

INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS EN EL GAME DIGITAL SUBJETIVACIÓN EN JUEGO

Silvina Ferreira dos Santos*

Resumen

Este trabajo parte de un interrogante actual y acuciante: qué condiciones de subjetivación encuentran las infancias y adolescencias contemporáneas en el ambiente tecnológico. Tomando el jugar como hilo conductor por su valencia estructurante y considerando su derrotero en los contextos virtuales, se van examinando las posibilidades y las encerronas que niños y adolescentes tienen en la actualidad. Se emplea la distinción winnicottiana entre jugar (*play*) y juego (*game*) como modelo para examinar tanto la cualidad del hacer de niños y adolescentes con la virtualidad, como así también la propuesta cultural conectiva. Por último, se describe la configuración de un *game* epocal destituyente del jugar y del lazo social y se propone restituir una política sobre el jugar como apuesta subjetivante, dado que sin creatividad y sin poder pensar con otros, resulta extremadamente difícil habitar un mundo tan tambaleante, complejo y disruptivo.

Palabras claves: virtualidad-jugar-juego-subjetivación-infancias-adolescencias.

CHILDHOOD AND ADOLESCENCE IN THE DIGITAL GAME. SUBJECTIVATION AT STAKE

Abstract

This work is based on a current and pressing question, what conditions of subjectivation do contemporary childhoods and adolescents find in the technological environment. Taking play as a guiding thread due to its structuring valence and considering its course in virtual contexts, the possibilities and obstacles that children and adolescents have today are examined. The Winnicottian distinction between playing (*play*) and game (*game*) is used as a model to examine both the quality of children and adolescents doing with virtuality, as well as the connective cultural proposal. Finally, the configuration of an epochal game destituting playing and the social bond is described and it is proposed to restore a policy on playing as a subjectivizing bet, given that without creativity and without being able to think with others, it is extremely difficult to inhabit such a shaky world. complex and disruptive.

Key words: virtuality-play-game-subjectivation-childhood-adolescence.

ENFANCE ET ADOLESCENCE DANS LE JEU NUMÉRIQUE (*game*). SUBJECTIVATION EN JEU

* Lic. en Psicología. Psicoanalista. Miembro Plenario de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (Buenos Aires, Argentina). Miembro del Board Latinoamericano sobre el Pensamiento de D. Winnicott. Profesora Titular de “Intervenciones Clínicas en Infancias y Adolescencias”, Universidad Maimónides (Buenos Aires, Argentina).

Autora de varios artículos de divulgación y científicos sobre los contextos digitales y construcción de la subjetividad, entre los más recientes: “¿A qué juegan los adolescentes en los interminables mundos virtuales?” en *D. Winnicott: Realidad y experiencia* (Ed. Vergara, 2020), “El tempo de las infancias contemporáneas. Subjetivación y contextos virtuales”, en *De vínculos, subjetividades y malestares contemporáneos* (Ed. Entreideas, 2020), “Sextime: imperativos de época y sexualidad adolescente en lo virtual” en *Revista Digital Psicoanálisis Ayer y Hoy N° 23* (AEAPG, 2021).

Compiladora del libro *Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas* (Ed. Entreideas, 2020) y recientemente publicada la tercera edición (Ed. Entreideas, 2022).

ferreira2santos@gmail.com

Résumé

Ce travail est basé sur une question actuelle et pressante, quelles conditions de subjectivation les enfances et les adolescents contemporains trouvent-ils dans l'environnement technologique. En prenant le jeu comme fil conducteur en raison de sa valence structurante et en considérant son déroulement dans des contextes virtuels, les possibilités et les obstacles que les enfants et les adolescents ont aujourd'hui sont examinés. La distinction winnicottienne entre *play* et *game* est utilisée comme modèle pour examiner à la fois la qualité des enfants et des adolescents faisant avec la virtualité, ainsi que la proposition culturelle connective. Enfin, la configuration d'un jeu d'époque dénué de jeu et de lien social est décrite et il est proposé de restituer une politique du jeu comme pari subjectivant, étant donné que sans créativité et sans pouvoir penser avec les autres, il est extrêmement difficile d'habiter un monde si instable, complexe et perturbateur.

Mots clés: virtualité-game-play-subjectivation-enfance-adolescence.

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO JOGO DIGITAL. SUBJETIVAÇÃO EM JOGO

Resumo

Este trabalho parte de uma questão atual e premente, quais as condições de subjetivação que as infâncias e os adolescentes contemporâneos encontram no ambiente tecnológico. Tomando o brincar como fio condutor por sua valência estruturante e considerando seu percurso em contextos virtuais, examinam-se as possibilidades e os obstáculos que as crianças e adolescentes têm hoje. A distinção winnicottiana entre brincar (jogar) e jogo (jogo) é utilizada como modelo para examinar tanto a qualidade do fazer de crianças e adolescentes com a virtualidade, quanto a proposta cultural conectiva. Por fim, descreve-se a configuração de um jogo epocal que destitui o brincar e o vínculo social e propõe-se restaurar uma política do brincar como aposta subjetivante, pois sem criatividade e sem poder pensar com os outros é extremamente difícil habitar um mundo tão instável, complexo e perturbador.

Palavras chaves: virtualidade-brincar-jogo-subjetivação-infância-adolescência.

*“Tenemos que enseñar a nuestros hijos
a anidar dentro del vendaval”*

M. Mead

Nacidos en un *ambiente tecnológico* (Ferreira dos Santos, 2008), niños y adolescentes navegan con destreza, la multiplicidad y simultaneidad conectiva. ¿Qué condiciones encuentran allí para subjetivarse? Es decir, ¿cómo ese ambiente tecnológico puede constituir un espacio facilitador subjetivante? resulta una pregunta actual e inquietante.

Cuando hablamos de lo virtual, nos referimos a un ecosistema o *entorno habitable*, pero no para todos por igual. Por una parte, las desigualdades digitales reflejan las desigualdades sociales existentes¹. Si bien se tiende a pensar como problemática la hiperconectividad y sus efectos, igualmente preocupante resulta la falta de asiduidad digital en algunos niños y adolescentes. La marginalidad o exclusión que ello conlleva, en una cultura en franco proceso de digitalización, cercena sus posibilidades futuras de realización. Considerando este escenario de desigualdad digital, cabe aclarar que las aproximaciones realizadas en este escrito referirán a niños y adolescentes altamente digitalizados, que viven en grandes centros urbanos. Es decir, adolescencias e infancias *híperrealizadas* (Narodowski, 2016) que tienen, internet mediante, el mundo al alcance de su mano desde la más absoluta inmediatez, que cuentan con una amplia realización de sus deseos, sin parecer necesitar de la protección o mediación adulta por la gran habilidad tecnológica con la que cuentan.

Por otra parte, la desigualdad digital también es generacional, siendo la brecha cada vez más abismal entre formas marcadamente discontinuas de ver, pensar y vivir en el mundo, sin puntos de anclaje en común. En este escenario *cultural prefigurativo* (Mead, 1971, en Narodowski), las transformaciones al ser vertiginosas hacen que los saberes y experiencias previas resulten obsoletas e inoperantes con facilidad. En este sentido, el sentimiento de desamparo en las nuevas generaciones es mayor y también más acuciante la necesidad de invención. Sin embargo, a pesar de lo anteriormente señalado, las incursiones en lo digital transforman a todos por igual en *hacedores* de

¹ Datos relevantes del último informe de Unicef sobre "El estado mundial de la infancia. Niños en un mundo digital" en <https://sites.unicef.org/spanish/sowc2017/>

A nivel mundial, 1 de cada tres usuarios, es menor de 18 años.

Los más conectados son los adolescentes, especialmente de 15 a 24 años (el 71% están en línea, en comparación con el 48% de la población total).

Alrededor del 29% de los jóvenes de todo el mundo no están conectados en línea (los jóvenes africanos son los menos conectados, sólo el 60% no están en línea, en comparación con el 4% en Europa). También es evidente una brecha digital de género a nivel mundial, un 12% más de hombres que de mujeres utilizó internet.

Según el Informe del Observatorio de la Deuda Social de la UCA del 2022, 3 de cada 10 NNyA entre 5 y 17 años, en 2021, carece de conexión a internet en sus hogares. A su vez, la tendencia a la desaparición del libro como forma de acceder a la información y socializar sigue creciendo. Se estima que 7 de cada 10 NNyA no tienen una biblioteca con libros en su hogar, situación que afecta en mayor medida a las infancias y adolescencias más vulnerables, pero también alcanza a un tercio de los chicos/as más aventajados. Por último, alrededor del 48% de los niños y adolescentes se encuentra por debajo de la línea de la pobreza, en Argentina (en <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12060>).

ese entorno, sean más o menos conscientes de ello. Es decir, a los adultos también les concierne lo virtual, a pesar de su desconocimiento tecnológico o naturalización, si se trata de padres más digitales. Especialmente les concierne cómo trazar y sostener también allí una asimetría subjetivante (Bleichmar, 1999) que aloje lo infantil o lo adolescente en su trabajo de construcción subjetiva, sin dejarse eclipsar por la experticia de sus hijos.

Si bien se producen transformaciones socioculturales de manera continua, también ha mutado el modo en que se producen los cambios, de modo precipitado, por *ruptura* y *disloque* (Farneda, 2021), instalando lo *disruptivo* como permanente y constante. Este vendaval tan propio del horizonte epocal, echa por tierra aquellas referencias firmes que ilusoriamente sostenían, por lo cual sólo resta arrojar a la experiencia de ir haciendo con la precariedad a cuestas. En este sentido, a diferencia de otros tiempos, la fragilidad, la inconsistencia e incertidumbre, tocan a todos por igual: niños, adolescentes y adultos. Paradójicamente, a pesar de la perplejidad que tal escenario genere, el disloque abre intersticios para que pueda emerger lo potencial, es decir, lo novedoso, aquello que está por fuera de lo sabido o pensado de siempre.

Considerando las diferencias señaladas, resultan inviables las propuestas homogeneizantes que no contemplen lo múltiple y lo diverso como parte del horizonte epocal. En este sentido, se hablará de *infancias* (Carli, 2006), *adolescencias* (Sternbach, 2006), *existenciaríos* (Fernández, 2013) y *culturalidades*.

Junto a lo digital, existen reductos de lo narrativo, lo analógico y lo secuencial. Se va tramando un collage, una *hiperculturalidad*, en base a una "*yuxtaposición sin distancia de diferentes formas culturales*" (Byung-Chul Han, 2005). En esta composición fragmentada, sin referencias comunes, la *errancia exploratoria* pareciera ser el modo de existir y vivir contemporáneo.

Entonces, en un mundo tan tambaleante, disperso y contingente, ¿cómo se trama la subjetividad? Valga la metáfora, ¿cómo se anida en medio de un vendaval? ¿Cómo se ofrece sostén amparante para la constitución del ser? ¿Cómo se facilitan

condiciones ambientales para hilvanar continuidad existencial? ¿Cómo se tejen vínculos empáticamente confiables? Tomar al jugar por su valencia estructurante y considerar su derrotero en los contextos virtuales, tal vez permita pensar sobre las posibilidades y las encerronas que enfrentan las infancias y adolescencias actuales.

Sobre el *game* y el *play*

La distinción trazada por Winnicott (1971) entre *play* (jugar) y *game* (juego) puede utilizarse como modelo para pensar tanto la propuesta cultural contemporánea, como así también, la cualidad que tiene el hacer de niños y adolescentes en lo virtual.

Se recordará que los aportes realizados por Winnicott implican un cambio de paradigma respecto al modo de abordar el tema del juego. Despreocupado por el contenido del mismo, los desarrollos de Winnicott se centraron en el jugar como actividad en sí. Entonces, se interesó por cómo se construye la capacidad para jugar y qué condiciones ambientales lo posibilitan. En este sentido, el jugar emerge como efecto de la subjetivación, pero a la vez, es a través del jugar que se va armando subjetividad, como si se tratara de un movimiento de escritura doble.

En el campo del jugar, la distinción entre *play* y *game* se refiere a las cualidades de la actividad lúdica. El *play* consiste en un hacer creador, espontáneo, cuyo devenir es más libre, pero no desujetado de algún tipo de condición. En cambio, el *game* es un hacer formateado por reglas que organizan su decurso, el cual tiende claramente al logro de un resultado. Una lectura clínica sobre el despliegue lúdico de un niño o adolescente considerará la tensión entre ambas posibilidades y sus gradientes, ya que no hay un *play* sin ninguna regla (aun cuando no esté explicitada) ni tampoco *game* sin ninguna creación, por más mínima que ésta sea. A mayor cantidad de reglas, menor es la emergencia de lo espontáneo, lo impredecible, lo incalculable. Pero sin ninguna regla, no es posible un jugar creativo, sino más bien encontramos la imposibilidad para jugar, simple dispersión. Entonces, ¿qué condiciones hacen posible la emergencia del jugar?

El desamparo frente a la propia impulsividad es más enloquecedor que placentero (Pontalis, en Winnicott, 1971) porque el montante excitatorio desborda y arruina la posibilidad de jugar. En este sentido, la capacidad para jugar depende del armado de un entramado psíquico en el cual lo pulsional encuentre coto y otros recorridos posibles. Para ello es indispensable la función que cumple lo ambiental, no sólo como amortiguador del nivel excitatorio, sino como facilitador de experiencias de omnipotencia en las que el niño vaya al encuentro del mundo siendo hacedor del mismo.

En ese interjuego entre la ilusión y la desilusión, en vínculos de confianza, se va trazando la distinción o frontera entre la realidad interna y la realidad externa, esa zona intermedia llamada transicionalidad, siendo su primer emergente el objeto transicional. Dicho objeto da cuenta justamente del tránsito subjetivante del niño desde el autoerotismo hacia la relación de objeto, entre la creatividad primaria y la percepción de la exterioridad del objeto, entre la dependencia absoluta y la dependencia relativa, entre el desconocimiento de cuanto necesita del ambiente y el reconocimiento de tal deuda (Winnicott, 1951). Si bien ese objeto queda “*relegado al limbo de las cosas a medias olvidadas*” (Winnicott, 1959, p. 76), cuando hay salud, los fenómenos transicionales no “*pasan*” (Winnicott, 1959, p. 78) y tal cualidad se transfiere a otras actividades, tales como el jugar, el jugar con otros y se extiende a la experiencia de lo cultural e incluso al mundo laboral.

La emergencia de lo transicional y con ella el origen del simbolismo, marca el despunte de una zona de experiencia que se ubica en un espacio y un tiempo particular,

“*El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro [...]. Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad, y con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer*”. (Winnicott, 1971, p. 64).

Entonces, el jugar como fenómeno transicional consiste en una actividad que se alimenta de lo subjetivo, pero a la vez, tiene apoyatura en lo externo (a diferencia del fantasear). Es un hacer profanador o creativo por naturaleza que trastoca lo allí dado o encontrado, para generar nuevos sentidos.

En este sentido, la cualidad y espesura de la actividad lúdica de un niño y/o adolescente no está determinada por el soporte en sí que utilice, ya que cada época ha realizado ofertas culturales particulares, sino por condiciones ambientales y psíquicas que lo facilitan y sostienen. Por ende, el jugar no es patrimonio de una época ni tampoco de una etapa vital, ni está marcado por el objeto externo en el cual se apoya para desplegarse. El destino del jugar tiene un largo derrotero, cuando se dispone de tal capacidad. Por ejemplo, durante la adolescencia recobra su carácter exploratorio y lo vuelca sobre el cuerpo, la sexualidad y el mundo de las ideas, colaborando con el remodelado pulsional e identitario (Rodulfo, 2012).

Si bien se insiste en que las infancias y adolescencias actuales no juegan como antes, o bien que ya no juegan y que las pantallas son las grandes responsables de ello, tales planteos fuerzan a una construcción de una *semiología del jugar* que incluya la actividad general que niños y adolescentes hacen en la virtualidad, sin restringirse sólo al uso de videojuegos. Es de esperar que la actividad lúdica cambie con las transformaciones sociales y culturales, y que vaya presentando las marcas propias de cada época, pero tales diferencias no pueden ser signadas prematuramente como problemáticas, sin hacer un trabajo conceptual para delimitar lo variante y lo invariante, tal como propone Silvia Bleichmar (1999), lo preocupante y lo novedoso.

Por otra parte, los entornos digitales no son inmutables, su lógica de funcionamiento se modifica y van cambiando sus reglas de juego. Por ejemplo, con el surgimiento de la web social, el usuario se transformó en *prosumidor* (Urresti, 2008). Es decir, en alguien que no sólo consume sino también produce el entorno conectivo que habita al expresarse, participar e interactuar en él.

Si bien gran parte de las plataformas surgieron de la invención espontánea adolescente, con el tiempo fueron cooptadas por corporaciones que van haciendo de la virtualidad un *game* (Baricco, 2018), cuyas reglas son impuestas desde una lógica de mercado. Se observa una feroz monetarización del espacio y tiempo de ocio en lo digital, posibilitado a partir de las huellas digitales generadas por los mismos usuarios. Ese cúmulo de datos, la *Big Data*, al ser procesado algorítmicamente tiende a automatizar y reforzar preferencias, gustos y tendencias en los usuarios. Entonces, inmersa en una web que se tornó más interpretativa, tal como se la llama, la subjetividad juega una pulseada entre espontaneidad y sujeción. ¿Cómo logran niños y adolescentes jugar en la virtualidad?

Abriendo el juego

Las pantallas son la territorialidad contemporánea donde se aloja el jugar, ante la escasa disponibilidad de otros lugares en los cuales se ha sabido cobijar (plaza, esquina, recreo, etc.). En este sentido, la virtualidad les permite a niños y adolescentes restituir un espacio para el jugar compartido, dada la *calidad no presencial* del estar online (Derrida, en Rodolfo, 2012). Ausente en su materialidad corpórea, pero presente desde la disponibilidad en línea, este modo de estar en la virtualidad favorece el hallazgo de un compañero de juego cuando se va a su encuentro. Otras veces, en cambio, el jugar puede naufragar en actividades solitarias compulsivas generando aislamiento vincular y empobrecimiento representacional. Toda una señal de preocupación resulta cuando existe una disociación marcada entre vida online y offline, ya que para las *generaciones multimedia*² (Roxana Morduchowicz, 2008) ambos aspectos se entrelazan y conforman el mundo que habitan.

Más allá de algunas tendencias que se puedan señalar, el uso de las pantallas no presenta una valencia unívoca, ni generalizada. Más bien su uso es singular y depende en gran parte del entramado psíquico, acopio de saberes y trabajos de subjetivación en curso. Entonces, se deberán evitar las generalizaciones

² Se designa de este modo a las generaciones caracterizadas por la utilización de diversos medios o dispositivos en simultáneo y, además, por un uso multifuncional de los mismos.

patologizantes precipitadas en pos de tratar de pesquisar qué uso hace un niño o adolescente de la virtualidad y qué operatorias pone en juego allí.

En tiempos donde impera la fluidez y la dispersión, la escena lúdica no se encuentra formateada desde los dispositivos institucionales productores de infancias y adolescencias como en otras épocas, más bien se trata de una escena a construir, de una configuración contingente. Cada niño o adolescente irá armando (nótese el gerundio) esa *escena lúdica* en la interfaz de diversos soportes y textualidades (*playstation*, libro, álbum de figuritas, serie en Netflix, película, muñecos, etc.); “*cuando ello ocurre se compone una escena que se percibe como lúdica más allá de las acciones que la compongan*” (Duek, en Ferreira dos Santos, 2017). Entonces, lo novedoso del juego contemporáneo radica en su cualidad *hipertextual*.

¿Qué operatorias puede hacer un niño para abrir un jugar posible en la virtualidad? A veces, lo exploratorio del jugar puede desplegarse a través de búsquedas curiosas, amalgamado con el deseo de saber e investigar. Otras veces el jugar se vale del humor y la picardía, jugando con la creación de videos o memes graciosos. En otras, el trampear puede representar un intento por burlar las reglas que el *game* digital va imponiendo y así reinventar lo allí dado resguardando cierto enfoque creativo personal, sin adaptarse plenamente a la lógica del mercado. Incluso el uso de videojuegos puede transformarse, a pesar de su protocolización, en un videojugar como cuando compañeros de escuela se encuentran en una plataforma y comparten el juego, pero al mismo tiempo, despliegan otros posibles, por ejemplo, jugando a que son hermanos durante las partidas.

Por el contrario, cuando el *game* digital impone eficazmente su propuesta, el juego pierde espesura transicional, se vuelve repetitivo y automatizado. Tal vaciamiento subjetivo o imaginativo de la actividad lúdica, los niños y adolescentes lo vivencian como aburrimiento. Sin embargo, en un sentido más amplio, puede pensarse el aburrimiento como manifestación de desconexión. “*Cuando los chicos dicen que se aburren, un modo de entenderlo es pensar que hay mucha estimulación y poca capacidad de enganche con los estímulos que vienen*” (Corea, 2004, p. 191). En este

sentido, la desconexión se torna en una operación necesaria para habitar contextos saturados de información ya que permite generar desaceleración. Otro desafío representa la posibilidad de asir libidinalmente en superficies donde todo fluye y se desliza. La multiplicación de las conexiones a través de diversos soportes y textualidades (video, libros, juegos, página web, redes sociales, etc.) permite generar algún tipo de "enganche" que haga de soporte, en la virtualidad, a un experimentar capaz de dejar alguna posible marca.

Cómo, cuándo y de qué modo accede un niño al mundo tecnológico está relacionado con la función ambiental de *presentación de objeto* señalada por Winnicott (1960). Tal acercamiento deberá estar articulado con la realización de otras experiencias vitales para que la subjetivación se potencie, en lugar de resultar deficitaria. En este sentido, la preocupación por los dispositivos no deberá restringirse sólo al tiempo de uso, sino también desde cuándo, en qué momentos, para qué y cómo son usados. Las funciones parentales operan como "filtros" respecto al contacto con contenidos o acercamientos que serían no metabolizables para un entramado psíquico en construcción, especialmente durante la infancia. Cuando los encuentros humanizantes (miradas, caricias, palabras) son sustituidas por las pantallas, aparecen dificultades para la interacción social, en la adquisición del lenguaje, estallidos de violencia al modo de angustia desbordante, no bien el niño es desconectado de una pantalla en la que se sostiene y cohesiona.

Cabe insistir en que el problema no es la tecnología, sino la delegación de las funciones parentales en los dispositivos. Cuando ello sucede, *"se pervierte el uso de las pantallas y éstas pasan a ser objetos que entretienen o acompañan, pero carecen de la función rêverie necesaria para facilitar la metabolización y armado psíquico"* (Ferreira dos Santos, en Fischer, 2020). Cuando los dispositivos funcionan como objetos calmantes que taponan retiros de presencia, obturan la tramitación de separaciones y desprendimientos. Es común que niños y adolescentes se duerman con las pantallas al no tolerar quedarse a solas con su propio mundo fantasmático. La conectividad trastoca una dependencia por otra, encubriendo el desencuentro afectivo y vincular (Ferreira dos Santos, en Fischer, 2020).

Tanto la infancia como la adolescencia son tiempos lógicos de la constitución psíquica y, por ende, requieren de acompañamiento subjetivante. Por una parte, a pesar de sus habilidades tecnológicas, niños y adolescentes necesitan de *alfabetización digital* ya que muchas veces desconocen aspectos esenciales de la lógica de funcionamiento virtual, como por ejemplo, la noción de huella digital³. Pero a su vez, para que los adultos referentes puedan acompañar a infancias y adolescencias hiperconectadas, también necesitan conocer el mundo virtual, su funcionamiento, sus problemáticas, desafíos y riesgos. En este sentido, su necesidad de una alfabetización digital adecuada es más acuciante dado que se trata de un mundo muy ajeno a sus coordenadas epocales. Pero, además, como todos son productores en la virtualidad, sólo así se hace posible una construcción conjunta, entre niños, adolescentes y adultos, de *ciudadanía digital* (Czarny, 2017).

Por otra parte, el acompañamiento subjetivante implica un cuidar calibrado en función de necesidades y posibilidades cambiantes. En este sentido, cuidar de un niño pequeño, un latente o adolescente en la virtualidad no presenta los mismos desafíos ni las mismas problemáticas. No pocas veces el cuidado parental se trastoca en control a través del uso de aplicaciones, sosteniendo la ilusión de un miramiento omnisciente y omnipotente que transforma al hijo en una simple prolongación narcisista, vulnerando además sus derechos. Si bien los padres fundamentan su accionar como necesario en un mundo complejo y peligroso, en nombre de ese bien cuidar se termina descuidando o estropeando una tarea vital, la conquista intersubjetiva de autonomía psíquica.

³ La huella digital se refiere a los datos generados a partir de la actividad de los usuarios en internet ya sea al realizar búsquedas de información, usando aplicaciones, dando “me gusta” en las redes sociales, etc. La huella digital consiste en el rastro que las incursiones en el mundo digital van dejando y está compuesta por: **datos públicos** (obra social, CUIT o CUIL, declaraciones de impuestos, domicilios en las facturas de servicios, resúmenes de tarjetas de crédito, cargos, becas, etc.), **datos publicados por otros** (fotos, posteos de amigos, familiares, clubes o espacios de pertenencia en redes sociales) y **datos generados por el usuario** (posteos, comentarios, fotos en redes sociales y foros, formularios que completó, contenidos compartidos en plataformas tales como currículum, perfiles en redes de contactos y listas de reproducción y videos favoritos). Leer más en <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/que-es-la-huella-digital-en-internet>

Los escollos que se producen en el proceso progresivo de desprendimiento, muchas veces, se replican en una hiperconectividad con los dispositivos que no encuentra modo de lograr desasimiento o desconexión. Entonces, la manera en que se tramita el pasaje desde la dependencia hacia la interdependencia siempre supone una apuesta de la regulación narcisística de todo el conjunto familiar. En este sentido, el pedido de *consentimiento* para revisar un celular, para ser admitido como contacto en las redes sociales o bien para publicar fotos de niños y adolescentes, da cuenta de un cuidar en acto que con gestos configura una ética, basada en la confianza y el reconocimiento del hijo como alteridad.

En cambio, en otras prácticas parentales se observa una *doble moral adulta* en juego ya sea cuando se priva o limita el tiempo de conexión de niños y/o adolescentes por ser inadecuado pero los adultos se eximen de tal condicionamiento o cuando éstos habilitan las pantallas sólo cuando les resulta conveniente y no por ser adecuado. Si las infancias y adolescencias son consideradas desde un enfoque de derechos, las voces de los niños y adolescentes deberán ser incluidas, en la medida de sus posibilidades subjetivas. Para ello será necesario abrir espacios de diálogo y reflexión conjuntos, espacios abiertos a la negociación en los que se pueda pensar con la otredad, a pesar de la asimetría estructurante que caracteriza la relación. A través de un modo cuidado de cuidar se irá construyendo un modelo cuidado de cuidar y cuidarse, sin arbitrariedades ni imposiciones, que abarque tanto la dimensión *offline* como la *online* del vivir.

Por último, cabe considerar cómo las cualidades propias de la virtualidad inciden en el armado y funcionamiento psíquico. El agenciamiento con los dispositivos virtuales produce aquietamiento. Es decir, la paradoja de un incremento del movimiento entre las pantallas y en lo psíquico, sin desplazamiento corporal. Limitado parcialmente lo motor (a diferencia del soñar) como posibilidad de descarga o realización en el mundo externo, por regresión tópica, se exagera lo perceptual que colabora con la sensación de inmersión y la pregnancia que tiene lo visual. Si bien este *movimiento sin desplazamiento* tiene efectos en la vida real, no sustituye la descarga motriz como modo de tramitación directa de la tensión, pudiendo generarse sobrecargas que

requerirán de un trabajo de ligadura diferente, que no siempre los niños están en condiciones de realizar.

La espectacularización de la imagen en la cultura conectiva, la atractiva estimulación de luces y colores y una propuesta interactiva que invita a la exploración, hacen de la virtualidad un objeto fascinante. El habitar este tipo de entornos favorece un armado más flotante de lo atencional y un pensar que cobra cualidad *conectiva o perceptiva*, más que representacional (Corea, 2004).

“Ese pensar surge de la propia experiencia, se construye desde el mirar y requiere de una atención más global y flotante. Opera directamente con los estímulos, sin requerir de la intervención de la conciencia, de lo contrario se entorpece o enlentece la respuesta” (Ferreira dos Santos, 2020, p. 70).

Muchas de las mutaciones señaladas condicen con una mayor prestancia subjetiva para deslizarse por un vendaval informacional. En este sentido, la virtualidad puede promover modos de funcionamiento psíquico que incrementen la mentalización y la escisión psique-soma, si no se articulan con otras experiencias subjetivantes donde el jugar, al pasar por el cuerpo y la palabra, vaya armando lógicas diversas de metabolización psíquica, más ligadas a lo *representacional o interpretativo* (Corea, 2004).

Por otra parte, la ubicuidad propia de la virtualidad genera la ilusión de la simultaneidad, de estar en varios lugares al mismo tiempo (lo familiar, lo social, lo escolar, lo laboral, etc.), acelerando la temporalidad. Tal continuidad, sin cortes ni intervalos, es vivida como un vértigo excitante que termina achatando aquellas transiciones que ayudan a los procesamientos psíquicos. No es casual la pérdida de rituales que colaboran en los reposicionamientos subjetivos, ni tampoco el predominio de patologías bipolares. Es que la cultura digital promueve el “switchero” como modalidad necesaria para poder fluir con rapidez entre los dispositivos, pero sin dar mucho margen para el procesamiento de lo que esos cambios de estado implican. Cierta ansiedad expectante constante, hiperactividad, dispersión parecieran ser monedas corrientes en la cultura conectiva. Si lo virtual opera como una superficie

continua, sin paredes ni puertas y con un tempo incesante, ¿cómo construir bordes o límites que tracen discontinuidades y armen intermediaciones metabolizantes? ¿Cómo armar pausas, esperas, dilaciones que inviten a una lógica de pensar más reflexivo?

Cuando los estímulos se van asemejando a la cualidad de lo pulsional como fuerza constante (Freud, 1914), el armado y la complejización psíquica se ven afectados y encontramos configuraciones en las que prima el incremento de tensión y la descarga como modos de encontrar algún tipo de alivio posible. Es de esperar, entonces, un predominio de las patologías de la transicionalidad que se refleja en ciertos usos de la virtualidad. Se puede producir por precariedad o déficit psíquico y no necesariamente por inmadurez, una prevalencia de experiencias por demás inmersivas, de carácter confusional en las cuales lo interno invade (pregnancia del objeto subjetivo) y, por desborde, arruina la posibilidad de jugar. Suelen ser los casos que toman notoriedad pública, aquellos en los cuales realidad psíquica y virtual están indiscriminadas (no superpuestas) y cae la posibilidad del “como si”. En estas situaciones, se produce una ecuación entre cuerpo y espacio como solución de continuidad, tan propia del narcisismo primario (Rodulfo, 1989). Otras veces se encuentra un aplastamiento de lo transicional, es decir, una simple implementación de recursos tecnológicos, sin coloratura subjetiva (pregnancia del objeto objetivo). Este accionar más automatizado, tendiente al logro de resultados, está desprovisto de creatividad, entonces, el hacer se vacía de su capacidad para generar algún acontecimiento o novedad (Ferreira dos Santos, 2018), tal como se observa en subjetividades más sobreadaptadas.

Como se señaló anteriormente, si bien la *cualidad no presencial online* facilita el encuentro con compañeros de juego, también favorece el anonimato y la desinhibición. La mediatización de las pantallas en los intercambios permite bordear conductas de tinte fóbico, tal como hacen los adolescentes al vérselas ante el cuerpo sexuado del otro. Pero también transforma a la virtualidad en un terreno fértil para las prácticas perversas de las que, niños y adolescentes pueden ser víctimas con

facilidad (*grooming*⁴, pornografía infantil, etc.). Online se relajan las legalidades internas (Bleichmar, 2006), es decir, los diques pulsionales, la culpa, la responsabilidad subjetiva, la preocupación por el otro, resultando más sencillo “zafarse”. Se observa un creciente des-trato en las relaciones entre pares, tanto en niños como en adolescentes que se expresa a través de situaciones de ensañamiento y hostigamiento sostenido, dificultad para empatizar, falta de registro o consideración por el sentir o sufrir de la otredad, dificultad para tolerar lo “distinto de mí”, etc. El juego “amigo de mierda” comercializado actualmente, puede pensarse como emergente de una gramática epocal que pareciera actuar en un sentido destituyente del lazo y de la función del jugar. Entonces, ¿cómo juega la partida lo ambiental en la contemporaneidad?

Avanzada contra el jugar

Hace tiempo que se puso en marcha una política de ajuste del jugar. En las agendas sobrecargadas de actividades sólo productivas o virtuosas, el jugar queda signado como “*pérdida de tiempo*” o simple entretenimiento. (Ferreira dos Santos, 2017). Más allá de la mirada peyorativa adulta, el *viciar* adolescente en la virtualidad, refleja un intento por desasirse del imperativo de productividad y rentabilidad, para poder reapropiarse de un tiempo para sí, logrando cierto ensimismamiento subjetivante.

Resulta llamativo cómo en la actualidad se ofrecen y presentan juegos que, en realidad, no lo son. Hace algunos años se popularizó el *juego de la ballena*, uno de los tantos *bulos*⁵ que circulan por la web. Los retos peligrosos en TikTok son otro ejemplo, como así también, la réplica que hacen los niños de los juegos de la serie de Netflix “Los juegos del Calamar”, o bien su elección como temática de cumpleaños. Todos estos emergentes tienen puntos en común que permiten trazar algunas de las características del *game* epocal imperante: la explotación del anonimato, la imposición de situaciones de disparidad, la diversión de “unos a costa de otros”, la sumatoria de

⁴ Se denomina *grooming* a la situación en que un adulto acosa sexualmente a un niño o niña mediante el uso de la tecnología.

⁵ Bulo es una noticia falsa que se difunde, generalmente, con el fin de perjudicar a alguien.

condiciones que vulneran y terminan haciendo imposible salir del juego a quien así lo quiera. En estas situaciones no hay ganadores o perdedores, todos pierden al degradarse la condición humana. En este *game* epocal se habilita como posible lo culturalmente vedado. En este sentido, no se trata de un cambio de juego, sino de maniobras destituyentes del jugar.

La utilización del significante “juego” para referir a propuestas que no lo son, forma parte del montaje de una fachada inocente e inofensiva que enmascara prácticas destituyentes de la otredad a la condición de objeto (Bleichmar, 2006). Haciéndose llamar juego, lo perverso logra instalarse y circular en el imaginario social, salteando el repudio que pudiera generar.

La repetición de pequeñas dosis de espectacularidad de la violencia va desensibilizando y naturalizando tales prácticas, socavando la empatía, la compasión, el pudor, la vergüenza y la responsabilidad subjetiva. En este mismo sentido, Rita Segato (2018) refiere como *pedagogías de la crueldad* a:

“todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas [...] me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase de la apocalíptica del capital [...] La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora” (p.13).

La inducción de conductas autodestructivas o diversos modos de aniquilamiento de la otredad abandonan el terreno del jugar, son actos (y punibles). Aun cuando el jugar esté más suelto de reglas supone una condición fundante, *“no vale todo y de cualquier manera”*, nutriéndose de una legalidad amplia que regula los intercambios intersubjetivos haciendo posible la vida en comunidad. Cuando cae la interdicción del goce, se instituye lo perverso como *game* epocal. Es decir, sin renuncia no se sostiene

lo cultural y se fragmenta el lazo social. La monetarización de los vínculos en el ecosistema conectivo va en el mismo sentido.

¿Por qué esta avanzada sobre el jugar? ¿Qué tiene de peligroso? El jugar es por naturaleza subversivo, profanador, divergente, trae lo incalculable, saca de su sitio, convive con la libertad. Al exceder lo autoconservativo, el jugar alimenta la vida, la vitaliza, ¿será por eso que se lo intenta gamificar o domeñar?

Cambiar el juego

La digitalización intenta transformar el vivir y la existencia en un *game*, en dos sentidos. Como sostiene Winnicott, va transformando lo espontáneo y creativo en un hacer cada vez más formateado, tendiente a buscar resultados impuestos por la lógica del mercado, jugado por los algoritmos y siendo las personas, piezas claves del juego. Cuando niños y adolescentes usan videojuegos o diversas plataformas sin recursos para también poder jugar con el juego mismo, ¿no se trata de una forma velada de coartar su creatividad? ¿Por qué se espera sólo que sean consumidores y se van recortando sus posibilidades de ser productores en el mundo virtual? No obstante, niños y adolescentes logran hacer de las suyas...

En otro sentido, la digitalización construye la ilusión de una vida lúdica, en la que no es necesario trabajar porque los dispositivos lo hacen por nosotros. Este *homo ludens* que se va configurando es un buscador nato de diversión y entretenimiento.

Heródoto recuerda que, antiguamente, los juegos se inventaron para soportar tiempos de hambruna. Jugar con otros resultaba una invención colectiva ante situaciones difíciles. Considerando el estado de situación de las infancias y adolescencias, más jugadas en sus posibilidades de realización que jugando, ¿encontramos la misma situación de antaño que dio origen al juego como respuesta colectiva adaptativa? ¿O más bien se trata de un callejón sin salida, infancias y adolescencias vulneradas en sus derechos, incluida la falta de condiciones ambientales que faciliten el jugar?

El *game* digital impone la lógica del mercado, sus reglas apuntan a la rentabilidad. ¿Se puede comprar un objeto transicional sin invalidar, al mismo tiempo, la posibilidad de que lo transicional emerja como creación desde el niño? ¿O bien que los dispositivos se adosen a lo infantil y adolescente con el fin de agrandarlos en una omnipotencia que en el fondo muestra su prisma de impotencia para realizar experiencias transformadoras?

En este sentido, cabe instalar un debate ético respecto al hacer en y con la virtualidad que incluya a todos los actores sociales (usuarios, instituciones, empresas, Estado). En ese territorio novedoso y en franca expansión, aún resta mucho por pensar e inventar para generar espacios de subjetivación subjetivantes. Especialmente, si la falta de referencia territorial y la cualidad no presencial online, colaboran con un estado de desamparo legal que promueve más desinhibición que responsabilidad subjetiva o implicancia. Observamos cómo en los contextos virtuales se exagera la emocionalidad, las impulsiones, las reacciones polarizadas, dificultando la mediación de un pensar reflexivo. Por ende, el efecto contagioso se hace sentir rápidamente como viralización.

La única posibilidad de salir de juegos perversos es revalidando un pacto intersubjetivo, *“así no jugamos más”*. Sólo desde los márgenes se abre la esperanza de una posible cruzada ética. Allí se abre la posibilidad de un jugar creador que al recrear las condiciones del juego, humanice la existencia. En este sentido, estamos movidos a refundar reglas que sostengan tal pacto intersubjetivo online. Romper silenciamiento, deconstruir una ética de lo *“poco conveniente”* o *“del cada quien atiende su juego”*, reconstruir los lazos sociales a través de contra-pedagogías de la crueldad que restituyan la ternura en lo vincular, la tolerancia por las diferencias, el consentimiento en lo que ésta conlleva de reconocimiento de la alteridad.

Por otra parte, ante escenarios tan complejos, saturados, altamente cambiantes, invención y lazo con otros pasan a ser dos cualidades vitales. Se requiere “pensar”, idear con otros, apuestas colectivas novedosas ante escenarios desafiantes constantes.

Winnicott sostiene que para sentirse creativo hay que luchar, sin pausa. *“Vivir creativamente significa no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o reacción a lo que nos llega del mundo; significa ver las cosas de un modo nuevo todo el tiempo”* (Winnicott, 1970, p.50). Sólo así la existencia cobra vida en sentido pleno, se hace real. Por el contrario, *“el síntoma de una vida no creativa es el sentimiento de que nada tiene sentido, de futilidad, de “a mí qué me importa”* (p. 61).

La experiencia de omnipotencia, de sentirse hacedor del mundo se conserva a través de ser creativo. Tal capacidad depende del interjuego entre el proceso de maduración o desarrollo emocional en el niño y los factores ambientales que lo faciliten o entorpezcan. Restituir una política sobre el jugar es una apuesta subjetivante ya que, sin creatividad y sin jugar con otros, será difícil que se pueda anidar en el vendaval.

Recibido: 31/10/2022

Aceptado:29/12/2022

Bibliografía

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. En *Sociológica*, año 26, número 73, Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>

Baricco, A. (2018). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

Bleichmar, S. (1999). Entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo. En *Revista del Ateneo psicoanalítico N°2*. Buenos Aires.

Bleichmar, S. (2006). *Violencia social. Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Byung-Chul Han (2005). *Hiperculturalidad*. Buenos Aires: Herder.

Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Czarny, M. (2017). Género y tecnología: dos revoluciones que se encuentran, en <https://aulabierta.info/genero-y-tecnologia-dos-revoluciones-se-encuentran-por-marcela-czarny/>

Farneda, P. (2021). Ponencia en el Conversatorio “Semiología de nuestro tiempo. Agonías y potencialidades del ser”, recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=453lo0pvN0c&t=3s&ab_channel=GrabacionesAEAPG

Ferreira dos Santos, S.; Farrés, E.; Veloso, V. (2008). Adolescentes y ambiente tecnológico, en *III Congreso Argentino de Salud Mental “Modernidad, Tecnología y Síntomas contemporáneos”*. Buenos Aires. AASM.

Ferreira dos Santos, S. (2017). “Psicoanalistas pensando lo virtual: ¿Final del juego?”. Trabajo presentado en el Ciclo Científico 2017: *Vigencia y eficacia del psicoanálisis: desafíos actuales*. Buenos Aires, AEAPG. Recuperado en <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/nota/psicoanalisis-y-videojuegos-final-del-juego-silvina-ferreira-dos-santos/>

Ferreira dos Santos, S. (2017). A qué juegan los adolescentes en los interminables mundos digitales. En *D. Winnicott. Realidad y experiencia*, comp. Alicia Levín. Buenos Aires, Ediciones Vergara. Primera edición, 2020.

Ferreira dos Santos, S. (2018). “Padres 2.0: parentalidad en tiempos digitales”, en XXXII Jornadas de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes: *Infancias, Adolescencias y Familias en el psicoanálisis de hoy*. Buenos Aires: AEAPG. Junio 2018.

Ferreira dos Santos, S. (2020). El tempo de las infancias contemporáneas. Subjetivación y contextos virtuales, en *De vínculos, subjetividades y malestares contemporáneos* (comp.) Ileana Fischer. Buenos Aires: Entreideas.

Ferreira dos Santos, S. (2020). Entre lo virtual y lo presencial: problemáticas clínicas con adolescentes hoy, en *Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas*, (comp.) Silvina Ferreira dos Santos. Buenos Aires: Entreideas.

Fernanández, Ana María (2013). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos.

Morduchowicz, Roxana (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Editorial Debate.

Pontalis (1971). Encontrar, acoger, reconocer lo ausente (prólogo), en D. Winnicott, *Realidad y Juego*, Barcelona: Gedisa, 1992.

Rodolfo, R. (1989). *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.

Rodolfo, R. (2012). Destinos adolescentes, en *Padres e hijos: en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires: Paidós.

Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Sternbach, S. (2006). Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual, en *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, (comp.) María Cristina Rother de Hornstein. Buenos Aires: Paidós.

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*. Buenos Aires: La crujía.

Winnicott, D. (1951). Objetos y fenómenos transicionales, en *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Winnicott, D. (1959). El destino del objeto transicional, en *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1960). La teoría de la relación entre progenitores-infante, en *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

Winnicott, D. (1970). Vivir creativamente, en *El hogar, nuestro punto de partida*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1971). El juego: exposición teórica, en *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1992.