

El “Escritorio Familia” del Programa Conectar Igualdad, entre el manual y el “género de gestión”

Año
2018

Autora
Martínez Romagosa, Maite

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Martínez Romagosa, M. (2018). *El “Escritorio Familia” del Programa Conectar Igualdad, entre el manual y el “género de gestión”*. 20vo Congreso REDCOM. Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

El “Escritorio Familia” del Programa Conectar Igualdad, entre el manual y el “género de gestión”

Maite Martínez Romagosa

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

maite.m.romagosa@gmail.com

Resumen

En el 2010, por medio del Decreto Presidencial N° 459, se creó el Programa Conectar Igualdad (PCI, en adelante), con el objetivo de llevar a cabo una política pública de “inclusión digital educativa” y “reducir la brecha digital”.

La presente comunicación se enmarca en una investigación en curso en la que nos preguntamos por las estrategias discursivas mediante las que se construyen representaciones sociales de las computadoras portátiles en el discurso pedagógico del PCI. En este trabajo, nos interesa estudiar las estrategias mediante las que se delinea discursivamente la práctica de la “alfabetización digital” a partir de la constitución de la relación social entre la institución PCI y sus beneficiarios en el discurso pedagógico de este programa.

Inscribimos nuestro trabajo en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 1992a, 2003), e incorporamos los aportes del Análisis Crítico de Géneros (Bhatia, 2007; Motta-Roth, 2013). Es nuestro objetivo estudiar las formas de la interdiscursividad, siguiendo la propuesta de Bhatia (2007), lo que nos permitirá indagar en el uso de recursos socialmente disponibles de diversos géneros en formas creativas.

En el cruce entre el discurso de las TIC y el discurso de “lo doméstico” (Aguilar, 2014), veremos que estos textos, que se presentan como manuales de Internet, no solo delinear y regulan los usos posibles de la netbook del PCI, sino que también controlan otras prácticas, relativas a la forma de actuar como ciudadanos y como padres responsables. En este sentido, podemos pensar la aproximación del género manual al “género de gestión” (Fairclough, 2003).

Introducción

En el 2010, por medio del Decreto Presidencial N° 459, se creó el Programa Conectar Igualdad (PCI, en adelante), con el objetivo de llevar a cabo una política pública de “inclusión digital educativa” y “reducir la brecha digital”.

Concebimos al lenguaje en uso como una forma de práctica social que tiene efectos constitutivos: contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones sociales, ayuda a construir las relaciones sociales entre personas y contribuye a la construcción de sistemas de creencia y conocimiento (Fairclough, 1992).

En este trabajo, nos interesa estudiar las estrategias discursivas mediante las que se delinea la práctica de la “alfabetización digital” a partir de la constitución de la relación social entre la institución PCI y sus beneficiarios en el discurso pedagógico de este programa. Nos centramos específicamente en un aspecto singular del PCI respecto de otras políticas de “inclusión digital” implementadas en los años 2000 en Latinoamérica: el Conectar Igualdad incluyó a las familias de los estudiantes como beneficiarios directos (Lago Martínez, 2012). ¿Qué significa alfabetizar a “las familias”? ¿Por qué y para qué alfabetizarlas? ¿Qué relación se construye entre la institución alfabetizadora y las familias que se busca alfabetizar? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, seleccionamos como corpus de análisis dos textos publicados en el “Escritorio Familia” de la página web del PCI, que están dirigidos a las familias.

Inscribimos nuestro trabajo en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 1992a, 2003), e incorporamos los aportes del Análisis Crítico de Géneros (Motta-Roth, 2011; Bonini, 2010). Es nuestro objetivo estudiar las formas de la interdiscursividad, siguiendo la propuesta de Bhatia (2007), lo que nos permitirá indagar en el uso de recursos socialmente disponibles de diversos géneros en formas creativas.

Los textos que analizamos recontextualizan el discurso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero también del discurso sobre “lo doméstico” (Aguilar, 2014). Para hacerlo, movilizan recursos genéricos de diversa índole, que remiten al género manual, y también a los géneros promocionales y géneros de gestión (Fairclough, 2003: 76).

En efecto, además de la actividad de socializar un conocimiento o instruir sobre la forma de utilizar una computadora portátil, estos textos funcionan como documentos de una política pública especializados en la regulación, control y gobierno de redes de prácticas sociales. No tratan únicamente de instruir y regular las prácticas escolares, sino también las extraescolares. La institución PCI se dirige a sus beneficiarios en su calidad

de educandos, pero también como padres y ciudadanos responsables. Así, se regulan las prácticas y relaciones de los padres e hijos que reciben la computadora y de estos padres con la institución.

En el cruce entre el manual y el “género de gestión” (Fairclough, 2003), entre el discurso de las TIC y el de “lo doméstico”, veremos que estos textos no solo delinear y regulan los usos posibles de la computadora, sino que también controlan otras prácticas, relativas a la forma de actuar como ciudadanos y como padres responsables.

1. El Programa Conectar Igualdad

En el 2010, por medio del Decreto Presidencial N° 459, se creó el Programa Conectar Igualdad (PCI, en adelante), con el objetivo de llevar a cabo una política pública de “inclusión digital educativa” y de “reducir la brecha digital”. El programa tenía por finalidad la alfabetización digital de todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, y estudiantes de institutos de formación docente. Para ello, proponía la implementación del “modelo 1 a 1”¹, 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)². En este sentido, el PCI fue concebido como una política de inclusión social y como un medio para democratizar el acceso al conocimiento. La “alfabetización digital” se presenta, entonces, como una búsqueda de la democratización del acceso al conocimiento que podría producir transformaciones en las formas de producción del conocimiento y en la distribución del poder en relación con el saber. Asimismo, esto no solo se buscaba producir en el aula sino también en el hogar. De este modo, el PCI se inscribe en una misma línea con otras políticas sociales recientes que propusieron una revalorización del espacio familiar y la comensalidad hogareña (Aguilar, 2014), como la Asignación Universal por Hijo y el Programa Crédito Argentino del Bicentenario para la vivienda única familiar” (PRO.CRE.AR).

Sobre este último punto reside el interés de este trabajo. Nos centramos específicamente en un aspecto que hace del PCI una política singular de “inclusión

¹ 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.

² 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).

digital” en la región: a diferencia de otras políticas de este tipo implementadas en los años 2000 en Latinoamérica, el programa argentino incluyó a las familias de los estudiantes entre los beneficiarios directos de esta política pública (Lago Martínez, 2012). Atendiendo a esta singularidad, seleccionamos como corpus de análisis dos textos publicados en el “Escritorio Familia” de la página web del PCI, que tienen como destinatarios a las familias.

2. El discurso pedagógico

En *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Basil Bernstein propone un abordaje para la educación que parte de la premisa de que la misma desempeña una función en la reproducción de las desigualdades sociales, es decir, que la comunicación pedagógica se considera portadora de mensajes ideológicos y relaciones de poder.

El autor propone pensar el dispositivo pedagógico como un serie de reglas que regulan la comunicación pedagógica, que actúan de forma selectiva sobre el discurso potencial susceptible de ser pedagogizado. Bernstein distingue tres conjuntos de reglas relacionadas entre sí en forma jerárquica: distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras. Las reglas distributivas distribuyen las formas de conciencia mediante la distinción de diferentes formas de conocimiento (lo pensable y lo impensable). Las reglas recontextualizadoras son las que regulan la formación del discurso pedagógico específico. Mediante estas reglas, el discurso pedagógico selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. De acuerdo con Bernstein, se combinan en el discurso pedagógico dos discursos: el de la instrucción (el discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen) y el regulador (el discurso moral que crea orden, relaciones e identidad, que incluye al discurso técnico). Esto implicar entender al discurso pedagógico como un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. El discurso pedagógico recontextualiza, entonces, el qué (qué discurso se debe convertir en materia y el contenido de la práctica pedagógica) y el cómo (la teoría de la instrucción de esos discursos recontextualizados). Por último, las reglas evaluativas regulan la transformación del discurso pedagógico en una práctica pedagógica cuya finalidad es transmitir criterios y evaluar de manera continua.

En esta línea, nos interesa estudiar, en el discurso pedagógico del PCI, las estrategias discursivas mediante las que se construye la práctica social de la “alfabetización digital” y la relación social de la institución PCI con sus beneficiarios. En otras palabras, buscamos analizar las estrategias discursivas mediante las que se construye, no sólo qué, sino específicamente cómo se debe enseñar cuando se habla de alfabetización digital.

3. Marco teórico y metodológico: el Análisis Crítico del Discurso

3.1. Un abordaje del género desde una perspectiva indiscursiva

En este punto, recuperaremos los aportes del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992, 2003). Partimos de la premisa de que la relación entre lo discursivo y lo social es dialéctica: el discurso construye o constituye lo social pero también lo reproduce o lo transforma (Fairclough, 1992).

Para realizar el análisis, nos basamos en el modelo analítico tridimensional propuesto por Fairclough (1992), que procura analizar cualquier evento discursivo de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas: el discurso como texto, como práctica discursiva y como práctica social. En esta oportunidad, luego de haber realizado una investigación previa sobre la práctica textual en el mismo corpus (Martínez Romagosa, 2017), nos centramos en la segunda dimensión, particularmente en el análisis del género discursivo.

Concebimos al género como formas socialmente ratificadas, recurrentes y significativas de actuar e interactuar discursivamente, en relación con un tipo particular de actividad social (Fairclough, 2003; Motta-Roth, 2013). Un género implica no solamente un tipo particular de texto sino también procesos particulares de producción, distribución y consumo de textos (Meurer, 2005). Para Fairclough (2003), los géneros, así como los discursos (entendidos como representaciones socialmente estabilizadas) y los estilos (como formas relativamente estables y durables de identificarse por medio del lenguaje), son elementos que median entre la dimensión textual y la práctica social.

En los textos, géneros, estilos y discursos están organizados en relaciones interdiscursivas: pueden estar mezclados, articulados y textualizados en formas particulares. El análisis de la interdiscursividad destaca la heterogeneidad constitutiva de los textos, en tanto constituidos por combinaciones de diversos discursos, géneros y estilos (Fairclough, 1992, 2003).

Desde esta perspectiva, entendemos el problema de la recontextualización planteado por Bernstein en términos de relaciones interdiscursivas (Fairclough, 2003). Creemos productiva la observación de Fairclough (2003) respecto del interdiscurso. Según el autor este no debe pensarse solo como relocalización de discursos, sino también como articulación y reapropiación de géneros. La pregunta por las formas particulares en que el PCI pone en acto las relaciones que establece con los estudiantes y sus familias, implica – entonces - una pregunta por los géneros discursivos empleados. Esto es lo que orienta nuestra investigación.

Proponemos, entonces, un análisis de la interdiscursividad de los textos que componen nuestro corpus, desde la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992, 2003) y con los aportes del Análisis Crítico de Géneros (Bhatia, 2007; Motta-Roth, 2013), para estudiar qué discursos y géneros son recontextualizados por el discurso pedagógico (Bernstein, 1996) del PCI para llevar a cabo la práctica social de la “alfabetización digital” en el corpus seleccionado.

Dijimos que preguntarse por cómo se construye la práctica social de “alfabetización digital de la familia” es preguntarse por el o los géneros discursivos que ponen en acto esta relación social. Estudiar los modos en que se articulan diversos rasgos genéricos en estos textos, en consecuencia, nos permite problematizar la práctica social que estos géneros representan y recontextualizan y su papel en la estructuración social (Figueiredo y Bonini, 2017). El análisis de la interdiscursividad resulta, asimismo, una entrada de análisis productiva para poner en cuestión el discurso pedagógico tal como aparece en la página web del PCI. Es decir, este análisis no sólo nos permitirá ver qué discursos se retoman para formar los textos presentes en el “Escritorio Familia” de la página del PCI, sino también cómo se construyen roles simbólicos para la institución alfabetizadora y las familias beneficiarias a partir de la apropiación de recursos genéricos diversos. 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 estos textos cómo se construyen estas relaciones interpersonales y en qué medida se proponen relaciones novedosas (más igualitarias, de acuerdo a los objetivos del PCI) para los actores sociales de la educación.

Veremos que los límites entre la práctica de enseñar y la práctica de gestionar aparecen difusos en los textos que analizamos: la práctica de la alfabetización digital, en

consecuencia, no implica únicamente instruir sobre la computadora que se entrega sino también regular comportamientos de los ciudadanos.

3.2. Metodología

Para llevar a cabo la identificación y análisis de los distintos géneros que se combinan en los textos de nuestro corpus, seguimos la propuesta de Fairclough (2003) e indagamos en la práctica social que se lleva a cabo discursivamente y la relación social se construye entre los actores.

Segmentamos los textos en cláusulas y distinguimos los tipos de intercambio, las funciones de habla y el modo gramatical.

Fairclough (2003) propone diferenciar los intercambios de conocimiento (esto es, un intercambio de información), como se ejemplifica en A, de los intercambios de actividad (es decir, cuando la gente ofrece o demanda que los otros hagan cosas), ejemplificado en B.

A. Internet permite buscar información.

B. Navegar por internet con atención.

A partir de esta primera distinción, discriminamos las funciones del habla: dentro del primer tipo de intercambio, ubica a las afirmaciones (fáticas y predictivas, C y D respectivamente) y preguntas (E); dentro del segundo, a las ofertas (F) y demandas (G).

C. Ellos planifican las clases.

D. Pronto sabremos de las oportunidades de inclusión social.

E. ¿Qué significa la sigla TIC?

F. Les proponemos ver los siguientes los videos para profundizar los conceptos.

G. Por eso tenemos que comprometernos a cuidar, juntos, el patrimonio.

Respecto del modo gramatical, presentamos en la Tabla 1 una muestra de cómo realizamos el análisis: recuperamos el sujeto gramatical, la flexión verbal y los adjuntos modales como formas mediante las que se construye y se evalúa la relación interpersonal.

Cláusula	Sujeto	Tiempo	Modo	Polaridad	Modalidad	Adjuntos modales
Por eso tenemos que comprometernos a cuidar,	(Nosotros)	Presente	X	Positiva	Imperativa	Tenemos que

juntos, el patrimonio						
-----------------------	--	--	--	--	--	--

Tabla 1. Análisis del modo gramatical.

3.3. Corpus de análisis

Seleccionamos como corpus de análisis la sección introductoria de dos textos tomados del “Escritorio Familia” de la página web del PCI: “Manual de Internet” y “Uso responsable de las TIC”³. Estos textos fueron producidos por instituciones estatales y no están firmados: la responsabilidad de la producción cae sobre un sistema de expertos anónimo (Giddens, 1993) dependiente del Programa Conectar Igualdad. Están dirigidos a “las familias”, lo que nos permite hipotetizar que fueron pensados para ser consumidos en el ámbito doméstico, no escolar, por padres e hijos. Por último, la distribución es por medio de la página web del Programa Conectar Igualdad. Son textos multimodales e hipervinculares. En este sentido, la forma de consumo puede resultar innovadora: este tipo de textos es interactivo, y el lector puede elegir qué leerá y en qué orden, aunque las opciones ofrecidas por el autor sean limitadas (Fairclough, 2003: 78)⁴.

4. Análisis

4.1. El manual de la netbook

Los textos que analizamos tienen como principal objetivo la transmisión de información, como una serie de “ideas, conceptos y recomendaciones para usar la tecnología en forma provechosa y segura” (UR).

Como se observa en la Tabla 2, predominan las afirmaciones fácticas sobre las demás funciones de habla.

Afirmación fáctica	113
Afirmación predictiva	48
Pregunta	9

³Analizamos las secciones “Las familias y Conectar Igualdad” (<http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/familias-conectar-igualdad.html>) e “Introducción” (<http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/uso-responsable-tic-intro.html>). Todas las citas son tomadas de estos textos. En adelante, usaremos la sigla (MI), para distinguir las citas tomadas del primero, y (UR), para las del segundo.

⁴ En este trabajo, sin embargo, nos centraremos en las condiciones de producción y pospondremos la cuestión de la distribución y el consumo para futuras investigaciones.

Oferta	7
Demanda	67

Tabla 2. Distribución de funciones de habla, para el total de 244 cláusulas.

El saber que se imparte implica la recontextualización del discurso técnico sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No encontramos discurso referido ni referencias de la fuente original del conocimiento. Por el contrario, el saber sobre las tecnologías se presenta en forma de afirmaciones fácticas, como puede verse en los ejemplos que siguen:

1. [TIC] es una sigla que engloba todo lo referido a las herramientas informáticas que permiten almacenar, organizar, sintetizar y compartir información disponible en distintos formatos (*UR*)
2. Internet permite buscar información en diarios, revistas, sitios oficiales, blogs, bibliotecas, bases de datos, galerías de imágenes, catálogos, etcétera (*MI*)
3. Se está generado un nuevo entorno de convivencia e interacción que como tal necesita reglas (*UR*)

Así, resulta elocuente que, del total de 113 cláusulas que consisten en afirmaciones fácticas, 47 tienen como sujeto a las TIC (las máquinas y la red de Internet). En cambio, las TIC aparecen como sujeto sólo en 5 afirmaciones predictivas (del total de 48). De este modo, se genera el efecto de que el conocimiento socializado está constituido por verdades absolutas, cerrando el texto a la diferencia, es decir, se intenta borrar la heterogeneidad constitutiva^{5 6}.

⁵Como demostramos en un trabajo anterior (Martínez Romagosa, 2017), se presenta a la computadora portátil como agente de procesos materiales en mayor medida que los demás actores implicados en la “alfabetización digital” y los niños y sus padres son representados como afectados por las máquinas (o realizan acciones sobre la computadora como “utilizar”, “mantener”, “preservar”). Se trata de un discurso determinista y optimista sobre la tecnología (Stillo, 2012) que supone usuarios pasivos que no producen nada con las computadoras, sino que son modificados por ellas. Por otra parte, resulta contradictorio que, tratándose de un manual de alfabetización digital de las familias al que se accede mediante la computadora, el saber técnico sobre cómo o para qué usar las computadoras esté presupuesto: el manual se encarga de instruir sobre el encendido y apagado, el cuidado y limpieza de las máquinas.

⁶ Fairclough (2003), de acuerdo con Bajtín, considera que todos los textos son inevitablemente dialógicos. El cierre o la apertura a la diferencia refiere al grado de “dialogización” (Fairclough, 2003: 42), es decir, al modo en que los enunciados reconocen o niegan voces y perspectivas alternativas, que dan cuenta de la relatividad de lo que se afirma. Un texto cerrado a la diferencia produce el efecto de que sus afirmaciones son absolutas, en la medida en que suprime la diversidad de voces.

Las preguntas retóricas (ver ejemplos 4-7) también sirven a la transmisión de conocimiento, en la medida en que no operan como pedidos de información, sino, antes bien, como aseveraciones.

4. ¿Cómo ayudar a los chicos? (*UR*)
5. ¿Qué esperamos de cada familia? (*MI*)
6. ¿Cómo será la escuela? (*MI*)
7. ¿Qué significa la sigla TIC? (*UR*)

Dado que el que pregunta conoce la respuesta, este recurso se emplea para “demostrar que tiene acceso a la información referida y para sugerir que la proposición descrita expresa una verdad incontestable” (Haverkate, 2006: 34). Aun cuando se evoca una conversación (White, 2003), estas preguntas no implican una apertura a la diferencia, sino una reafirmación de la imagen de experto del emisor, que confirma que la escuela se va a modificar, que a los chicos hay que ayudarlos. Así, se orienta la lectura del texto, controlando las preguntas que pueden y deben ser hechas.

Señalamos, hasta aquí, rasgos que nos permiten considerar a los textos de nuestro corpus como inscriptos en el género manual. De acuerdo con Gutiérrez (2008), el manual es un género que tiene por función predominante la uniformización, normalización y sistematización del marco en el cual se asentarán los nuevos conocimientos en los alumnos, guiando de este modo la inserción en una disciplina específica. En este sentido, se afirma que predomina en los manuales una presentación de los conocimientos por medio de un discurso técnico de baja especialización, y como un saber no sujeto a negociación. De este modo, en la inserción en el discurso de las TIC, la relación interpersonal que se construye es asimétrica, entre experto y aprendiz.

Pero además de una transmisión de información, la fuerza (Fairclough, 1992) de los textos analizados está orientada también a ordenar la acción extraverbal del destinatario en función del aprendizaje de ese conocimiento, como puede concluirse por la cantidad de demandas anotadas en la Tabla 2. En efecto, los textos interpelan a los destinatarios en tanto usuarios de las TIC: deben adecuarse a las reglas de la inserción en la nueva práctica.

El emisor que sabe sobre el funcionamiento de las computadoras ordena al destinatario lego que realice una serie de acciones, presentadas como una lista organizada de requerimientos. Veamos algunos ejemplos:

8. **Mantener** las condiciones de integridad e higiene del equipo, preservándolo de golpes y daños durante su uso, guarda o transporte. No **manipular** alimentos, bebidas o materiales que puedan deteriorar el equipo (*MI*)
9. **Ingresar** exclusivamente con la clave de acceso y no **facilitársela** a extraños para que la utilicen, controlando con el antivirus todo dispositivo que sea conectado a la computadora y sus archivos (*MI*)

Mediante la secuencia instruccional, como “recomendaciones para el uso de la computadora”, la alfabetización digital se instrumentaliza, se presenta como una serie de reglas que deben cumplirse para llevar a cabo exitosamente la “inclusión”.

En su trabajo sobre el manual, Gutiérrez sostiene que la forma en que se regula la inserción disciplinar a través de este género es directa y fuertemente obligativa, lo que se evidencia en la preferencia del grado alto para construir la obligación. Como se observa en los ejemplos presentados, las formas usadas para dar órdenes que relevamos en nuestro corpus son las típicas del género manual: formas verbales no personales y locuciones modales, que corresponden a un grado alto de obligación (Gutiérrez, 2008). De acuerdo con la autora, esta selección facilita la presentación del conjunto de conocimientos como no sujetos a negociación y, además, la construcción de una relación asimétrica, de experto y aprendiz, entre los participantes del intercambio. Asimismo, dado que los infinitivos prescinden del agente y las locuciones modales están asociadas a agentes colectivos como “los niños” o “los adultos”, se da una impersonalización del destinatario, en tanto no está marcada la segunda persona del singular. Se trata de un destinatario general, abstracto, que podría ser cualquier usuario de cualquier computadora y no necesariamente un destinatario del PCI, o un estudiante de una escuela pública argentina.

4.2. Gestionar la familia

Como señalamos al comienzo, los textos analizados no tienen como única finalidad la transmisión de conocimiento sobre las TIC, sino que también constituyen una forma en que la institución del PCI se comunica con sus beneficiarios, para transmitir información sobre la política pública. En este sentido, sostenemos que los textos se apropian y relocalizan estrategias propias de los géneros promocionales y los “géneros de gestión”. Mientras que los promocionales se definen por el propósito de “vender” mercancías, marcas, organizaciones, o instituciones, los géneros de gestión se distinguen porque implican la regulación y gestión de las prácticas sociales de una institución, las

relaciones estructurales de la institución con otras instituciones u organizaciones y las relaciones escalares entre lo local, lo regional y lo global (Fairclough, 2003).

Encontramos que la relación jerárquica entre experto/inexperto que señalamos en el apartado anterior se resignifica, en algunos pasajes de los textos, como una relación contractual entre la institución benefactora y sus beneficiarios en tanto ciudadanos que deben ser “responsables”. Mediante afirmaciones fácticas, el PCI se presenta como un programa innovador, que “fortalece” las escuelas públicas y “amplía las posibilidades” de las familias y el entorno social (Martínez Romagosa, 2017).

10. El Programa Conectar Igualdad es una herramienta educativa para **fortalecer** a las escuelas públicas. *(MI)*

11. El Programa Conectar Igualdad amplía las posibilidades de aprendizaje y de comunicación, y también las del ambiente familiar y social. *(MI)*

La apropiación de rasgos del género de gestión resulta evidente, no obstante, cuando, a la señalada indeterminación de los participantes y el predominio de afirmaciones fácticas, se le opone la “dialogización” (Fairclough, 2003) que se abre mediante la interpelación directa al destinatario (ejemplos 12-15).

12. Por eso **tenemos que comprometernos** a cuidar, juntos, el patrimonio que es de todos. Es preciso que **respetemos** normas de uso y de seguridad indispensables que **decidimos** sintetizar en el siguiente decálogo *(MI)*

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

14. ¿**Les** parece buena idea hacer un cartel y ubicarlo en un lugar visible del hogar y también de la escuela? *(MI)*

15. ¿Qué **esperamos** de cada familia? *(MI)*

Con la incorporación de la voz institucional en primera persona (“nuestra alianza”, “decidimos”, “sabremos”) y la interpelación a los destinatarios (“les pedimos”, “les parece”), el discurso moral vehiculado por el discurso pedagógico se hace explícito, operando como regulación de la conducta del beneficiario del programa, el ciudadano: el manual se transforma en un contrato (“alianza”) entre la institución y la familia del estudiante que recibe la computadora en comodato.

La personalización tanto de la institución como de los destinatarios simula una relación conversacional, personal, informal, solidaria y equitativa, al tiempo que presenta una forma legítima de accionar⁷. La “personalización sintética” (Fairclough, 1992) aparece como la contracara de la reglamentación. El simulacro de privacidad y la aparente democratización del discurso que implica la reducción de marcas explícitas de asimetría entre personas de poder institucional desigual son rasgos característicos de los géneros de gestión: estos géneros de “acción a distancia” están penetrados por relaciones sociales simuladas que, podemos argumentar, tienden a mistificar la jerarquía y la distancia social” (Fairclough, 2003:76) (la traducción es nuestra).

Vemos que la utilización de la primera persona del plural para algunas demandas (“tenemos que comprometernos”, “respetemos”), en lugar de la segunda persona, es una forma de mitigación de la jerarquía en la relación de poder. Sin embargo, el “nosotros inclusivo” se distingue del “nosotros exclusivo” que refiere únicamente a la institución: la institución ofrece (información, cumplimiento de derechos), pero, sobre todo, demanda; los beneficiarios deben responder a la orden. En este sentido, resulta interesante puntualizar en las preguntas que aparecen en el “Manual de Internet” organizadas en forma de lista y anteceditas por una orden presentada como deseo e introducidas por el pedido “Querremos escuchar sus relatos cuando les preguntemos”. A continuación, algunos ejemplos:

16. ¿Ofrecen a los vecinos sus servicios y oficios a través de un blog? (MI)
17. ¿Encontraron empleo a través de un aviso electrónico? (MI)
18. ¿Sacaron sus pasajes de ómnibus por vía virtual? (MI)

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

⁷Esta manipulación del significado interpersonal con un efecto estratégico, instrumental está relacionada, asimismo, con la pregnancia de los discursos promocionales (Fairclough, 2003). De hecho, aquí la institución se autopromociona (legitimando el PCI, por medio de los presupuestos proposicionales y de valor) y, además, en la representación de la netbook como motor del desarrollo personal y educativo (Martínez Romagosa, 2017), promociona a las computadoras como posesión necesaria para que los ciudadanos (en tanto usuarios/consumidores) logren la “inclusión social”.

La institución otorga y defiende el cumplimiento de ciertos derechos y, como contrapartida, demanda de los destinatarios la asunción de ciertas responsabilidades. Estos últimos son interpelados directamente en su doble carácter de ciudadanos responsables y de padres, tutores o encargados de estudiantes que reciben las computadoras del PCI. Si antes señalamos que aparecen recomendaciones sobre cómo cuidar y conservar la máquina en buenas condiciones, que tenían un destinatario no determinado (cualquier potencial usuario de una computadora), resulta interesante que los textos recortan un destinatario específico, mediante consejos sobre cómo deben comportarse los padres con sus hijos, en las relaciones mediadas por las máquinas, en el hogar. Así, el colectivo indeterminado (“las familias”) se especifica, como puede verse en los ejemplos siguientes:

19. A los mayores les corresponde la tarea de guiarlos, acompañarlos y descubrir con ellos esta ventana al mundo (*UR*)
20. Navegar por Internet con cuidado, protegiendo a los chicos de contactos con personas inconvenientes y contenidos no aptos para su edad (*MI*)
21. Son los adultos quienes deben acompañar este proceso de aprendizaje y reconocimiento, pues solo a partir de su conocimiento y desde la acción se podrá comprender, guiar y propiciar el diálogo abierto, razonable y constructivo(*UR*)

Los consejos remiten al discurso de “lo doméstico”, ligados a la reflexión intra-familiar (“acompañar”, “guiar”, “propiciar un diálogo abierto, razonable y constructivo”), que aparece como necesaria ante los potenciales problemas generados por las máquinas en el “nuevo entorno de interacción”. Los adultos están obligados a realizar determinados actos para lograr la inclusión: los padres son los responsables de cuidar de sus hijos y de sus bienes dentro y fuera de casa, aún en las nuevas interacciones virtuales. La responsabilidad de la respuesta final sobre si las computadoras producirán un cambio positivo en el aula y en el hogar recae sobre las familias.

22. Finalmente es **la creatividad de cada alumno y su grupo familiar** lo que dará respuesta más exacta a la pregunta que todos nos formulamos hoy ¿qué cambia?
(*MI*)

Entendemos la “gestión” de la familia en dos sentidos: por un lado, se desplaza la responsabilidad de la alfabetización a la esfera privada, individual; al mismo tiempo, sin

embargo, es una marca de cómo los sistemas expertos de educadores, pedagogos, psicopedagogos extienden su control sobre la vida privada de las personas (Lasch, 1977). El éxito de la alfabetización familiar, privada, depende de cómo se adapte cada familia a los preceptos de los expertos.

Finalmente, en la articulación del manual escolar con el género de gestión, la tensión señalada entre la personalización de los destinatarios (ustedes, los padres), por un lado, y la despersonalización y colectivización de los mismos (“los más pequeños”, “los mayores”), por el otro, se corresponde con la tensión entre las relaciones a escala local y global. Clarificaremos esto a partir de los ejemplos que siguen:

23. ¿Les parece buena idea hacer un cartel y ubicarlo en un lugar visible del hogar y también de la escuela? (*MI*)

24. Para su funcionamiento, diariamente se carga la batería en el hogar (*MI*)

Mientras que demandas como la del ejemplo 23 tienden a producir el efecto de una relación solidaria, informal y local entre el emisor y el destinatario, las proposiciones generales y despersonalizadas como 24, construyen una relación de poder marcada por el anonimato (Wodak, 1997) y, como dijimos anteriormente, suprimen las diferencias entre los usos particulares de la computadora: aplican a cualquier uso en el mundo. En el plano local, en la simulación de una relación cercana, la institución se arroga el poder de reglamentar la acción de los padres y madres que reciben las computadoras en los hogares, regulando la inserción en la sociedad y en el mundo de los ciudadanos. Sin embargo, predomina en nuestro corpus la representación de la alfabetización digital a partir del cierre a la diferencia (por medio de afirmaciones fácticas), la generalización y la despersonalización, lo que permite que se representen las relaciones interpersonales que constituyen la alfabetización digital como más allá de la relación local entre el PCI y las familias que efectivamente reciben la computadora portátil. No serían las familias argentinas las que ingresan al “nuevo entorno de interacción y convivencia” global, sino “los adultos”, “los niños y adolescentes”, colectivos indeterminados de usuarios y consumidores de tecnología; no sería el Estado argentino, sino Internet, las máquinas mismas, las que amplían “oportunidades de inclusión” a la vez que disponen nuevas reglas para interactuar.

Aquí radica la productividad de la apropiación, por parte del manual, de recursos propios del género de gestión. Por un lado, se construye a la práctica de la alfabetización

como una transmisión de un saber incuestionable de expertos a inexpertos, sobre cómo las máquinas dominan la vida cotidiana de adultos y chicos. Por el otro, se legitima la relación contractual por el cual “los padres” son responsables de cuidar por los equipos portátiles y por la educación de sus hijos en pos de la gestión del hogar por parte de los expertos estatales.

5. Conclusiones

Las herramientas teórico-metodológicas del Análisis Crítico del Discurso y el Análisis Crítico de los Géneros nos permitieron analizar los modos de la interdiscursividad en dos textos tomados de la página web del PCI para indagar en la construcción discursiva de la práctica de la alfabetización digital.

Vimos que los textos analizados, producidos en el marco del dispositivo pedagógico, explotan recursos genéricos asociados típicamente al manual escolar, pero se apropian también de convenciones de los géneros de gestión, que remiten al discurso institucional. Esta hibridación genérica, entendida como una forma de colonización de algunas prácticas o discursos por otros (Bhatia, 2008), se evidencia en la tensión entre la abstracción y colectivización de los actores implicados en la alfabetización mediante afirmaciones fácticas que cierran los textos al dialogismo, por un lado, y la apertura al dialogismo mediante la personalización del destinatario, por el otro. No obstante, demostramos que esta personalización sintética (Fairclough, 1992) no es resultado de una apertura a la incorporación de otros puntos de vista, sino que se emplea para simular una relación solidaria en las secciones instruccionales de los textos.

Señalamos, también, que el empleo de recursos propios del género de gestión permite a estos textos, presentados como manuales, extender el control de los expertos estatales sobre la vida privada de las familias. Así, mostramos cómo el género manual y el de gestión confluyen en la referencia al comportamiento en el hogar. En tanto enmarcada como una “alianza” entre el Estado y los ciudadanos, la alfabetización digital se representa como una práctica que depende de la forma en la que los padres realicen una serie de “pasos aplicando las técnicas adecuadas y supervisando la utilización responsable de las TIC”. Volviendo sobre la recontextualización del qué y el cómo operada en el discurso pedagógico, los textos analizados convierten en materia de la práctica pedagógica, antes que el aprovechamiento de la tecnología, el “ser buen padre”,

por medio de la construcción de una relación jerárquica (y paternalista) entre el Estado y los ciudadanos. La alfabetización aparece racionalizada, procedimentalizada, transformada en un método, como formas legítimas para llevar a cabo la “inclusión”. Esta instrumentalización del discurso público (Fairclough, 2003) reproduce una relación jerárquica de poder/saber entre la institución estatal y sus beneficiarios, que se cimienta en el mayor control sobre la esfera privada.

Finalmente, el análisis realizado nos permite explorar el papel del discurso en la reproducción o resistencia de relaciones de poder. La “alianza” del emisor institucional con sus destinatarios no implica una relación horizontal, activa, dialogal y crítica entre los actores sociales de la educación (Freire, 1997). Antes bien, aparece un discurso marcado por la homogeneización, la monoglosia, la despersonalización y la abstracción. La pretendida “creatividad” de las familias está subordinada a demandas y reglas que impone el Estado, o que determinan las máquinas. En suma, la “alfabetización digital” tal como aquí aparece representada, como una actividad educativa atravesada por la gestión (de la vida privada/“globalizada”) y la promoción de máquinas para usar y consumir, no constituye sujetos activos sino espectadores de la “ventana al mundo” que se les ofrece por medio del PCI.

Bibliografía

- Aguilar, P. (2014). El hogar como problema y como solución: una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina, 1890-1940. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- (2003). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.
- Bhatia, V. K. (2007), Interdiscursivity in Critical Genre Analysis. En Bonini, A.; Figueiredo, D.C.; Rauen, F. (Orgs.). Proceedings from the 4th International Symposium on Genre Studies (SIGET), pp. 391-400. Tubarao: UNISUL.
- Bonini, Adair (2010), Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. Em *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, 10 (3), 485-510, set./dez.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Figueiredo, D.; Bonini, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. *EnDELTA - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 33 (3), 759-786.
- Freire, P. (1997 [1969]), *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez, R. M. (2008). El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación. *Revista Signos*, 41(67), 177-202.
- Lasch, C. (1977). *Haven in a heartless world: the family beseiged*. New York: Basic Books.
- Lago Martínez, S. (2012). “Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 24, núm. 62, 205-218.
- Meurer, J. L. (2005). Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. En Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Motta-Roth, D. (2013), Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. En Seixas, L., Pinheiro, N. F. *Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística aplicada*. Florianópolis: Insular.
- 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.