistados, que narran su experiencia personal sobre el PCI. En ese sentido, estos textos difieren de aquellos discursos institucionales en los que predomina un borramiento de los participantes humanos (MARTÍNEZ ROMAGOSA y ZUKERFELD, 2019). Se incorporan por medio del discurso directo las voces de una multiplicidad de actores de la educación: estudiantes, docentes, directivos, madres, entre otros. Por ello, podríamos decir que estos textos se presentan como contruidos desde la apertura al dialogismo (FAIRCLOUGH, 2003): la legitimidad de estos materiales se sustenta sobre la premisa de que lo que allí se expone sobre el PCI es la experiencia de los beneficiarios, no de la institución. Se produce el efecto, entonces, de que el posicionamiento de la institución se apoya en el posicionamiento de los estudiantes. Veamos un ejemplo:

“La puna y la tecnología dan para más de una foto. Pero también, y mucho más importante, se puede verificar todo lo que implica en la cotidianidad de esos chicos, con escasos recursos económicos y dificultades de acceso a un conjunto de bienes y servicios culturales, tener en sus manos una herramienta que los conecta con materiales y experiencias a los que no hubieran llegado de otro modo. *Por ejemplo, una de las chicas de quinto año fue a Tecnópolis. Salió premiada después de la actividad de exposición que hicimos acá. Y sus compañeros se conectaban en época de clases, y ella les iba contando: qué estaba haciendo en Tecnópolis, como le estaba yendo en el viaje, qué le había parecido el avión.*”
(ME/EVAL-1)

Sin embargo, es evidente que, aun cuando se abra el texto a otras voces, se construye una voz institucional que afirma y enfatiza su propio posicionamiento desde un lugar de saber: “Sí sabemos que [las netbooks] influyen —y mucho— en el entorno social y familiar, en el ámbito de los derechos, en los modos de expresión” (ME/EVAL-1).

De este modo, entendemos que los discursos referidos que se incorporan en estos textos funcionan como “mediadores” (TREW, 1983), voces que se seleccionan para la construcción de una representación particular de las prácticas de la inclusión digital. Al igual que ocurre en los discursos mediáticos (RAITER y ZULLO, 2016), los emisores particulares resultan prisioneros del posicionamiento general que construye la institución sobre el programa. Así, estos textos incorporan las voces de algunos participantes, con los que los lectores pueden identificarse, pero siguen legitimando su poder y saber aunque simulen una relación de intimidad y horizontalidad con sus beneficiarios. En ese sentido, resultan particularmente interesantes estos textos: en las valoraciones que encontramos en la multiplicidad de voces incorporadas, podemos encontrar las representaciones que la institución privilegia para construir las identidades y actitudes de los beneficiarios.

El sentimiento de la igualdad

Una primera cuestión que llama la atención en este corpus es que se le adscriben valores de impacto a la netbook, como un elemento extraordinario y disruptivo que está marcado por su inaccesibilidad para la mayoría de los estudiantes y familias.

1. El hecho de que cada uno ahora tenga su netbook ha sido una **revolución**, porque ellos nunca pensaron que iban a tener acceso a **una cosa así** (ME/EVAL-1, cl. 276-277)
2. Lo que es para esa familia que su hijo tenga una netbook...**impensable** (ME/EVAL-1, cl.265)

Los valores positivos valoración social sobre la netbook como una “revolución”, también evocan valores de afecto positivos, sobre lo que volveremos más adelante. La reacción generada por la netbook se refuerza con la reiteración de deícticos de tiempo que marcan un quiebre en la temporalidad anterior y posterior a la llegada de las netbooks. Veamos algunos ejemplos:

3. **Antes de la llegada de las netbooks**, nosotros empleábamos solamente el pizarrón: en el pizarrón explicábamos la clase y cómo se resolvía cada ejercicio. Pero, **con la entrada de las netbooks**, todo se ha vuelto más fácil (ME/EVAL-2, cl. 82-85)
4. **Ahora**, por ejemplo, **desde que llegó la netbook a mi casa**, formamos como un vínculo, porque está la compu y estamos todos alrededor (ME/EVAL-1, cl. 288-291)
5. **Con la llegada de las netbooks**, las escuelas van modificando paulatinamente la organización de tiempos y espacios (ME/EVAL-2, cl. 55)
6. **A partir de la llegada de las computadoras** se trastocó todo (ME/EVAL-1, cl. 420)

En estos textos institucionales, se observa que la netbook produce una ruptura en la temporalidad. Se construye un pasado anterior a la netbook, marcado por la falta (de recursos, de contactos) y uno posterior, signado por los cambios y mejoras. Además, la

inclusión de una multiplicidad de voces (de alumnos, xadres, docentes) que dan cuenta de este quiebre temporal en los textos de evaluación construye, por acumulación, una representación de que los cambios son indudables, que fueron muchos y en muchos sentidos (“se trastocó todo”). Como se muestra en los ejemplos, los cambios implican a veces usos instrumentales de la netbook (ejemplo 3), otras, cambios en los vínculos entre los actores (ejemplo 4). En otros casos, el impacto se evoca por la adscripción de valores de beneficio a las computadoras en relación con modificaciones potenciales aun no realizadas:

7. Las **potencialidades** que los docentes atribuyen a las netbooks en relación con la **creación de contextos enriquecidos** para la enseñanza y el aprendizaje (ME/EVAL-2, cl. 71)

Resulta significativo que la potencia de la máquina no sólo se construye por valores de impacto y valoración social en tanto artefacto tecnológico, sino que se deduce por lo que hace y habilita para los docentes, alumnos y familias. Así, observamos que se le adscriben valores de juicio, a la par que de que la netbook aparece como Agente de procesos transactivos materiales que afectan a los actores de la educación (MARTÍNEZ ROMAGOSA, 2024):

8. [Las netbooks] **exigen** a todos los sectores que componen la comunidad de una escuela **mayor dinamismo, flexibilidad y creatividad** (ME/EVAL-1, cl. 426)
9. También las netbooks **retienen por más tiempo** a los estudiantes dentro del espacio escolar (ME/EVAL-2, cl. 53)

Como vemos, la valoración de la netbook subraya su tenacidad y su capacidad para producir y exigir mejoras (marcadas por los reforzadores “mayor” y “más”) en la educación. Al mismo tiempo, se evoca una valoración de normalidad negativa sobre los comportamientos previos a la “llegada de la netbook”: los docentes no eran tan creativos, y los alumnos no tenían constancia en su paso por la escuela.

Mientras que las netbooks se valoran por lo que hacen y habilitan, llama la atención la prevalencia de recursos relativos al subsistema de afecto que valoran a los actores por cómo reaccionan ante la computadora. Así, se subrayan las emociones de estudiantes y docentes por la presencia de las computadoras, tanto en la voz del emisor como en la de los entrevistados.

10. Existía **un entusiasmo unánime** de los alumnos frente a la llegada de las netbooks (ME/EVAL-1, cl. 341)

11. A nosotros hoy nos **atrae** la computadora, ahora lo tecnológico nos **atrae** (ME/EVAL-2, cl. 132-133)

La afectividad también está ligada a la construcción de lo extraordinario de la “llegada” de la computadora a las escuelas y la posesión (impensada) de la computadora. En los ejemplos que siguen, vemos cómo se evocan valores de felicidad sobre el hecho de que cada unx tenga su computadora, que sea personal e igual para todos. A continuación, presentamos las muestras de análisis de dos fragmentos, para ilustrar cómo los recursos de afecto, apreciación y juicio adscriptos y evocados se complementan en la construcción de esta representación de la netbook.

Texto	Valoración
El hecho que les den a todas las escuelas y alumnos por igual...	Apreciación - Impacto positivo Juicio evocado - Integridad Entidad evaluada: PCI
Nos gustó porque es nuestra	Afecto - Inclinação Afecto evocado - Felicidad Entidad valorada: alumnos

Tabla 2. Muestra de análisis de sistema de valoración - ME/EVAL-2, cl. 159-160

Texto	Valoración
Me puse contento.	Afecto - Felicidad Entidad valorada: alumnos
Dije: voy a tener mi computadora, voy hacer todo acá, no tendré que sacar copias ni ir al ciber.	Apreciación - Impacto positivo Apreciación - Beneficio Afecto evocado - Felicidad Entidad evaluada: netbook
Es una igualdad para todos	Apreciación - Impacto Juicio evocado — Capacidad/Integridad

	Entidad evaluada: tener una netbook
--	-------------------------------------

Tabla 3. Muestra de análisis de sistema de valoración - ME/EVAL-2, cl. 150-157

En el análisis de los fragmentos, se observa que el impacto atribuido a la netbook se refuerza con la asignación de emociones de felicidad en los alumnos, vinculadas directamente con la posesión de la computadora y, además, con la igualdad de acceso. En la Tabla 4, mostramos que también se vinculan los valores de afecto con los de juicio: la afectividad también está relacionada con nuevas capacidades y comportamientos de los alumnos a partir del uso de la netbook.

Texto	Valoración
A la hora de ponernos a trabajar, sí. Es como más ordenado, más entretenido (ME/EVAL-2, cl.116-117)	Juicio - Normalidad/Capacidad Afecto - Satisfacción Entidad valorada: clases con netbook
Me entretiene más la netbook. Como que nos inspiran a seguir ¿entendés?	Apreciación - Impacto Afecto - Satisfacción Entidad valorada: netbook
En cambio, sin la netbook no, nos pegábamos una aburrida bárbara (ME/EVAL-2, cl. 120-121)	Afecto - Insatisfacción Entidad valorada: clases sin netbooks Apreciación evocada - Impacto Entidad valorada: netbook
Era vaguísimo para escribir pero ahora con la netbook escribe con más ganas (ME/EVAL-1, cl. 292-293)	Juicio - Capacidad negativa Afecto - Inclinação Juicio evocado - Capacidad positiva Afecto evocado - Felicidad Entidad valorada: alumnx antes/después de la netbook Apreciación evocada - Impacto Entidad valorada: netbook

Así fue lo primero que notamos, el cambio de los chicos en los modales porque ahora cuidan la netbook (ME/EVAL-1, cl. 175-177)	Juicio – Capacidad/tenacidad Entidad valorada: alumnos después de la netbook Apreciación evocada - Impacto Entidad valorada: netbook
--	---

Tabla 4. Muestra de análisis de sistema de valoración - ME/EVAL-1 y ME/EVAL-2

De acuerdo con estos textos, las netbooks generan nuevas emociones y modifican la forma de ser y actuar de los alumnos. En los ejemplos, vemos que se adscriben explícitamente y se evocan valores de afecto positivos a los estudiantes a partir de la llegada de la netbook, tanto en las voces de estudiantes como de adultos. Los que eran “vaguísimos”, ahora están motivados, los que no tenían buenos modales, ahora son cuidadosos y disciplinados en el recreo. El quiebre de temporalidad que observábamos más arriba se sostiene aquí (con la oposición pretérito/presente y la repetición de “ahora”) y se refuerza con los pares dicotómicos de valores de satisfacción /insatisfacción (“entretenido”/“aburrida”) y capacidad/incapacidad (“más ordenado”/“vaguísimo”). Estos pares evocan, a su vez, valores de felicidad sobre el tiempo presente: *ahora es mejor*. El empleo de reforzadores (“más”) resalta el cambio de una situación previa (de menos entusiasmo, menos ganas) a una situación actual mejorada por las computadoras, que se evidencia en las emociones de los personas que reciben la computadora (y lo relatan en primera persona).

Pese a que abundan los recursos ligados a la semántica de la felicidad, también encontramos recursos del polo negativo en el plano de la seguridad. Así, los valores de felicidad asociados a los estudiantes se contraponen con los de inseguridad asociados a los docentes, que presentan una desconfianza e incertidumbre sobre “la llegada”. Esta inseguridad (“temor”, “preocupación”), sin embargo, no recae sobre la máquina, sino sobre el carácter responsable o juicioso de los estudiantes, como se ve en los ejemplos:

12. En algunos casos, se detecta cierto **temor o desconfianza**, ya sea por el uso que los chicos hagan de las computadoras, o por temas de seguridad y responsabilidad respecto de su cuidado (ME/EVAL-1, cl. 80-81)
13. Quizá la mayor **preocupación** está vinculada con la difusión de buenas prácticas para el cuidado físico de la netbook (ME/EVAL-2, cl. 30)

Mientras que, de acuerdo con estos materiales, para los estudiantes manejar la computadora no resulta un problema sino que es, antes bien, una solución para los tiempos libres, para tareas o clases aburridas, a los docentes se los presenta como temerosos y como afectados por una “exigencia” a la adaptación al cambio que implicaría una renovación del trabajo docente:

14. Una de las primeras cuestiones que se plantean a partir de la llegada de las netbooks a las escuelas es la de **la necesidad de la reconfiguración del papel** del docente frente al **desafío** que la tecnología implica (ME/EVAL-2, cl. 63-68)

Las netbooks son un “desafío” y el éxito de su impacto positivo se presenta, por medio de valores de capacidad (como en “predisposición”) y tenacidad (“concentrar la atención”), como una cuestión que depende de la flexibilidad para adaptarse a la novedad que tengan los adultos:

15. La mayor o menor **elasticidad, predisposición o apoyo** necesario para aceptar este hecho va trazando estos **nuevos perfiles institucionales** (ME/EVAL-1, cl. 343-344)
16. Con la presencia de la netbook el profesor **se ve obligado a desplazarse** y a **concentrar la atención** en cada alumno que le hace una pregunta sobre un programa (ME/EVAL-1, cl. 147-151)

A su vez, estas demandas sobre la productividad de los docentes también aparecen por medio de la oposición de recursos de capacidad y tenacidad inscriptos y evocados (uso/no uso de la netbook, más/menos productividad de la clase) en las voces atribuidas a los estudiantes en el material de 2015:

17. En este grupo de alumnos también hay coincidencias en que el uso de las netbooks en clase es **más productivo cuando se encuentran acompañados, orientados o guiados** por el docente (ME/EVAL-2, cl. 126-128)
18. Los alumnos **estimularon...** empezaron a notar que ellos tenían la máquina y **no la usaban con los docentes...** entonces se nos presentó el Centro de Estudiantes adjuntando una nota con **la necesidad de que los profesores utilicen las netbook** (ME/EVAL-2, cl. 34-39)

De este modo, encontramos que se delinean y sostienen nuevas cualidades y afectividades para los actores de la educación en tanto usuarios de estas computadoras. Vimos que, aunque aparecen valoraciones negativas relativas a la incertidumbre y la

desconfianza sobre los usos de alumnos y docentes, predominan las valoraciones positivas sobre el impacto de las netbooks desde el subsistema de afecto.

En síntesis, vemos que mientras que la computadora se valora por su capacidad para quebrar el orden escolar y generar y habilitar nuevas acciones y escenarios, los estudiantes, docentes y familias son valorados de acuerdo con sus reacciones, por la alegría que les produce el acceso a un bien que se construye como extraordinario, y a lo que potencialmente son a partir de la “irrupción de la netbook” (ME/EVAL-1, cl. 446).

A partir de la recurrencia de adjuntos temporales y el dominio de los recursos relativos al subsistema del afecto, la igualdad se traduce en la misma experiencia disruptiva de “la llegada de las computadoras” y las diferentes de formas valorar los cambios potenciales en las formas de ser de alumnos y docentes (más disciplinados, más cuidadosos, más productivos, más flexibles). Por lo tanto, la igualdad se asocia con la posesión de la netbook, que llega a todos y cada uno, y con la expresión de emociones comunes para los alumnos, docentes, directivos y familias del programa.

Conclusiones

En este trabajo, analizamos la construcción de la representación de la computadora portátil en los discursos institucionales del PCI como una forma de legitimación del programa estatal. Mostramos los modos en que se construyen posicionamientos actitudinales respecto del PCI, de las computadoras portátiles y los actores de la educación en los documentos de evaluación. Estudiamos cómo la recurrencia de ciertos deícticos temporales y el dominio de los recursos relativos al subsistema del afecto (MARTIN y WHITE, 2005) construyen las formas de sentir en relación con las netbooks y el PCI para docentes, alumnos, familiares y otros actores de la escuela. Señalamos que se reiteran en estos textos las marcas temporales que construyen un corte entre el tiempo “antes de la llegada de las netbooks” y el tiempo “a partir de la llegada de las netbooks”. Complementariamente, mostramos cómo se le adscriben valores de impacto y beneficio a la netbook, como un elemento disruptivo en la rutina escolar y del hogar. Además, señalamos que resulta significativa la diversidad de valores inscriptos y evocados de afecto sobre las máquinas. Expusimos que “la llegada de las netbooks” se construye como una distribución de un bien común, altamente valioso, pero también de felicidad, diversión y mayor disciplina para los alumnos y mayor exigencia y flexibilidad para los docentes.

Consideramos que estos recursos del sistema de valoración colaboran en la construcción de una representación fetichizada de la computadora portátil, en la medida en que se presenta a la igualación social como el resultado evidente de un cambio disruptivo que, en última instancia, está restringido a la mera presencia de la computadora. El programa estatal (y todas las prácticas que desarrollaron una multiplicidad de actores sociales durante su implementación) quedan en un segundo plano frente a las capacidades y la potencia afectiva de la computadora portátil. Si bien se resalta la alegría y el goce como motores para la participación de los jóvenes, se insiste en la potencia productiva de la computadora para el desarrollo. El derecho al acceso y uso de la computadora aparece exaltado como un instrumento privilegiado para la inclusión. Pero los accesos y usos aparecen valorados de manera relativamente esquemática: se contraponen los usos de juego a los de estudio, valorados negativa y positivamente. En el mismo sentido, se valoran positivamente los usos creativos en clase porque promueven la productividad de docentes y estudiantes. Así, la inclusión también aparece ligada a la mejor atención, a la disciplina y la productividad. Consideramos que la consolidación de actitudes únicas sobre las computadoras portátiles y la política pública en los documentos analizados desconoce los procesos contradictorios de apropiación de la tecnología por parte de los actores y borra las controversias sobre los sentidos de las tecnologías que formaron parte de estos procesos y que también inciden en las tramas de la desigualdad.

En consecuencia, la “igualdad”, se presenta, por un lado, como una forma de experimentar afectivamente la “llegada” de las máquinas a la escuela y al hogar, que distribuye entretenimiento y disciplina para unos y exigencia y flexibilidad para otros. Por el otro, está atada a cambios potenciales en las formas de ser en el futuro. Los exitosamente “incluidos” son estudiantes que mejoran su disciplina y docentes y directivos que adaptan su forma de trabajar por el accionar de la computadora. La igualdad se vincula, entonces, con la posesión de la netbook y con la expresión de una dimensión emotiva común en la valoración de las prácticas de alumnos, docentes, directivos y familias. Se delinea así un “sentimiento de la igualdad” que, al tiempo que incorpora algunas tensiones en la dimensión afectiva en estas prácticas, restringe la diversidad de emociones de alumnos y docentes.

Por último, apuntamos que estos materiales revisten ciertas particularidades en tanto discursos institucionales. Vimos que estos textos muestran personas que sienten y reflexionan sobre sus relaciones más cercanas, comparten la intimidad de su hogar con la institución y su “desarrollo personal” en tanto usuarios/consumidores de las tecnologías

digitales. Se produce así el efecto de colonización del ámbito de lo privado sobre lo público: la voz de la institución pública se legitima sobre la voz de los beneficiarios, cede espacio a lo privado al tiempo que regula lo que se hace público. La interpelación de los beneficiarios se centra en el diseño de la dimensión afectiva sobre la computadora y el PCI, algo que acerca estos textos al discurso publicitario.

La construcción de una novedosa afectividad positiva sobre la política pública resulta muy lejana si pensamos en los discursos institucionales de la gestión actual y la discusión sobre los “discursos de odio”. En tiempos en que el derecho se concibe como una mercancía que alguien debe pagar (PÉREZ y AIMÁ, 2024), ¿qué construcción identitaria se produce en los discursos institucionales de la educación? Será tarea de futuros trabajos seguir indagando sobre estas cuestiones.

Referencias

AGAR, M. (1985). **Institutional discourse**. Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 5(3), p. 147-168, 1985.

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 dic. 2024.

CAPUANO A. M. y AGUIAR, D. Introducción. In: D. AGUIAR, A. M. CAPUANO, y A.H. VERCELLI (Eds.). **Una política pública educativa en la era digital: El Programa Conectar Igualdad**. Neuquén: Editorial Universidad Nacional de Río Negro, 2019, p. 9-12.

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: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/anexo_ii_0.pdf. Último acceso: 22 dic. 2024.

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

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

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

IEDEMA, R. **Discourses of post-bureaucratic organization**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.

IEDEMA, R. The language of administration: organizing human activity in formal institutions. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. M. (Eds.). **Genre and institutions: social processes in the workplace and school**. Londres: Continuum, 2000. p. 73-100.

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.

KESSLER, G.; CORTÉS, R. Políticas, ideas y expertos en la cuestión social de la Argentina democrática (1983-2012). **Revista de Indias**, Madrid, v. 73, n. 257, p. 239-264, 2013.

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.

LEMUS, M. **Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: un recorrido por conceptos clave**. Cuestiones de sociología, La Plata, n. 24, e118, febrero-julio 2021.

LEMUS, M. **De accesos e igualaciones: apropiación de TIC por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad**. Ciencia, Docencia y Tecnología, Concepción del Uruguay, v. 28, n. 54, p. 150-187, 2017.

MANCEBO, 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.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

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.

MARTÍNEZ ROMAGOSA, M. La alfabetización digital en el “Escritorio Familia” del Programa Conectar Igualdad: entre el manual de la netbook y el gobierno de la familia. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 4542-4556, 2020.

MARTÍNEZ ROMAGOSA, M. La construcción del sentido de las tecnologías digitales en una política pública de inclusión digital: análisis del discurso institucional del programa “Conectar Igualdad”. In: HERRERA, F.; FRANCO, A.; CANCINO, R.; LEVIN, L. (Eds.). **Ciencia, tecnología y sociedad en América Latina: la mirada de las nuevas generaciones**. Quito: Escuela Politécnica Nacional, 2024. p. 97-118.

MARTÍNEZ ROMAGOSA, M.; ZUKERFELD, G. Estrategias discursivas de las instituciones públicas en la web: nuevas formas de comunicar las políticas públicas. *CUHSO, Temuco*, v. 28, n. 3, p. 41-66, 2019.

MAYR, A. **Language and power: an introduction to institutional discourse**. London: Continuum, 2008.

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.

NGO, T.; UNSWORTH, L. Reworking the appraisal framework in ESL research: refining attitude resources. *Functional Linguistics*, New York, v. 2, n. 1, p. 1-24, 2015.

PÉREZ, S. I.; AYMÁ, A. El discurso de la extrema derecha en Argentina: Los derechos como signo en disputa. *Refracción*, Murcia, n. 10, p. 69-91, 2024.

RAITER, A.; ZULLO, J. (Comps.). **Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política**. Buenos Aires: Ediciones La Biciqueta, 2004.

TERIGI, F. Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, Buenos Aires, v. 16, p. 1-41, 2016.

TREW, T. Lo que dicen los periódicos: variación lingüística y diferencia ideológica. In: FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G. **Lenguaje y control**. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. p. 159-211.

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.

WINOCUR, R. **Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre**. México: Siglo XXI, 2009.

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.