

Sentirse incluido o cómo se evalúa cuando se evalúan políticas públicas: el caso del Programa Conectar Igualdad

MARTÍNEZ ROMAGOSA, Maite – Instituto de Lingüística (FFyL- UBA) -
maite.m.romagosa@gmail.com

Eje: Educación, estado y políticas públicas

Palabras clave: inclusión digital – análisis del discurso – Conectar Igualdad – evaluación

› **Resumen**

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso en la cual estudiamos, desde el Análisis del Discurso, 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 los discursos de las políticas denominadas de “inclusión digital”. En esta oportunidad, nos proponemos abordar la pregunta de cómo se representan y evalúan las máquinas en el discurso institucional del PCI.

Trabajamos con Historias uno a uno. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad, documento institucional del Ministerio de Educación de la Nación, publicado en 2012 en el marco del Programa Conectar Igualdad, en la colección denominada “TIC para la inclusión”.

Nuestro objetivo es rastrear las estrategias utilizadas en este documento para evaluar y sentar posiciones sobre la tecnología y sobre los actores sociales que la deben utilizar. Para el análisis, nos inscribimos teóricamente en el Análisis Crítico del Discurso y empleamos las herramientas metodológicas de la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005).

En este trabajo, mostraremos que se construyen formas de sentir que contribuyen a componer la representación de la netbook como superación de una “inequidad social” definida en términos de (des)posesión: la semántica del afecto y de la estima social se miden con relación a la posesión y no a la posibilidad de actuar con (y sobre) la computadora. La “inclusión digital”, en este sentido, queda reducida a la tenencia de una computadora que “igual” y “soluciona” los problemas de actores pasivos.

› **Introducción**

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso en la cual, desde el análisis del discurso, pretendemos aportar a los debates sobre la construcción de la “brecha digital” como problema político y educativo. En esta oportunidad, partimos de la pregunta de cómo (es decir, por medio de qué estrategias lingüístico-discursivas) se representan y evalúan las netbooks en el discurso institucional del Programa Conectar Igualdad (PCI, en adelante), para indagar en la construcción discursiva de las máquinas como un elemento relevante e influyente en la búsqueda de soluciones para la desigualdad social.

Trabajamos con Historias uno a uno. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad, documento institucional de evaluación elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2012 respecto del PCI, publicado en la colección “TIC para la inclusión”¹.

Nos centramos en la construcción de la relación interpersonal entre la institución y los destinatarios del PCI. Nuestro objetivo es rastrear las estrategias utilizadas en este documento para evaluar y sentar posiciones sobre la tecnología y sobre los actores sociales que la deben utilizar. Para el análisis, nos inscribimos teóricamente en el Análisis del Discurso (Fairclough, 1992) y empleamos las herramientas metodológicas de la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005).

En este trabajo, mostraremos que se construyen formas de sentir que contribuyen a componer la representación de la netbook como superación de una “inequidad social” definida en términos de (des)posesión: la semántica del afecto y de la estima social se miden con relación a la posesión y no a la posibilidad de actuar con (y sobre) la computadora. La “inclusión digital”, en este sentido, queda reducida a la experiencia de tener una computadora que “soluciona” los problemas de actores pasivos.

› ***Las políticas de “inclusión digital”: el caso del Programa Conectar Igualdad***

A partir de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI), la “brecha digital”, definida como la distribución desigual de “las ventajas de la revolución digital de las TIC” (CMSI, 2003), se instala 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). El sintagma nominal “inclusión digital” 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

¹ Todos los ejemplos que presentaremos corresponden a enunciados de este documento. La numeración se ajusta a nuestra exposición.

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 el 2010, en línea con las reformas promovidas por la Ley Nacional de Educación (2006) y 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), se crea en Argentina el Programa Conectar Igualdad. Conforme lo expresado en el decreto presidencial de creación, el PCI “constituye un gran desafío y una oportunidad histórica para promover la inclusión digital y hacer efectivo el derecho a la igualdad” (Decreto 459/2010). El PCI se proponía, en este sentido, como una política de inclusión social y como un medio para democratizar el acceso al conocimiento.

Retomamos aquí algunos estudios críticos que apuntan el determinismo tecnológico que subyace a la planificación de las políticas de “inclusión digital”. Dussel 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” (Dussel, 2010) para mejorar la calidad de la educación. 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 que, por lo tanto, la desigualdad digital debe entenderse como producto de esta desigualdad primera (Mastrini y De Charras, 2004; Mancebo y Dieguez, 2015). 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).

› ***Marco teórico y metodológico***

Inscribimos nuestro trabajo en la propuesta de Análisis del Discurso de Fairclough (1992, 2003), que toma como teoría lingüística a la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1982) y enfoques críticos también funcionalistas (Fowler y Kress, 1979).

Esta línea del Análisis del Discurso 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. El discurso está socialmente constituido y es socialmente constitutivo.

Fairclough (1992) distingue tres efectos constitutivos del discurso: en primer lugar, contribuye a la construcción de los sistemas de creencia y conocimiento; en segundo lugar, colabora en el establecimiento de identidades sociales y posiciones sociales; en tercer lugar, coopera en la constitución de las relaciones sociales.

También a partir del enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional, la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) se propone como una herramienta metodológica para estudiar los recursos semántico-textuales que realizan el segundo y tercer punto. Este enfoque teórico-metodológico se propone describir las opciones semánticas que sirven a los autores/hablantes para evaluar, adoptar posiciones y roles, construir identidades y negociar relaciones. De acuerdo con Kaplan (2004), los analistas que siguen este enfoque pretenden describir los supuestos ideológicos de los textos y rastrear las estrategias retóricas por medio de las cuales estos supuestos se naturalizan.

En este trabajo, nos interesamos especialmente por el estudio del dominio semántico de la actitud (Martin y White, 2005), esto es, los recursos por medio de los cuales se asigna una evaluación a los participantes y a los procesos (Halliday, 1982; Fowler y Kress, 1979; Fairclough, 1992) (ver Tabla 1). El dominio de la actitud involucra tres regiones semánticas, relativas, respectivamente, a la emoción, la ética y la estética. En primer lugar, el afecto tiene que ver con el registro de sentimientos positivos y negativos. El juicio, en segundo lugar, implica actitudes hacia comportamientos que admiramos, criticamos, elogiamos o condenamos. Por último, la apreciación involucra la valoración de fenómenos naturales y cosas. Los autores señalan que los subsistemas de juicio y apreciación implican sentimientos más institucionalizados que el subsistema del afecto, relativo emociones y sentimientos personales (Martin y White, 2005: 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.

› ***Una evaluación del Conectar Igualdad***

Como anunciamos en la introducción, trabajamos sobre el libro *Historias uno a uno. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*, documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, publicado en 2012 en el marco del PCI, en la colección denominada “TIC para la inclusión”. Este texto se presenta como una historia del primer año de implementación del Programa, que incorpora los testimonios de algunos trabajadores, estudiantes y familias de diez escuelas de distintas regiones del país. Se trata de un material que se propone como monitoreo del PCI, a un año de la implementación.

Inscribimos este documento en lo que Iedema (2000) denomina “discurso institucional”. De acuerdo con el autor, en el discurso institucional prima 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. Asimismo, Wodak (1997) señala como una característica

saliente en estos discursos la despersonalización, es decir, el borramiento de las marcas personales, de la subjetividad del emisor.

En nuestro corpus de análisis, sin embargo, encontramos una abundancia de estrategias por medio de las cuales se evalúa y se adopta posiciones sobre lo que se enuncia. Nos interesa especialmente estudiar los recursos que permiten construir la evaluación “oficial” del PCI y las relaciones discursivas de poder entre la institución estatal y los destinatarios de la política pública. Rastreamos y seleccionamos como corpus de análisis, en particular, las cláusulas en que apareciera el signo “netbook”.

> ***La fetichización de la máquina: resultados de un análisis precedente***

En un estudio anterior sobre el mismo corpus (Martínez Romagosa, 2018), a partir del análisis del sistema de transactividad (Fowler y Kress, 1979), demostramos que se construye una representación mistificada de la “inclusión digital”, como proceso en que las máquinas y las abstracciones actúan de manera autónoma, independiente de las instituciones y de los colectivos de personas, usuarios pasivos. Resulta especialmente significativo que en un texto que se propone como evaluación de las acciones de la institución, el poder de esa institución estatal, de un bajo grado de aparición en las cláusulas analizadas, esté desplazado a la máquina. La netbook promueve un cambio, iguala, mientras que los estudiantes, docentes y familias aparecen como pasivos o agentes de acciones potenciales y la institución es puesta en un segundo plano. Veamos los ejemplos que siguen:

- a. Las netbooks **causaron** un gran revuelo
- b. Las netbooks **atraviesan** todo el tiempo escolar, y **generan** una mayor motivación para ir a la escuela, lo que implica un mayor presentismo
- c. Todas ellas **recibieron** las netbooks entre diciembre de 2010 y julio de 2011
- d. Los chicos **llevan** las netbooks a la escuela cuando quieren

> ***Análisis***

Dado que se trata de un discurso de la institución escolar, podríamos esperar que prevalecieran los recursos ligados al juicio, como reglamentación de comportamientos. Sin embargo, encontramos que en este texto predominan los recursos relativos al afecto, por sobre los del juicio y la apreciación (ver Tabla 2 y 3).

Dentro del subsistema del afecto, la felicidad y la satisfacción están ligadas a la expectativa y la ilusión: se trata del “entusiasmo” por lo que potencialmente podría significar la computadora.

1. Se verifica **una alta expectativa y entusiasmo** de toda la comunidad educativa por la llegada de las netbooks
2. Existía **un entusiasmo unánime** de los alumnos frente a la llegada de las netbooks.
3. Sus docentes **se ilusionan** con que, en un futuro cercano, puedan utilizarse aún con mayor naturalidad, como cualquier otro recurso

En los estudiantes, las netbooks generan nuevas emociones y modifican la forma de ser, como puede verse en los ejemplos que siguen. Los que eran "vaguísimos", ahora están motivados, los que no tenían buenos modales, ahora son cuidadosos y no corren ni gritan en el recreo. Así, la valoración desde la semántica de la felicidad está ligada a la semántica de la sanción social. Se valora positivamente un estudiante más tranquilo y disciplinado: ahora los chicos se entretienen sentados y cada uno en su computadora.

4. El profesor Alonso está convencido del **interés** que generan las netbooks a medida que se incrementa su uso en la práctica educativa.
5. La docente expone su forma de trabajar en clase y el **incentivo** que produce en los alumnos el uso de las netbooks
6. Era **vaguísimo** para escribir pero ahora con la netbook escribe con más ganas, porque dice que va más rápido. Además tiene todo más organizado
7. **El cambio de los chicos en los modales** porque ahora **cuidan** la netbook.
8. Hay **menos gritos y movimiento**.

La felicidad y la satisfacción ante el nuevo bien aparecen acompañadas por un sentimiento de inseguridad por parte de los adultos.

9. 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.
10. Los **reclamos** que tuvimos básicamente se refieren a que el chico está todo el día con la netbook en la casa y eso a los padres **no les gusta**.

Existe, de hecho, una correlación significativa entre los valores de aparición de estos recursos: mientras que los recursos de felicidad aparecen casi en la totalidad de las veces en su forma positiva, en el plano de la seguridad dominan los recursos del polo negativo (ver Tabla 4). A mayores niveles de satisfacción y felicidad se verifican mayores niveles de inseguridad. Por consiguiente, a la evaluación del "arribo" de la netbook desde el dominio de la felicidad y la satisfacción, se le opone una valoración negativa, que presenta una desconfianza e incertidumbre de parte de los adultos. Esta inseguridad, sin embargo, no recae sobre la máquina, sino sobre el carácter responsable o juicioso de los estudiantes.

Esta oposición entre la satisfacción de unos y la desconfianza de otros remite a la concepción de una “brecha generacional” en el manejo de la tecnología: lo que para los más jóvenes resultaría en un uso intuitivo de la máquina, para los adultos, en tanto "inmigrantes digitales" supondría una serie de obstáculos (Prensky, 2001). Así, mientras que para los estudiantes manejar la computadora no resulta un problema, antes bien, una solución para conductas no deseables, en el caso de los docentes y los directivos, de hecho, son afectados por una "exigencia" a la adaptación al cambio, que implican una renovación del trabajo docente. El éxito de la “apuesta” de la máquina depende de la capacidad y flexibilidad para adaptarse a la novedad que tengan los adultos. De este modo, se delinear y sostienen las cualidades que deben portar los usuarios de estas computadoras: los incluidos serán los que mejor se adapten al cambio.

11. [Las netbooks] **exigen** a todos los sectores que componen la comunidad de una escuela mayor **dinamismo, flexibilidad y creatividad**
12. La mayor o menor **elasticidad, predisposición o apoyo** necesario para aceptar este hecho va trazando estos nuevos perfiles institucionales
13. Están los profesores que **raudamente comenzaron a investigar el escritorio de las netbooks y a planificar actividades**
14. 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.
15. Parece reiterarse en las instituciones cierta cohesión y trabajo en equipo para **afrontar** los temas referidos a la nueva realidad que instala la llegada de las netbooks

Aunque se distinguen, como vimos, formas de sentir y valoraciones para jóvenes y adultos, en cualquier caso, la netbook se destaca por la reacción que genera su “llegada”, como un elemento novedoso y disruptivo para la escuela, marcado por su inaccesibilidad para la mayoría de los estudiantes.

16. Allí llegaron las netbooks a comienzos del ciclo lectivo 2011 y también, al igual que en las demás escuelas citadas, causaron **ungranrevuelo**
17. El hecho de que cada uno ahora tenga su netbook ha sido una **revolución**
18. La netbook implica un bien de un valor que excede largamente su costo económico: es el acceso a un **objeto de otro modo inalcanzable**
19. Lo que es para esa familia que su hijo tenga una netbook... **impensable**

Siguiendo la clasificación de Martin y White (2005), el posicionamiento respecto de los objetos puede categorizarse de acuerdo a si refieren a su composición (complejo, balanceado, elegante), la reacción que producen (hermoso, cautivador, aburrido, repulsivo) y el valor social que se les otorga (moderno, original, superficial, reaccionario). Resulta significativo, en nuestro corpus, que el impacto de la máquina se

deduce no por lo que es, sino por lo que hace. Se valora positivamente a la netbook en función de criterios antes éticos que estéticos, relativos no solo a la estima social (la capacidad y tenacidad) sino también a la sanción social (en particular, la propiedad ética).

Como señalamos en un análisis precedente (Martínez Romagosa, 2018), en el corpus estudiado la netbook aparece como agente de procesos transactivos que tienen como paciente a la comunidad educativa. La valoración de la netbook subraya su tenacidad y su capacidad para producir y exigir mejoras en la educación.

20. [Las netbooks] **exigen** a todos los sectores que componen la comunidad de una escuela mayor dinamismo, flexibilidad y creatividad (2012: 89)
21. ¡Las netbooks nos **solucionaron** las horas libres! (2012: 89)
22. [Las netbooks] comienzan a compartir y hasta a **disputarse** el espacio con los elementos que tradicionalmente formaron parte de la escena del aula: libros, pizarras, carpetas.

Asimismo, la caracterización de la netbook se realiza por medio de abstracciones que implican un desafío para un actor irrecuperable: la “recuperación” de derechos y la “apuesta” por la equidad social. La computadora se asocia con la tenacidad ante la adversidad: obliga a un cambio en la rutina, un revuelo, una apuesta, una lucha que se da, sin embargo, entre la máquina y los anteriores habitantes del espacio (cuadernos, pizarrones).

23. Cuando se pregunta a los distintos miembros de la comunidad educativa qué significa tener una netbook, nos damos cuenta enseguida de que –simbólicamente- es mucho más que disponer de **un objeto valioso y, para muchos, de difícil acceso. Es un envión hacia el futuro, una recuperación de los derechos, una apuesta por la equidad.** Y, fundamentalmente, es la **revalorización** de la escuela pública
24. 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.**

En tanto la valoración ética de la computadora se juega en apostar a “la igualación social”, los estudiantes, docentes y familias son evaluados de acuerdo a sus reacciones y a lo que potencialmente son a partir de la “incorporación de la netbook”. Aun cuando puedan manejar la netbook, se valora que sepan manejarla, pero no saber *cómo funciona* (Spiegel, 2016). Las reglas que imponen las netbooks en su uso no son puestas en cuestión, antes bien, se valora la flexibilidad y la adaptación a las mismas.

Por otra parte, si la netbook implica una novedad, una actualización de la escuela, es porque resulta “inalcanzable” para buena parte de los estudiantes. En definitiva, la emoción ante la “irrupción” de la netbook no resulta disruptiva: la desigualdad, no definida como tal, se impone como norma.

25. Lo más fascinante para mí — y agradezco que me haya tocado vivir este momento histórico— es poder achicar las brechas entre el que tiene computadora en su casa y un pibe que no tiene ni un baño instalado. Que él también disponga de su netbook.

La “inclusión” se presenta una forma de sentir y experimentar con emoción la incorporación de las máquinas a la escuela, que distribuye entretenimiento y disciplina para unos y exigencia y flexibilidad para otros.

› **Reflexiones finales**

El texto con el que trabajamos es un documento institucional que evalúa el primer año de ejecución del PCI. En la legitimación de este programa estatal, se busca imponer el valor de la netbook en relación con la actualización y la revalorización de la escuela.

Encontramos una dicotomía entre la satisfacción y la felicidad que produce en los estudiantes “la llegada” y la incertidumbre que genera en los padres, docentes y directivos, que dudan de las capacidades de adaptación al cambio que imponen las máquinas. Esta dicotomía recupera la distinción entre nativos/inmigrantes digitales, que interpreta la brecha digital como brecha generacional.

El documento pone en primer plano la agentividad de las máquinas, naturalizando las reglas que estas (no la institución, ni los docentes) “imponen” a jóvenes y adultos en la circulación por el espacio, el entretenimiento, las formas de relacionarse y de sentir. Mientras que las máquinas son evaluadas por la ética de las acciones que llevan a cabo, por su carácter de promotoras de equidad, los estudiantes, directivos y docentes se alegran o se preocupan. Entre estos actores, asimismo, la distribución de la estima o el estigma social se define por el acceso al bien que resulta, “de otro modo inalcanzable”.

El impacto y la novedad de la máquina, finalmente, residen en que esta redefine la oposición normal/anormal: la “llegada” de la netbook resalta el hecho de que, en un “ambiente dominado” por las tecnologías, la anomalía es que alguien no cuente con una máquina. La escuela, donde la netbook resulta impactante por su singularidad, se renueva y actualiza cuando se ajusta a la época. Si la máquina tiene el poder de “igualar para arriba” es porque realizaría la “ilusión” (como satisfacción, pero también como fantasía imposible de alcanzar) del consumo (Bauman, 2007). Esta ilusión normaliza, naturaliza la desigualdad socioeconómica. En la medida en que, como “nativos digitales” les es “dado” el manejo (acrítico) de la computadora, el “uso de la netbook” iguala a los estudiantes, al tiempo que borra la desigualdad socioeconómica que los atraviesa.

Por último, cabe destacar la particularidad de este discurso institucional, plagado de marcas de subjetividad: la institución, que casi no aparece como participante en las cláusulas del texto, emplea una variedad de recursos para evaluar y marcar su posicionamiento ante el PCI. Borrado detrás de la máquina

agente que “llega” sola a las escuelas, el Estado aparece para establecer formas de ser y sentir para los destinatarios de su política pública.

> **Anexos**

AFECTO	Felicidad/infelicidad	
	Satisfacción/insatisfacción	
	Seguridad/inseguridad	
JUICIO	Estima social	Normalidad (¿cuán especial?)
		Capacidad (¿cuán capaz?)
		Tenacidad (¿cuán confiable?)
	Sanción social	Veracidad (¿cuán honesto?)
		Integridad moral (¿cuán irreprochable?)
APRECIACIÓN	Reacción	Impacto (¿llamó mi atención?)
		Calidad (¿me gustó?)
	Composición	Balance (¿era consistente?)
		Complejidad (¿era difícil de seguir?)
	Valuación social	¿Valió la pena?

Tabla 1. Dominio de la actitud

Afecto	104
Juicio	67
Apreciación	78

Tabla 2. Frecuencia de aparición de recursos del sistema de actitud.

Sistema de actitud		Valor positivo	Valor negativo	
AFECTO	Felicidad	30	2	
	Satisfacción	32	12	
	Seguridad	8	20	
JUICIO	Estima social	Normalidad	8	3
		Capacidad	21	4
		Tenacidad	12	1
	Sanción social	Veracidad	0	1
		Integridad moral	16	1
APRECIACIÓN	Reacción	28	1	
	Composición	4	3	
	Valuación social	36	6	

Tabla 3. Desglose de frecuencia de aparición de recursos del sistema de actitud

› Bibliografía

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel I. y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: PolityPress.

Fowler, R., y Kress, G. (1979). Lingüística Crítica. En Fowler, R., Hodge, B., y Kress, G., *Lenguaje y control*, (247-286). México: FCE.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

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.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Romagosa, M. (2018). "El valor del signo "netbook" en disputa en el discurso del Programa Conectar Igualdad", *IV Seminario Internacional de Estudios de Discurso y Argumentación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires
- 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.
- 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 Iparraguirre, 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.
- Prensky, M (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. 9 (5): 1-6.
- Spiegel, A. (2016) (comp), "Pantallas, derechos, cultura y conocimiento". Buenos Aires: Subsecretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- 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.
- 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.