

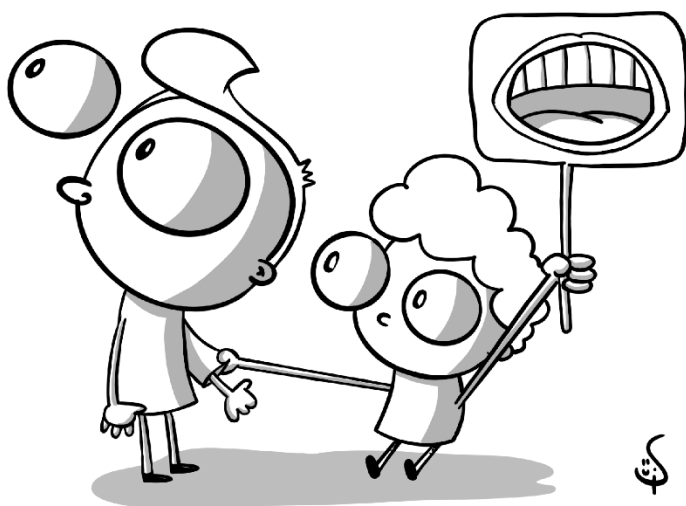
Mariela Zachetti - Paula Saravia
(compiladoras)

Problemáticas en las infancias actuales: miradas y perspectivas

Un estudio compartido desde
diferentes abordajes teóricos



Problemáticas en las infancias actuales: miradas y perspectivas



ISBN 978-631-91423-8-9



9 786319 142389

Problemáticas en las infancias actuales : miradas y perspectivas : un estudio compartido desde diferentes abordajes teóricos / Mariela Zachetti ... [et al.] ; Compilación de Mariela Zachetti ; Paula Saravia ; Ilustrado por Luis Paredes. - 1a ed. - Córdoba : Ciencia con todes, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91423-8-9

1. Psicología. I. Zachetti, Mariela II. Zachetti, Mariela, comp. III. Saravia, Paula, comp.

IV. Paredes, Luis, ilus.

CDD 150

© 2026, Editorial Ciencia con todes

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Bv. de la Reforma & Enfermera Gordillo Gómez, Ciudad Universitaria

5011 Córdoba, Argentina

editorialcienciacontodes@unc.edu.ar

Directora general: Leticia Olga Minhot - leticia.minhot@unc.edu.ar

<https://editoriales.facultades.unc.edu.ar/index.php/ect/>

Coordinación editorial: Teo de Mendoza - teodemendoza@gmail.com

Ilustraciones de tapa e interior: Luis Paredes

Diseño de tapa: Mario a. de Mendoza F.

Diseño interior y maquetación: Teo de Mendoza

ISBN: 978-631-91423-8-9

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Ciencia con todes suministra acceso libre, inmediato y gratuito a los libros que publica por considerar que es el medio adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. Los textos publicados por esta editorial se encuentran bajo una Licencia Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd).

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 (CC BY-NC-ND). Lo cual significa que todos los libros publicados por Ciencia con todes se pueden copiar, compartir y/o distribuir bajo las siguientes condiciones:

- a) no hacer uso comercial de la obra original;
- b) no generar obras derivadas ni alterar la obra original;
- c) citar la fuente referenciando título, autor, nombre de la publicación y año.

Los autores pueden reimprimir sus obras mencionando a **Ciencia con todes** siempre que se cumplan los puntos anteriores.

Mariela Zachetti

Paula Saravia

(compiladoras)

Problemáticas en las infancias actuales: miradas y perspectivas

**Un estudio compartido desde
diferentes abordajes teóricos**



Editorial
Ciencia con todos
FACULTAD DE PSICOLOGÍA • UNC

**Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba**

AUTORIDADES

Decano

Germán Pereno

Vicedecana

Carmen Clark

EQUIPO EDITORIAL

Directora General

Leticia Olga Minhot

Coordinadora Área Educación

Mariana Beltrán

Coordinadora Área Salud

Silvina Buffa

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Prólogo.....	8
Introducción	10
Estudio de situación: las infancias en la mira. <i>Mariela Zachetti</i>	13
El Foro “La facultad abre las puertas a la niñez”, como ocasión. <i>Laura Romera Largo</i>	36
Desconexiones en tiempos de hiperconectividad. <i>Paula Saravia</i>	46
Tecnología, desarrollo emocional y ajuste creativo: aportes de la Gestalt en el acompañamiento de las infancias. <i>Claudia Bernahola</i>	51
El arte de la navegación digital junto a infancias y jóvenes. <i>Silvia Martínez, Patricia de Cara, Noelia Falcon</i>	65
Generación de nativos digitales. <i>Julia Córdoba, Daniel Buján</i>	70
La potencialidad creadora y las pantallas. <i>Luciana Juaneu</i>	80
Una mirada del impacto de la tecnología en la infancia. <i>Patricia Depetris</i>	88
Sobre el uso excesivo de las pantallas, algunas consecuencias. <i>María Cristina Hernando, Sofía Perazolo, Guadalupe Riga, Rocío Sánchez Amono, Florencia Wendichansky, Juana M. Grangeat, Mariela Zachetti, Gladys Ludueña</i>	97

Infancias frente a las pantallas: el impacto invisible en el cuerpo y las emociones. <i>Rosina Núñez</i>	104
Pantallas en la infancia ¿Usos, consumos, excesos? Impacto en las subjetividades. <i>Virginia Grosso, Ana Allocco</i>	111
Sobre los autores.....	120

AGRADECIMIENTOS

Este libro se realiza gracias al apoyo y la confianza de un gran equipo de trabajo para la Facultad de Psicología que permitieron mi dedicación, a través de la Secretaría de Extensión, para los niños y niñas.

Agradezco con mucho afecto a todos y a cada uno de los que se sumaron a la tarea, especialmente a Germán Pereno que siempre me dejó hacer y cumplió su promesa... prometió que me iba a acompañar con las infancias y lo hizo ampliamente.

A Noelia Ortega, Pablo Figueroa, Fernando Rocha, Patricia Ramallo, sin ellos nada hubiera podido hacerse; a Inés Díaz... por su dedicación para la comunidad y para los niños.

A Laura Romera Largo por acompañar en el recorrido, en cada posta, incentivando la inquietud por los niños.

A los equipos de las cátedras A y B de Psicología del Desarrollo Infantil que estuvieron presentes para cada idea, y en cada proyecto.

Y también a las entidades formadoras para graduados que se sumaron a este colectivo, por su disposición para el trabajo compartido, por no irse de nuestra querida facultad.

A Paula Saravia, hermosa compañera que volvió a la facultad...y dijo: ¿¿¿Qué hacemos???

Y... mirá Paula... hicimos un libro... ¡Gracias!

Mariela Zachetti

PRÓLOGO

Cada capítulo de este libro es el producto de un encuentro, de un trabajo compartido con los diferentes actores que, en el territorio, están en contacto con las infancias.

Entre 2023 y 2025, una de las líneas de trabajo prioritarias desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC, fue dirigida hacia las infancias; el objetivo central fue relevar cuáles son las problemáticas que atraviesan a los niños y niñas, comprender lo que los hace sufrir, aprehender aquello que los vulnera, los detiene y coagula el futuro en un presente que los define. Esta línea de trabajo de la Secretaría de Extensión tomó el nombre *La Facultad de Psicología abre sus puertas para cuidar la niñez*.

De a poco se fueron acercando al proyecto docentes de la Facultad, egresados que además son parte de otras instituciones formadoras, no docentes, estudiantes... sin dudas el interés era la infancia actual, sus avatares, su malestar, o simplemente la vivencia de la infancia y la crianza. En ese sentido, se organizaron seminarios, diferentes actividades dialógicas abiertas a la comunidad, debates y líneas de investigación donde estudiantes del último tramo de la carrera participaron activamente.

Las condiciones de producción de subjetividad y las variables en torno a las cuales las infancias emergen son cambiantes y están en íntima sintonía con los cambios sociales, políticos y económicos que caracterizan cada época. Por ello el saber no está

concluido ni será suficiente y los espacios de intercambio son absolutamente necesarios para la coproducción de conocimiento desde una dialéctica compleja en la que la Universidad y la sociedad con todos sus agentes constituyan una unidad de función por y para las personas, en este caso para los niños.

Cada actividad realizada permitió acercarnos un poco más a las infancias: una posta en el recorrido fue *Infancias y uso/consumo de pantallas*, el debate que se abrió entre diferentes actores de la comunidad y profesionales psicólogos enmarcados en diferentes posiciones teóricas sobre el impacto del uso de las pantallas, actividad que fue de una máxima riqueza. Por ello lo dejamos en este libro y lo compartimos para todos los que no pudieron estar ahí, porque eso es lo valioso de los libros... permanecen y son testigos de nuestras inquietudes y progresos, y dejan huella de lo que hacemos.

Gracias a todos los que se sumaron e hicieron posible extendernos hacia las infancias, abrazarlas y hacerles un lugar en la Facultad.

INTRODUCCIÓN

Con este libro compartimos la actualidad de las infancias, considerando las problemáticas que las atraviesan, el lugar de los adultos en sus funciones de crianza, la demanda a las instituciones y las respuestas que en estos tiempos las instituciones pueden dar.

Esta publicación es de alguna manera, el producto de una línea de acción de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC durante el período 2023-2025 vinculada al trabajo para las infancias y enmarcada en lo que establece la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.567, que comprende a la salud mental como un proceso dinámico que incluye distintos grados de bienestar o sufrimiento psíquico, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona; en este caso, los niños y niñas.

El libro no es una propuesta teórica, sino la puesta en común de la interacción con diferentes actores que en el territorio están en contacto directo con las infancias; es el efecto de un diálogo permanente que se abrió desde la Secretaría de Extensión a través de foros, debates, conversatorios, inquietudes e investigaciones, motivado en la necesidad de conocer los modos de transitar la infancia, para desde allí generar y proponer abordajes posibles.

En la primera parte del libro se presentan las conclusiones del I Foro de Extensión “La Facultad de Psicología abre sus puertas para cuidar la niñez”, realizado en la Facultad de Psicología de la

UNC, en el que participaron miembros de equipos interdisciplinarios de salud y educación que trabajan con las infancias en articulación con los resultados de una línea de investigación sobre motivos de consulta frecuentes en la clínica con niños.

La información que se relevó en las diferentes actividades dio lugar a múltiples intervenciones y propuestas de abordajes en las infancias y fundamentalmente a la premura por compartir tan valiosa información para que las acciones que se produzcan sean consecuentes con la realidad de nuestras infancias y con estos (sus) tiempos...

Los trabajos reunidos en la segunda parte del libro son los aportes de diversas instituciones formadoras para graduados en psicología que participaron en la jornada Impacto del consumo de pantallas en las infancias: abriendo el debate, realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, en abril de 2025.

La riqueza de este apartado radica en que las producciones presentadas reflejan diversas miradas teóricas que coinciden en una misma preocupación: la creciente y preocupante prevalencia del consumo de pantallas y tecnologías en edades tempranas.

En esta edición, referentes del psicoanálisis —incluyendo el psicoanálisis vincular—, la psicoterapia breve, el psicoarte, la psicoterapia reichiana, la psicología sistémica, la psicología gestáltica y el psicodrama comparten sus saberes.

Esta pluralidad de enfoques y técnicas permitió construir un saber colectivo, orientado a reflexionar sobre el rol de los adultos frente a las infancias y sobre las consecuencias que el uso inadecuado de pantallas y tecnologías puede tener en la niñez: desde el impacto en los vínculos y la socialización, hasta el retraso en la adquisición del habla y las dificultades en el desarrollo psicomotriz.

Como trabajadores de la salud mental, nos sentimos muy orgullosos de poder compartir el resultado del trabajo conjunto y comprometido entre Universidad, instituciones y colegas.

Estudio de situación: las infancias en la mira

Mariela Zachetti

En el marco del trabajo para las infancias de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC, se hicieron una serie de relevamientos por diferentes vías de abordaje para la construcción de un corpus que nos permitiera aprehender las problemáticas que atraviesan a las infancias de estos tiempos.

¿Por qué las infancias de estos tiempos?, porque, por un lado, las restricciones dispuestas por la pandemia impactaron ferozmente sobre los niños, porque la tecnología y el uso de las redes y pantallas se incrementó notablemente con aquellas restricciones y porque, por otro lado, las dinámicas familiares variaron o se modificaron de alguna manera a partir del 2020.

La inquietud y el objetivo es acercarnos a los niños para comprender lo que les sucede y desde allí generar producciones y acciones pertinentes para ellos.

Uno de los medios o instrumentos es escuchar a quienes trabajan para los niños: profesionales de la salud de todas las especialidades, educadores, cuidadores, todos los que están cerca de los niños.

Esta escucha tomó forma a través de un Foro organizado por la secretaría de Extensión y de una investigación con aval SeCyT UNC para indagar motivos de consulta frecuentes.

Sobre el Foro¹

El Foro estuvo orientado a recuperar la voz de los equipos técnicos de educación y salud que trabajan cotidianamente con infancias. Se reunieron profesionales de equipos interdisciplinarios con trayectoria en clínica, intervención comunitaria y gestión institucional para reflexionar sobre las formas actuales del malestar infantil.

El Foro planteado por la Secretaría de Extensión representó una apuesta por abrir espacios de escucha institucional frente a problemáticas que no pueden ser abordadas únicamente desde dispositivos clínicos o técnicos. Escuchar a quienes trabajan en contacto directo con las infancias supone reconocer la experiencia situada como fuente de saber, y comprometerse a generar condiciones para transformar la acción profesional en praxis crítica.

En una sociedad dinámica —atravesada por crisis económicas, mutaciones culturales y reconfiguraciones vinculares— las formas de sufrimiento infantil también se transforman, exigiendo lecturas permanentes contextualizadas y sensibles.

¹ Considerando que la Extensión es una de las tres misiones fundamentales de la Universidad Nacional de Córdoba y que el vínculo con la sociedad no sólo es generar servicios y prestaciones sino la creación de conocimientos co-construidos, es de vital importancia fomentar en el quehacer extensionista la tarea de reconocimiento de problemáticas emergentes para la formación e investigación en prácticas comprometidas que respondan a tales necesidades y problemáticas de la sociedad. Con este marco se propuso la realización del 1^{er} Foro de extensión: “La Facultad de Psicología abre sus puertas para cuidar la niñez”, en consonancia con la línea de acción del proyecto 2024 para la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) en el que se prioriza el trabajo para y con las infancias en articulación con diferentes disciplinas y en constante intercambio con los actores sociales.

El propósito de la convocatoria fue poner en común las problemáticas identificadas en el abordaje de las infancias, recuperar líneas de intervención vigentes, y pensar colectivamente nuevos modos de articular saberes y prácticas.

A partir de las producciones compartidas, se organizaron las siguientes tendencias que permiten trazar un mapa de problemas actuales que afectan a las infancias:

- ***Sufrimiento inscrito en la dinámica vincular y social***

Las formas del malestar infantil fueron descritas por los profesionales como fenómenos emergentes de contextos familiares sobrecargados, vínculos desdibujados y precarización institucional. Las manifestaciones recurrentes —violencia, retraimiento, dificultades en la regulación emocional— son leídas como respuestas subjetivas a entornos fallidos en su capacidad de sostén.

- ***Debilitamiento del entramado institucional***

Los equipos técnicos señalan la discontinuidad y fragmentación en los dispositivos de salud y educación. Se evidencia una ausencia de políticas que sostengan procesos a largo plazo, lo cual repercute en el trabajo con infancias vulneradas y en la posibilidad de construir abordajes intersectoriales sostenibles.

- ***Tensión entre demanda y posibilidad de intervención***

Los profesionales se enfrentan a escenarios que desbordan los recursos disponibles. Las demandas hacia los equipos técnicos muchas veces exceden lo que estos pueden ofrecer, generando sensación de impotencia institucional y subjetiva.

Este mapeo nos permite reconocer las tendencias emergentes en las problemáticas infantiles y nos convoca a no naturalizar el sufrimiento y a sostener una mirada ética comprometida con construir condiciones de posibilidad para la infancia —no como objeto de intervención, sino como sujeto social, histórico y deseante.

En todas las mesas de trabajo del Foro se hizo referencia al impacto de la precariedad, violencia y exclusión social. El 80% de los profesionales mencionaron violencia, retraimiento, hiperactividad o silenciamiento afectivo como motivos frecuentes en las consultas; también un 80% señaló que los dispositivos de salud y educación actúan sin continuidad ni coordinación suficiente para el abordaje de las problemáticas que se presentan como frecuentes; el 60% de los profesionales señalaron la recurrencia de expresiones como desborde, desorientación de los mismos adultos y pérdida de referencias, lo que indica un marcado debilitamiento de las funciones de los adultos y crisis vinculares; y un mismo porcentaje de profesionales señaló que en las instituciones se registra una demanda excesiva a los equipos técnicos que a su vez no cuentan con recursos adecuados ni suficientes.

Discusión: hacia una ética de la intervención situada

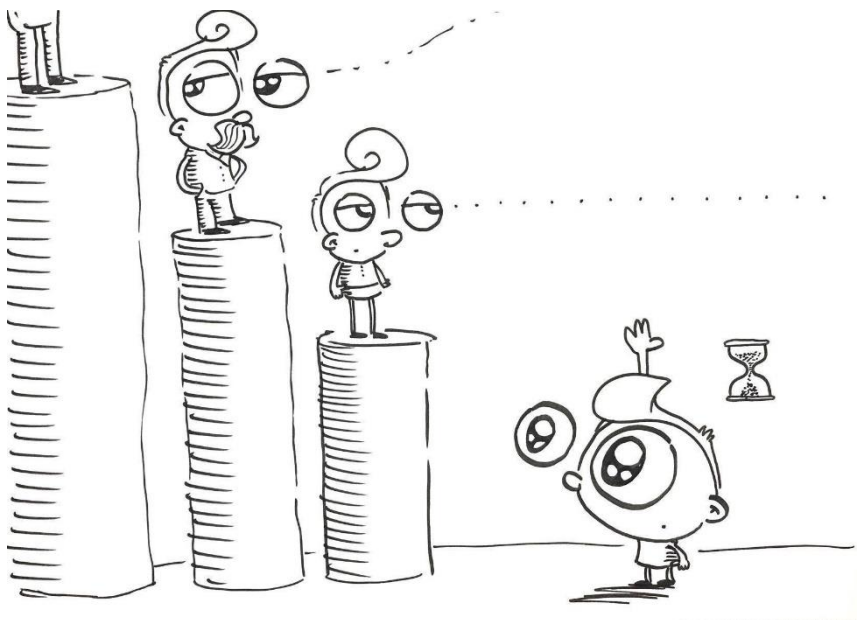
Las tendencias emergentes en el Foro convocan a repensar las intervenciones con infancias desde una ética del contexto, que no se limite a clasificar síntomas, sino que apunte a comprender sus condiciones de producción. El síntoma infantil, en sentido amplio, no puede ser interpretado como una falla individual ni como una expresión autónoma de sufrimiento, sino que es producto de la inscripción subjetiva en entornos desestructurantes; el

malestar del niño se inscribe en un campo de relaciones que señalan precariedad, desamparo e imposibilidad de los adultos de ejercer funciones parentales tendientes a la complejización del psiquismo en el niño y a la construcción de recursos para el abordaje y la práctica del vivir, amar, aprender, estar con otros y consigo mismo.

Este enfoque nos permite arribar a una lectura compleja del sufrimiento, donde los contextos sociales, económicos y vinculares no solo rodean al niño, sino que se constituyen en matrices que afectan su capacidad de simbolización y tramitación psíquica.

Con este marco, los profesionales del Foro reconocieron que trabajar con infancias implica más que intervenir sobre el “síntoma”, sino que exige abrir espacios donde el niño pueda ser escuchado como sujeto deseante, capaz de producir sentidos aun en la adversidad. La fragmentación institucional, la sobrecarga de los equipos técnicos y la crisis de las funciones adultas descritas en las mesas de trabajo reflejaron una alarmante sensación de vacío y desamparo en la infancia que no puede ser abordada sin revisar las condiciones estructurales en cuales se configura.

El Foro en dibujos²

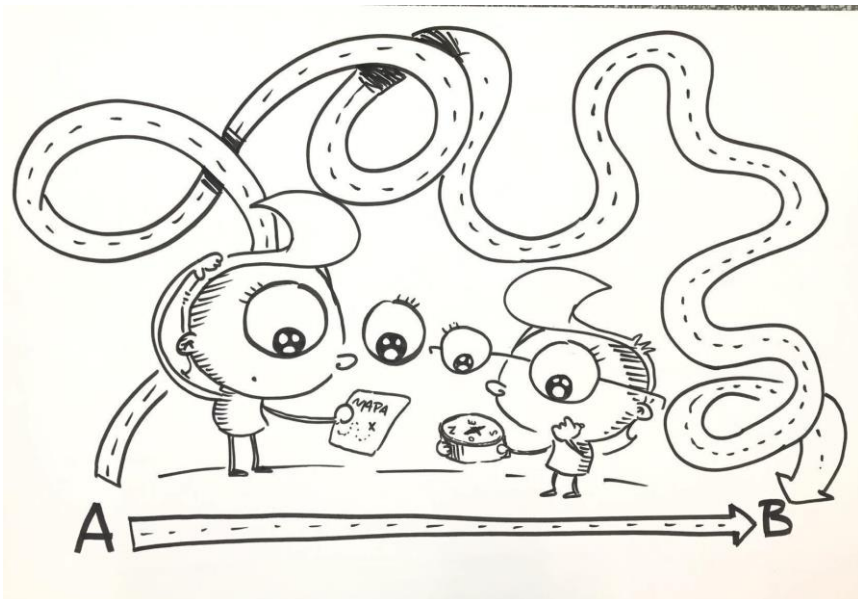


El niño que transita por los distintos espacios es el mismo que es escuchado por los distintos profesionales, esta situación exige y desafía para trabajar en conjunto con todos los involucrados en su abordaje desde distintos niveles.

La realidad de la niñez se sigue complejizando, y exige la búsqueda de un trabajo interdisciplinario, intersectorial, comprometido y humanizante para dar respuesta a sus necesidades, para que no suceda que el niño no sea mirado y quede perdido o ignorado en todo lo que le ocurre.

² Ilustraciones de Luis Paredes.

Como profesionales, tenemos que estar atentos al tiempo. Porque el sufrimiento psíquico mientras más tiempo pasa... más huellas deja...



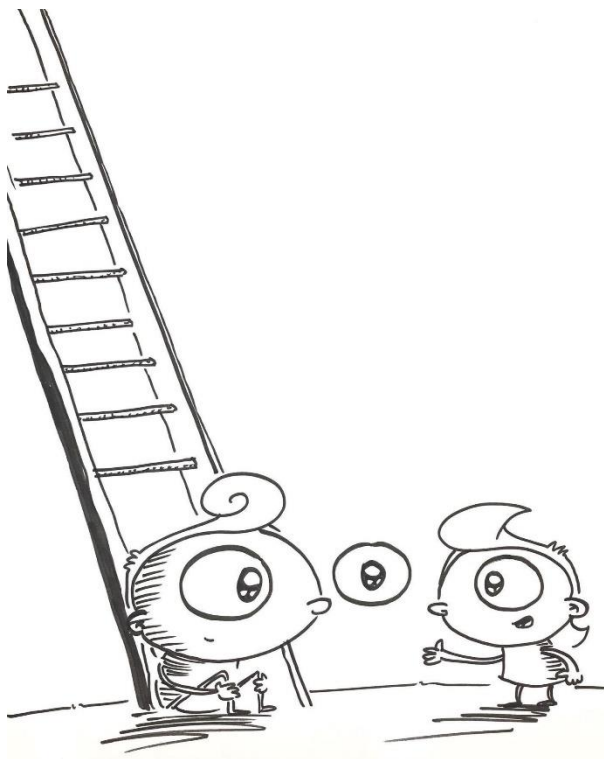
El dibujo ilustra que la vida no es un trayecto lineal que va de A a B, sino que es un recorrido sinuoso que presenta sus dificultades, lo bueno y lo malo. Para transitarlo, el niño requiere orientación y guía; dicha guía debe ser proporcionada por el adulto responsable y los adultos que se cruzan en su camino, ya sea en la escuela, en la consulta, etc.

Se ha observado que tanto en las familias como en los adultos responsables se encuentran dos aspectos:

- 1) una perspectiva adultocéntrica del niño, interpretando o visualizando estas problemáticas desde la óptica del adulto;

- 2) carencias del propio adulto, sus dificultades, su incapacidad para reconocerse e interpretar lo que le está ocurriendo, lo que resulta en una incapacidad inicial para escuchar al niño y, aun cuando lo escuchan, una incapacidad para ofrecer una respuesta adecuada.

También se ha identificado una prolongación o tiempos extensos de respuesta a las manifestaciones del niño, reflejando una respuesta que se pierde en recovecos burocráticos y administrativos, con diferentes personas que deben intervenir, y finalmente, no hay nadie que lo escuche y, si lo escucha, que logre ofrecer una respuesta concreta a esa necesidad.

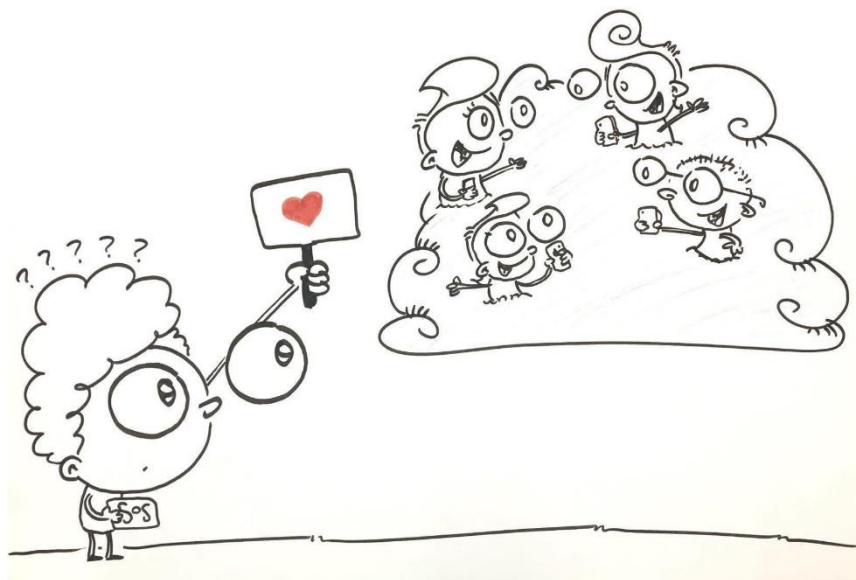


Escuchar a los niños

El dibujo representa la variedad de motivos de consulta que atraviesan a todos los niños; y que cuando la demanda llega a ese espacio del hospital ya es una demanda grave, que necesita sí o sí un abordaje integral interdisciplinario y de construcción de redes con otras instituciones para poder dar alguna respuesta.



Luego de la pandemia se empezaron a crear lenguajes diferentes entre los adultos y los niños, en ese tiempo los niños tuvieron acceso a las tecnologías de manera muy temprana, y el adulto quedó afuera muchas veces, no solo de ese lenguaje, sino de todos los lenguajes infantiles, porque hoy nuestras infancias se comunican casi siempre a través de algún dispositivo y la palabra del otro viene por el dispositivo.



Entre este nuevo mundo de las infancias atravesadas por las tecnologías y las redes y el adulto que no puede captar esos nuevos lenguajes ni responder, hay un corte; en el dibujo el adulto tiene en la mano un mensaje, tiene un cartel con un corazón que dice: *Yo quiero estar ahí, quiero entender. Te quiero captar, pero tengo muchas dificultades porque estoy hablando un lenguaje diferente.*

Sobre la investigación³

La investigación se tituló: “Motivos de consulta frecuentes en la clínica psicológica de niños en la provincia de Córdoba, Argentina, a partir del 2021”; y se vinculó con los motivos de consulta en la primera entrevista cuando la demanda es por un niño o niña, a profesionales psicólogos que prestan servicios en el ámbito público y/o privado en la Provincia de Córdoba. Se trabajó desde un enfoque cualitativo con un muestreo no probabilístico de profesionales psicólogos con experiencia en el área. Este enfoque es congruente con el problema planteado, en tanto que lo fundamental fue comprender el fenómeno de investigación.

El instrumento fue la entrevista semiestructurada; este instrumento en particular le permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretación de sucesos internos o externos que no se podrían observar de otra manera, y el investigador tiene libertad de incluir nuevas preguntas a lo largo de la entrevista. El objetivo fue inferir problemáticas subyacentes para los motivos de consulta frecuentes en la clínica psicológica con niños desde el año 2021 teniendo en cuenta los diferentes contextos clínicos y visibilizar las conclusiones de cara a la generación de formación profesional específica y pertinente para el abordaje de problemáticas actuales de las infancias, y a la promoción de intervenciones y estrategias de prevención para un crecimiento saludable.

En el estudio se articularon los aportes del psicoanálisis para el abordaje del desarrollo de los niños y sus formas de malestar.

³ La investigación citada se enmarca en la línea Estimular, aprobada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Código 33720230100086CB01. Período 2023-2025.

Motivos de consulta frecuentes en el ámbito privado

Con las respuestas de las entrevistas aplicadas a profesionales que se desempeñan en el ámbito privado se construyeron ejes temáticos que permiten identificar tendencias en los motivos de consulta en la clínica de niños. Se presenta una tabla con los motivos de consulta más frecuentes y su proporción en la muestra:

Motivo de consulta (ámbito privado)	Frecuencia
Problemas de conducta / comportamiento	82%
Dificultades escolares (atención, aprendizaje)	76%
Trastornos del lenguaje	59%
Ansiedad, miedos, angustia	53%
Separación de los padres / conflictos familiares	53%
Trastornos en el control de esfínteres	35%
Impulsividad / hiperactividad	35%
Uso problemático de pantallas / aislamiento	29%
Dificultades en la socialización	24%
Trastornos del sueño / dificultades para dormir	24%
Trastornos en la estructuración psíquica	18%
Derivaciones diagnósticas (TEA, TDAH)	18%
Trastornos de alimentación	12%
Tartamudez	6%

Observaciones

- Las entrevistas revelan que la consulta por comportamiento escolar y social funciona como puerta de ingreso frecuente al espacio clínico. En muchos casos, es la escuela la que sugiere la intervención.
- El impacto pospandémico se manifiesta en miedos, desconexión emocional y dificultades para retomar rutinas escolares y sociales.
- Los trastornos del lenguaje y de la simbolización se presentan como expresión de dificultades profundas en el desarrollo psíquico, en algunos casos ligados a contextos vinculares complejos.
- Las separaciones y reconfiguraciones familiares aparecen como determinantes clínicos. Se detecta una creciente preocupación por el lugar subjetivo del niño en familias ensambladas y vínculos parentales fragmentados
- Se destaca que los motivos de consulta no se presentan relacionados a síntomas aislados, sino como constelaciones de síntomas vinculados entre sí. Las dimensiones emocionales, vinculares, escolares y orgánicas se entrelazan, demandando abordajes integrales y flexibles.

Un aspecto transversal señalado por los profesionales hace referencia al impacto sostenido de la pandemia: el aislamiento, la hiperexposición a pantallas y las interrupciones en los procesos educativos se expresan en sintomatologías tales como detención o regresión en los aprendizajes, dificultades atencionales, retraimiento social y una marcada fragilidad en la estructuración psíquica. Además, en el 53% de los casos se menciona la incidencia de contextos familiares conflictivos, incluyendo separaciones, violencia o desorganización del entorno vincular. En este sentido,

los profesionales remarcan el modo en que las dificultades en las funciones parentales afectan los procesos de subjetivación y organización emocional de los niños.

La investigación permite visibilizar la complejidad creciente que enfrentan los dispositivos clínicos al atender infancias cada vez más atravesadas por tensiones sociales, institucionales y vinculares. Estos datos invitan a repensar, desde una perspectiva crítica y situada, las estrategias de intervención y el diálogo entre el campo clínico, las instituciones educativas y las redes familiares. Los resultados revelan que en el ámbito privado las consultas psicológicas infantiles se centran mayormente en problemáticas vinculadas al rendimiento escolar, el comportamiento y el lenguaje. Los tres motivos más frecuentes —problemas de conducta (82%), dificultades escolares (76%) y trastornos del lenguaje (59%)— reflejan una clínica atravesada por la necesidad de acompañar procesos de adaptación institucional, desarrollo cognitivo y regulación emocional.

En este contexto, las demandas suelen provenir de adultos responsables preocupados por el desempeño de los niños en entornos normativos como la escuela, con derivaciones médicas o escolares frecuentes. Esto se traduce en una tendencia a pensar el malestar infantil en términos funcionales y diagnósticos.

Si bien también aparecen situaciones familiares complejas (53%), estas no son predominantes. El sufrimiento subjetivo en el ámbito privado parece expresarse más como impulsividad, agresividad o dificultad en el vínculo con pares, que por situaciones de vulnerabilidad extrema.

Este escenario clínico le plantea al profesional el desafío de trabajar no solo desde lo técnico, sino también desde la escucha singular, cuestionando demandas estandarizadas y promoviendo intervenciones éticas y sostenedoras del deseo del niño.

Motivos de consulta frecuentes en el ámbito público

A partir de las entrevistas realizadas a los profesionales que desempeñan su práctica clínica en instituciones estatales y que de alguna manera le pusieron voz al equipo de profesionales que trabaja en cada institución, se indagan los motivos de consulta más recurrentes desde 2021. El análisis de contenido realizado permite identificar tendencias emergentes vinculadas al contexto socioeconómico y familiar de las infancias atendidas, así como los efectos subjetivos de situaciones estructurales críticas.

Se presenta una tabla con los motivos de consulta más frecuentes y su proporción en la muestra:

Motivo de consulta (ámbito público)	Frecuencia
Desorganización familiar / disfuncionalidad	78%
Violencia intrafamiliar / abuso	56%
Dificultades escolares / aprendizaje	44%
Dificultades en la socialización	44%
Conductas disruptivas / berrinches / agresividad	44%
Ansiedad / ataques de ira / regresiones	33%
Retraso en el desarrollo / constitución psíquica	22%
Diagnósticos: TEA / Asperger	22%
Búsqueda de diagnóstico explicativo	11%
Falta de referentes familiares / institucionales	22%
Uso excesivo de tecnologías / pantallas	11%

Observaciones

- La desorganización familiar aparece como el contexto predominante; jornadas laborales extensas, falta de referentes claros y estructuras vinculares frágiles impactan directamente en el comportamiento infantil.
- Las situaciones de violencia y de abuso son señaladas como motivos recurrentes de consulta: “Atravesamiento de la violencia, maltrato infantil y abusos” (Entrevistas 1, 7, 9).
- En varios testimonios se hace referencia al debilitamiento de las instituciones de contención primaria, como la escuela y la familia, lo que se traduce en la dificultad para la transmisión de normas, regulación de afectos y sostén emocional.
- La pandemia actuó como catalizador de síntomas, generando cuadros de ansiedad, retraimiento social y regresiones conductuales: *El afuera visto como peligroso, sobre todo en las niñas, mientras que los varones mostraban conductas agresivas* (Entrevista 3).
- Se destacan consultas vinculadas al comportamiento escolar, tanto desde docentes como desde familiares preocupados por la adaptación del niño al entorno educativo.
- Algunas entrevistas revelan una búsqueda de diagnóstico por parte de las familias como tentativa de explicación del malestar, especialmente frente a síntomas disruptivos o de difícil manejo.

De manera que los resultados revelan que los motivos de consulta en el ámbito público se relacionan fuertemente con condiciones estructurales y sociofamiliares críticas. La desorganización familiar y el impacto de la violencia (56%) constituyen núcleos clínicos recurrentes, configurando un escenario donde el sufrimiento infantil se encuentra profundamente ligado al contexto. A

diferencia del ámbito privado, donde prevalecen las problemáticas escolares y conductuales, aquí se destacan los desafíos vinculados a la contención afectiva, la regulación emocional y la protección de derechos. La demanda se orienta, en muchos casos, a sostener la subjetividad frente al debilitamiento de instituciones clave como la familia y la escuela. Esto exige del profesional una función sostenedora que excede lo técnico, posicionándolo como figura de referencia frente a experiencias de vulnerabilidad extrema.

Algunas comparaciones

En el estudio se pone en evidencia que, en el ámbito privado, los motivos de consulta se centran en dificultades escolares, trastornos del comportamiento y del lenguaje, muchas veces impulsados por instituciones educativas o demandas familiares específicas. Predominan problemáticas como falta de atención, adaptación escolar y control de impulsos, lo cual sugiere una clínica orientada al funcionamiento y rendimiento infantil.

En cambio, en el ámbito público, el eje central está puesto en la vulnerabilidad social: la desorganización familiar y las situaciones de violencia marcan un escenario clínico profundamente atravesado por condiciones estructurales de base. Las consultas buscan no solo alivio sintomático, sino contención, regulación vincular y reconstrucción subjetiva.

Ambos contextos reflejan la complejidad de la clínica con niños, pero con énfasis diferenciado: funcionalidad conductual y escolar en el privado, y reparación vincular e institucional en el público. Esta distinción exige del profesional una capacidad de lectura situada y una práctica que se adapte al universo de cada niño.

Conclusiones preliminares

El análisis realizado a partir de entrevistas a profesionales que se desempeñan en el ámbito público y privado para la clínica de niños en Córdoba entre 2021 y 2024 permite identificar tendencias diferenciadas en las demandas de atención, los contextos clínicos y los posicionamientos éticos requeridos por los profesionales.

En el ámbito privado, predomina la demanda para una clínica centrada en el comportamiento, el rendimiento escolar y la regulación emocional. Las consultas suelen estar orientadas por preocupaciones institucionales o familiares ligadas a la funcionalidad del niño en contextos normativos. Se evidencia una tendencia a la derivación por parte de escuelas o médicos, en búsqueda de diagnósticos que expliquen conductas disruptivas o dificultades de aprendizaje.

Por el contrario, el ámbito público revela una clínica atravesada por condiciones estructurales críticas, de instituciones y también de personalidad; desorganización familiar, violencia, abuso y falta de referentes institucionales constituyen núcleos recurrentes de sufrimiento. Las consultas no solo buscan respuesta a síntomas y malestares, sino contención y restitución de marcos simbólicos que sostengan el crecimiento del niño.

La comparación evidencia que, si bien ambos contextos comparten motivos de consulta como la impulsividad, el miedo o las dificultades escolares, los sentidos atribuidos al malestar y las estrategias de intervención varían notablemente. Esto exige del profesional una lectura situada, una ética del cuidado y una capacidad de adaptación y abordaje constantes a las realidades diversas de las infancias.

Este estudio busca contribuir al debate sobre las condiciones para la producción de subjetividad, permanencias y pérdidas,

destacando que la subjetividad infantil no se constituye al margen del entorno socio histórico, sino en diálogo permanente con él.

Los adultos como condición de posibilidad para la infancia, y la infancia como tiempo de estructuración del psiquismo

La sistematización del Foro reveló una dificultad transversal y significativa en las mesas de trabajo: la tensión entre el deseo de centrar la escucha en el niño y la imposibilidad estructural de hacerlo. Los relatos apuntaron repetidamente a una ausencia o debilitamiento de la función del adulto en la crianza, la atención y el sostén emocional. Las gráficas y testimonios presentados evidenciaron que la mayoría de las reflexiones se desplazaron hacia los adultos o hacia las instituciones, dejando al niño en segundo plano o como portador solitario de un malestar.

Las imágenes trabajadas en el Foro —como la del reloj o la del niño sin voz— resignifican esta problemática: el tiempo infantil no es autónomo, sino que depende de la regulación que los adultos logran (o no) sostener; la voz del niño no emerge en el vacío, sino allí donde hay oídos disponibles. Si el llanto no obtiene respuesta, desaparece; si la palabra no encuentra escucha, no hay lenguaje que se constituya. Esta lectura dialoga profundamente con los aportes de Silvia Bleichmar (1998) quien plantea que la subjetivación infantil requiere de adultos que habiliten la metábola —ese proceso por el cual el niño transforma lo que recibe en experiencia significativa y subjetivante

En todas las referencias aparece una temible soledad infantil manifestada en múltiples formas —trastornos alimentarios, retrasos en el lenguaje, apatía, retraimiento o exceso de actividad mal

interpretada como ADDH o autismo— soledad que no puede ser comprendida fuera del vínculo con el adulto.

En medio de este mapeo, vemos aparecer a las pantallas como mediadoras, no sabemos de qué o entre quiénes, sin respuesta significativa, generando un espacio donde el niño está, pero el otro necesario queda afuera.

Entonces una conclusión esperable fue: “el problema está del otro lado”, del otro lado del niño, del lado del adulto, de manera que, para pensar al niño, es imprescindible trabajar con quienes lo cuidan.

Las conclusiones de la investigación también pusieron en jaque la modalidad de funciones parentales, y dejaron entrever las características de los adultos a cargo de la crianza.

De modo que, luego de todo este trabajo de relevamiento y descubrimiento de las formas de sufrimiento de los niños es fundamental darnos lugar para pensar sobre la “modalidad de adulto” que “funciona” generalmente sobre estos niños que estamos recibiendo en las consultas, y recibir a los adultos en el consultorio, para poder con ellos trabajar para el niño; los padres, a la luz de las conclusiones a las que arribamos, no pueden quedar afuera del trabajo psicoterapéutico, aunque la demanda sea por un niño.

También es común escuchar en las consultas que los adultos vivencian y presumen el ejercicio del rol parental con un costo muy elevado, sumado a la dificultad de renunciar a lo propio y a las satisfacciones inmediatas, ambas características de esta época; más las exigencias laborales, la competencia voraz en el mercado laboral, la escasez de fuentes de trabajo que consideren los derechos de las personas y la dificultad para vivir con una jornada laboral razonable, una sumatoria de condiciones que producen

hemorragias de libido que conducen a que lo trabajoso luego sea generar y encontrar modos vinculares placenteros y constructivos.

Recuerdo una mamá que hace un tiempo me consultaba porque su hijo de 20 meses no dormía la noche entera, se despertaba con seguridad antes de que ella se fuera a trabajar, estaba irritable, no se quería quedar en la guardería (donde sabemos a qué hora llega pero no a qué hora lo buscan) y estaba con un gemido constante el día entero aún en presencia de los padres; esta mamá me comentaba que cuando volvía de su trabajo, si el niño no percibía su llegada, ella pasaba en puntitas para que no la escuchara, “necesito ir al baño tranquila... descansar un ratito antes de que él me atrape, no tengo restos cuando vuelvo a casa, me molesta que él llore, que me necesite tanto y yo ya no tener nada...”.

Otra mamá me decía: “No puedo lograr que se duerma sola... me tengo que quedar con ella en su cama hasta que se duerma, pero yo también estoy muy cansada y tengo sueño... entonces ocurre muchas veces que pasé la noche ahí con ella, y nunca fui a mi cama con Juan... me dice: mamá, no me quiero dormir, porque cuando me duermo vos te vas”... Pero esta niña no hablaba de la noche, hablaba del día, la mamá se va muy temprano, y tiene una jornada extensa, entonces el insomnio es el modo con el cual Ema resuelve retener a su madre; más allá de las restantes connotaciones dinámicas que además están sucediendo en Ema en sus tres años y medio. Y del lado de la madre, como ella tampoco puede partir sin tanta dificultad, por la sensación de desgarró que siente cuando parte de su casa, sin dudas no la puede ayudar a Ema con esto, entonces quedan las dos atrapadas en la partida y en el dolor por la ausencia en lugar de poder pensar en el reencuentro.

Estos ejemplos tienen que ver con lo señalado, con las condiciones para paternar y maternar y con el sentimiento de soledad que, en los niños, que relevamos en la investigación, aparece como una de las tendencias.

¿Dónde se mira el niño?, ¿dónde se encuentra el niño? En la tele, la computadora, el celular, en fin, en las pantallas, y lo que queda (que vemos en las consultas), son niños que hablan con una modalidad neutra y robotizada, y no solo los que tienen fallas graves en el ordenamiento subjetivo, sino casi todos, porque es lo que reciben como modelo, lo que está en la pantalla.

La consulta actual en la clínica tiene que ver con estas modalidades narcisistas, con déficits importantes en la estructuración del yo, que no llegan a ser psicosis, pero que dan cuenta de un cierto déficit representacional y recursos defensivos rígidos y estereotipados donde el riesgo es el repliegue, el aislamiento, el encapsulamiento sobre sí mismo como defensa extrema frente a la tensión que supone el encuentro con el otro.

Así, también del lado de una precaria estructuración de la personalidad, por carencia de trama representacional suficiente que sostenga al sujeto y que inhiba el avance de la pulsión hacia el polo motor como modalidad de descarga, están los niños que no se quedan quietos, los que tienen conductas disruptivas, los que no pueden prestar atención, tal como se descubrieron en el Foro y en la investigación.

Ambas modalidades comparten características estructurales semejantes: déficit, vacío, rigidez y fallas graves en los procesos de simbolización.

Finalmente, solo resta decir: si el vínculo es hoy el principal territorio del malestar, entonces debe ser también el horizonte de intervención. La infancia no puede esperar a que los adultos estén listos para descubrirla; el desafío radica en construir condiciones

para que los adultos puedan sostener su función, sin delegar en los niños aquello que sólo puede ser tramitado por quienes tienen la palabra, el tiempo y la responsabilidad de alojarlos.

Referencias bibliográficas

Bleichmar, Silvia (1998): *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Amorrortu Editores.

El Foro

“La Facultad de Psicología abre las puertas para cuidar la niñez”, como ocasión

Laura Romera Largo

Este foro fue pensado para habilitar un espacio que ponga *atención* a la niñez. La amplia participación de distintos actores institucionales del ámbito de la salud y la educación con diferentes miradas, experiencias y recorridos posibilitó que se transforme en una **gran ocasión** para poner en diálogo saberes disciplinares y los modos en que estos piensan a los sujetos, las infancias, la educación y la salud. Es también una afirmación que escuchamos y repetimos una y otra vez, pero que, sin embargo, al analizar las diferentes realidades se advierte la urgente necesidad de destacarla: **los niños/as son definidos como sujetos**. Cuando decimos sujetos aludimos a las diferentes dimensiones, sujeto de deseo, sujeto cognoscente, sujeto social, histórico, y especialmente sujeto de derecho.

La invitación a socializar los motivos de consulta, a preguntarnos por la situación de los niños/as en la actualidad implica problematizar el concepto de infancia: como miramos, entendemos, pensamos y escuchamos a los/las niños/as.

Hoy sabemos que la infancia posee un carácter sociohistórico en su constitución, las representaciones sociales acerca de la

niñez que hoy percibimos y construimos no son unívocas, ni lo han sido a través de la historia, ni en las distintas sociedades.

Remitiéndonos a la etimología, se observa que *infancia* deriva del latín *infantis*, niño de mantillas, niño pequeño, propte, incapaz de hablar, de fari (hablar). Teniendo en cuenta este aspecto, es significativo lo señalado por Patrick Balas, quien toma la referencia de Lacan para destacar que el niño será aquel que no trabaja, que incluso no puede ni debe trabajar ya que su saber no vale nada, por lo cual será destinado al aprendizaje. El niño no podría establecer un contrato social ya que su palabra no es considerada válida para su trabajo.

En el código Napoleónico *niño* equivale a “estado infantil”, es decir que no trabaja.

En el derecho que siempre tiene relación con la ley, aunque más no sea con el discurso del amo, cada quién es definido por su ser social como ciudadano, como un individuo. El niño no es considerado civil y penalmente responsable de sus actos. El derecho no le da los medios para disponer de sus actos (Valas, 1989, p. 9).

Podría pensarse entonces, que el infante y lo infantil como tal han sido definidos desde el origen etimológico del término y desde la ciencia del Derecho por su sentido negativo en relación con el adulto, como pura negatividad. Es decir, lo que no se hace o no es capaz de hacer, no habla, no tiene palabra válida para un compromiso social, no trabaja, no contrata.

La supuesta “incapacidad de hablar” tiene que ver menos con aspectos de orden neurofisiológico que con una imposibilidad de hecho y derecho; como así también en cuanto a que la infancia es definida desde un adulto-centrismo, fuertemente influenciado por el “adulto normal” (en sentido estadístico”; de la época (Romera, Schneider y ot. 1999.)

Este encuentro es un momento para reconocer el carácter de construcción sociohistórica de la infancia, su polisemia y las implicancias en las historias familiares y escolares de las coordenadas epocales.

Los modos en que cada sociedad define la infancia establecen significados y prácticas destinadas a la misma. En ese sentido sabemos que las problemáticas que hoy intentamos abordar se configuran en el seno de la complejidad de estas relaciones.

Un breve recorrido nos muestra que las transformaciones en las miradas sobre los/las niños/as han impactado decisivamente en las experiencias infantiles a lo largo de la historia.

En la antigua civilización greco-romana cuando un niño nacía, la mujer que había asistido al parto lo depositaba en el suelo, si el padre lo levantaba en brazos, significaba que lo había aceptado. Por el contrario, el niño no aceptado quedaba expuesto a la mirada del público y a disposición de quien quisiera recogerlo. Eran frecuentes las prácticas de infanticidio en los niños con malformaciones, se ahogaban a los débiles y anormales. Estas decisiones eran sostenidas en nombre de una cierta racionalidad (Duby, G.; Aries P., 1987).

Las sociedades egipcias, germanas y judías acostumbraban a criar a todos sus hijos, a diferencia de los griegos y romanos que, amparados en la planificación familiar poseían la facultad de decidir si asumían o no la crianza del hijo recién nacido.

En el siglo VI el Código Justiniano puso límites a ese derecho absoluto del cual gozaba el padre sobre la vida o muerte de su hijo. Sin embargo, estas prácticas perduraron hasta el siglo XIX junto con el abandono y la entrega de hijos a otras personas.

En el Derecho Romano se evidencian tres etapas en la vida del hombre en las que el sujeto era considerado menor. La primera abarcaba desde el nacimiento hasta los siete años, se lo llamaba

ubfabte: “qui fari non passunt” los que aún no pueden hablar, distinto del “mutus”, niño privado de la palabra por poseer un vicio orgánico. La segunda etapa va desde los doce a los catorce años y la tercera hasta los veinticinco.

El recién nacido era amamantado y cuidado por una nodriza, encargada de transmitir “la lengua de la cultura” acompañada por un pedagogo. La educación basada en la seguridad, control, el uso de una faja representa la idea de “Encaminar el desarrollo” (Romera, Schneider et al., 1999).

Algunos autores como Aries, Dolto, De Mause, se han dedicado a estudiar las distintas figuras de la infancia a través de las producciones culturales. Nos muestran que la categoría *infancia* comienza a configurarse a partir del siglo XVI. Es en ese momento que, según Aries, comienza a registrarse un sentimiento especial hacia la infancia realista.

Coinciden en que es hacia fines del siglo XVII que se produce un cambio fundamental en las prácticas sociales referidas a la infancia. Sitúan la modernidad como momento histórico en el que se consolida como categoría específica, condicionada especialmente por la aparición de la escuela obligatoria. Este espacio propio, sistemático, destinado específicamente a educación de la infancia, reemplaza el aprendizaje espontáneo, y produce algunos movimientos en relación con la infancia. Por un lado, acentúa las fronteras entre el mundo infantil y el mundo adulto que, hasta entonces aprendía en el contacto directo con el adulto; por otro lado, visibiliza un sector de la infancia, los sectores populares.

Instala un nuevo tiempo para los niños, un tiempo socialmente construido que tendrá como principal atributo su carácter lineal, evolutivo y predecible. Este tiempo definido por la nueva constitución de la infancia ubicará a los niños en un período de formación y generará la idea de futuro. Es oportuno destacar que las ideas de tiempo de

espera y de tiempo de preparación, especialmente, están ligadas a la percepción del niño como un ser incapaz (Calarco, 2006, p. 3).

En este contexto podemos identificar algunas ideas que caracterizan las definiciones de la infancia en la modernidad; los niños/as son considerados seres que requieren protección, cuidado, a la vez que representan el futuro de la sociedad, idea de moratoria social.

En segundo lugar, la experiencia de niñez asociada inexorablemente a la escolarización. Se observa también la configuración de un mundo de niñez diferenciado claramente del mundo adulto, el que define desde la rutina cotidiana hasta los aspectos más sustantivos de vida. Finalmente, se desprende la concepción del niño como incapaz. Podemos reconocer en consonancia algunas formas de estudiar la infancia, basadas en los estudios descriptivos, al interior de nuestra disciplina desde la Psicología evolutiva y la Psicometría, funcionales a la normalización y disciplinamiento.

Al calor de las grandes transformaciones que acarreó el avance científico tecnológico y la globalización el siglo XX pone en jaque las representaciones construidas,

Los desarrollos teóricos de Piaget y Freud revolucionaron los modos de entender la infancia. Piaget aborda el desarrollo de la inteligencia desde una perspectiva que otorga protagonismo al niño/a como sujeto activo en la construcción de los conocimientos. Señala que interactúa con los objetos y plantea hipótesis con la misma rigurosidad del científico adulto. Freud por su parte, con el descubrimiento de la sexualidad infantil, le otorga la condición de sujeto deseante.

Contextos de desigualdades cada vez más marcadas, el exacerbado protagonismo del consumo en los procesos sociales, culturales, económicos, impactan en las instituciones y en los

sujetos, haciendo estallar aquellas concepciones de la modernidad. El mundo infantil ya no se presenta demarcado en relación con el mundo adulto y, fundamentalmente, las experiencias infantiles se caracterizan por la fragmentación y segmentación. La infancia presenta múltiples rostros, diferentes y desiguales modos de atravesar el tiempo de niñez, en muchos casos alejándose de lo que la sociedad define como tal. Niños que cuidan hermanos más pequeños en lugar de ser cuidados, niños que trabajan, niños en situación de calle, son algunas de las figuras que reconocemos.

En paralelo en el siglo XX y paradójicamente se produce la Declaración Universal de los derechos del niño (1959) que tiempo después será incorporada a nuestra constitución. Finalmente, en el año 2005 se promulga la Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (26.061). De esta manera queda constituido un marco normativo que modifica sustancialmente la definición de infancia en nuestra sociedad, considerando al niño/a como ***sujeto de derecho***.

Este cambio de paradigma abarca todas las dimensiones que atraviesan la infancia, interpelando la función del Estado, las diferentes instituciones, así como también la función del adulto, interpelando especialmente a las familias y las escuelas.

Adultos, instituciones y tiempos de niñez.

Las voces en el foro

“Los niños se constituyen como tales en el tránsito por un tiempo de infancia” (Carli, 2002, p. 11) cuyos sentidos van variando históricamente: es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación con otro adulto y con el tiempo

institucional, espacio de experiencia provisto, en buena medida, por la escuela. Dice Carli:

Ambas temporalidades, la del niño como cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto están estrechamente articuladas. Es en esta ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que se produce la constitución de niño como sujeto: esta ligazón es constitutiva (2002, p. 12).

“Algo que encontramos como en común es la ausencia de adultos como referentes para los niños, adultos con muchas dificultades para ejercer funciones de parentalidad y también resistencia y poca adhesión a los tratamientos sugeridos o a las intervenciones sugeridas” (Expositores, mesa D).

Existen diversos modos de transitar la experiencia de niñez, configurados en el seno de las condiciones objetivas en las que se desarrollan dichas experiencias por ello resulta ineludible preguntarnos por las condiciones de vida de las familias en la actualidad y su impacto en los procesos de subjetivación, la configuración de los vínculos y los procesos de transmisión.

Este encuentro es también una oportunidad para reconocer el carácter de construcción en la constitución subjetiva; para volver sobre una definición que afirmamos y repetimos también desde esta perspectiva: no nacemos siendo sujetos, **nos hacemos sujetos**. Se trata de un proceso único, irrepetible, que condiciona fuertemente el desarrollo y determina la singularidad. Comienza antes del nacimiento, en la trama intersubjetiva que se configura entre los adultos que “recibirán” a este bebé, la prehistoria del sujeto (Rodulfo, R., 2013). A través del juego de relaciones y posiciones entre el niño y quienes ejercen las funciones —simbólicas— materna y paterna es que se posibilitará o no su subjetivación.

Un complejo proceso que implica trabajo psíquico, condiciones mínimas y que no implica la superación de una etapa del desarrollo para ser reemplazada por la siguiente, el primer territorio no desaparece, es condición para fundar el otro. La infancia no es una etapa de la vida que pasa: nos habita (Lyotard, 1997).

“¿Qué nos está pasando como adultos que no sabemos captar qué le está pasando a nuestras infancias?, Eso nos preguntamos... y cómo poder devolverles la mirada que nos piden y actuar en consecuencia” (Expositores, mesa H).

“Hay un desdibujamiento del rol de los adultos referentes como personas que cuidan al niño y a la niña, y estos adultos desdibujados en sus roles generan niños desorientados, entonces también se manifiesta mucha desorientación en la vida cotidiana del niño, en lo que se le pide y se espera de él o de ella” (Expositores, mesa G).

“Vemos niños que están permanentemente buscando esa mirada adulta de aprobación y la mirada del adulto muchas veces no está” (mesa D).

El niño/a al nacer, ingresa en un espacio social, cultural, subjetivo que lo precede, inaugurado por el deseo de otros, en el que las funciones materna y paterna son también construidas socialmente y se configuran en la dinámica de los diferentes modos de ser familia, más allá de lo biológico. Nos encontramos en tiempos de profundos cuestionamientos, fragilidades y corrimientos en la función adulto que impactan en los vínculos, especialmente en la asimetría tan necesaria en los vínculos intergeneracionales.

“Si bien la escuela aparece como el principal detector o mediador de la demanda de los niños que manifiestan su sufrimiento de manera cada vez más temprana, resulta claro que el niño/a tiene su propia voz, sus propias necesidades y formas de expresarlas.

Esto no siempre va de la mano con las demandas o tiempos institucionales, con lo cual es de vital importancia devolver la mirada, hacerse el tiempo de escuchar activamente y trabajar en conjunto desde los distintos sectores de manera interdisciplinaria y comprometida para dar respuesta, en pos de su bienestar” (Expositores, mesa H).

“Otro de los desafíos consiste en generar herramientas de cuidado, fortaleciendo a las familias para sostener ese trabajo articulado en la búsqueda de crear entornos saludables y redes de contención para el desarrollo de las infancias” (Expositores, mesa H).

A lo largo del recorrido con el que iniciamos este texto se pueden reconocer los diferentes modos de mirar la infancia en relación con diferentes procesos sociales, históricos, culturales, las políticas y las consecuentes prácticas destinadas a la infancia.

Las problemáticas hoy expuestas, nos muestran la urgente necesidad de trabajar para devolver a los niños/as la posición de niños/as. Lejos de solapar las desigualdades sociales y sus consecuencias en las experiencias de niñez, en este apartado, nos proponemos identificar caminos posibles para que adultos, familias y escuelas puedan generar más aperturas que cierres en las historias subjetivas.

En este sentido, las líneas que puedan trazarse resultan claves posibles, entre las que destacamos la problematización de las representaciones acerca de la infancia en el contexto institucional situado que pueda *mirar y escuchar* a los/las niños/as. Interpelar los diferentes posicionamientos y apuntalar la función adulta, con padres, docentes en las intervenciones desde los diferentes lugares que ocupamos y asumimos.

Referencias bibliográficas

- Carli, S. (2002). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Ministerio de Educación Biblioteca Nacional de Maestros.
- De Mause, L. (1974). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Dolto, F. (1986). *La causa de los niños*. Paidós.
- Duby, G. y Aries P. (1987). *Historias de la vida privada*. Taurus.
- Lyotard, J.-F. (1997). *Lecturas de infancia*. Eudeba.
- Rodulfo, R. (2013). *El niño y el significante*. Paidós.
- Romera, L., Schneider L. y Blasco N. (1999). Trabajo final para la Licenciatura “Las psicosis en la infancia, de teorías, instituciones y niños”. Facultad de Psicología, UNC.
- Valas, P. (1989) *Niños en psicoanálisis*. Editorial Manantiales.

Desconexiones en tiempos de hiperconectividad

Paula Saravia

Con inicios en edades cada vez más tempranas, el consumo de pantallas ya es un hecho masivo y preocupante. Diariamente, observamos a niños⁴ frente a las pantallas, en salas de espera, en restaurantes, en colectivos y autos. Incluso los vemos en los recreos escolares y en las plazas, espacios que estaban destinados para la recreación. Aun estando en grupos, el consumo de pantallas está presente. Nos encontramos en la clínica con niños con retraso en la adquisición del lenguaje, torpeza psicomotriz y con dificultades para sostener escenas lúdicas.

Para pensar en este problema me parece importante considerar que el consumo de pantallas en las infancias está multideterminado y por ello fue tomando fuerza. Así es que pretendo poder lograr un recorrido en este texto que permita la consideración de elementos que provienen de tres escenarios interrelacionados: lo epocal, el lugar de los adultos y luego el de las infancias. Tres escenarios que hoy están desconectados.

En esta época, estamos condicionados por un mandato social de satisfacción absoluta y velocidad constante, en donde las lógicas del consumo nos hacen creer que “para ser o pertenecer,

⁴ A lo largo del texto se utilizará el término *niños* en sentido genérico, contemplando tanto a niñas como a niños, con el único fin de facilitar la lectura.

hay que tener”, y la tecnología no escapa a esta lógica: “quiero ese celular porque todos lo tienen”, “¿por qué no puedo tener esa *play*, si en la casa de tal la tienen?”. Además, no hay tiempo de espera posible en la lógica vigente del *on demand*, enfrentamos una temporalidad vertiginosa en donde se impone el “ahora” en un fluir sin pausa (Fischer, 2024).

El filósofo Han (2012) plantea que estamos bajo una lógica de rendimiento, productividad y conexión constante, donde se exige estar disponibles, activos y optimizados en todo momento. Este exceso de estímulo impide la contemplación, la pausa y la elaboración psíquica. Por su parte, el historiador y filósofo Leukowicz (citado en Aguirre et al., 2008) plantea el “desfondamiento de las infancias” para denominar el agotamiento de los discursos que producían los modos de ser y hacer de los niños y sus relaciones con los adultos. Otros autores relacionan este concepto con el “desfondamiento de la adultez”, para significar el fenómeno en donde los adultos no pueden establecerse como guía para los más chicos (Aguirre et al., 2008).

Las condiciones de producción de subjetividad tienen el carácter de ser móviles y flexibles, se modifican de acuerdo con el escenario cultural, histórico y político de cada época. Es decir, no son las mismas lógicas de crianza hoy que hace cincuenta años y no es lo mismo hacerlo en oriente que en occidente. Sin embargo, lo que en la constitución psíquica de un niño es una invariable es la necesidad de una relación asimétrica con un adulto para ser cuidado y atendido. Es el adulto quien debe dosificar el mundo, limitando el goce y sosteniendo al bebé al mismo tiempo que lo libidiniza.

Habitar la función de terceridad o ley representa hoy una dificultad para muchos padres/madres y, frecuentemente, es delegada al terapeuta o a los maestros. La poca disponibilidad de los

adultos sometidos a largas jornadas de trabajo o la imposibilidad de ejercer el lugar de asimetría por impedimentos subjetivos, son algunas de las causas de esta especie de “orfandad”. La consecuencia se observa en la gran cantidad de niños y bebés solos frente a pantallas que producen una enorme estimulación sensorial que no pueden derivar ni ligar psíquicamente. Es pertinente considerar que los niños se rigen hoy, y siempre, por demandas inmediatas como buenos seres de “realeza” en alusión a “su majestad bebé” (Freud, 1914), son seres en pleno derecho para pedir, desear y demandar, pero es función de los adultos y de la sociedad ubicar, demarcar estas demandas y contener al niño. Que imiten conductas de adultos porque realizan rituales de *skin-care* o aprendan coreografías difíciles o manejen tecnologías, no significa que “están grandes”, son niños, “perversos polimorfos” (Freud, 1905) que buscan satisfacer sus pulsiones parciales en un mundo que provee muchas ofertas.

Para pensar ahora desde una mirada metapsicológica, las consecuencias del mal uso de pantallas en infancias tempranas, quiero destacar la importancia de lo que se conoce como Período de latencia. Este se presenta entre la infancia y la pubertad y es clave en la vida psíquica de un niño porque se constituyen las barreras psíquicas que permiten inhibir lo pulsional para dar paso a lo escolar. Como producto del trabajo de latencia, el aparato psíquico se reorganiza y complejiza. En este periodo el logro fundamental es inhibir la meta sexual de las pulsiones y facilitar su descarga por vías sublimatorias. Un niño o una niña situada en una latencia lograda es aquel que puede permanecer sentado en el aula, aprender, jugar y divertirse en los tiempos demarcados y habilitados para ese fin. Este periodo no adviene por maduración, no es un reposo, requiere de un ambiente favorable, un entorno

que facilite la pausa, el pensamiento, el juego y la espera (Bleichmar, 1987).

Cabe preguntarnos, ¿qué posibilidades tiene el periodo de latencia para advenir?, ¿cómo puede propiciarse ese tiempo más pausado, si adultos e infancias estamos expuestos a pantallas que muestran, en un tiempo acelerado, imágenes de cuerpos hegemónicos donde predomina la erotización y se promueven vínculos que desalientan la ternura y promueven el odio?, ¿qué lugar pueden tener los diques que ponen coto a lo pulsional, como asco, pudor, vergüenza y compasión?

Y entonces, ¿cómo podemos pensar los tiempos cada vez más cortos de juego en los niños?, ¿cómo aprende un niño a regular su fuerza, su torpeza, si no es en el juego físico con otros?, ¿cómo puede un niño jugar e intercambiar con otros si en las escuelas no los dejan correr en los recreos?, ¿cómo pensamos que tenga lugar el logro de la autorregulación ante la tendencia epocal de democratizar vínculos y decisiones que debieran corresponder a los adultos?

Si bien hoy tenemos visibilidad sobre los casos y estadísticas de las consecuencias de la exposición de los niños a las pantallas, son pocas o nulas las campañas comunicacionales (a cargo de los estados) para su prevención y las que existen tienen el foco puesto en demonizar el consumo y castigar a los “malos padres” que en considerar políticas de “reducción de daños”.

Existe un proverbio africano que dice que “para criar a un niño, hace falta una aldea”, en alusión a que el desarrollo de un niño requiere la participación y apoyo de toda la comunidad, no solo de sus padres. En nuestro país existe la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 que comprende a la salud mental como un proceso dinámico que incluye distintos grados de bienestar o sufrimiento psíquico, y cuya preservación y mejoramiento implica

una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona. Podemos pensar, entonces, que, la salida posible es “armar aldea”. Para esto debemos entender cuáles son las dificultades de cada uno de los sujetos implicados en el problema y ocuparnos de ellas. En la medida en que, como sociedad, sigamos replicando discursos faltos de empatía y de nociones de alteridad y no podamos dejar de acusar al otro por sus impericias, seguiremos dejando a los niños solos e indefensos frente a las pantallas.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”, Eduardo Galeano (s/f).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. et al. (2008). *La sexualidad y los niños: Ensayando intervenciones*. Editorial Lugar.
- Bleichmar, S. (1987). *La fundación de lo inconsciente: Clínica de las neurosis*. Nueva Visión
- Fischer, I. (2024). Tiempo y escenarios clínicos. *En clave psicoanalítica*, (22). <https://aeapg.org.ar/publicaciones/revista-psicoanalisis-ayer-y-hoy/>
- Giberti, E. (2016, 5 de octubre). No hay padre, no hay madre. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-310969-2016-10-05.html>
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Urribarri, R. (2013). *Adolescencia y clínica psicoanalítica*. Letra Viva.
- Winnicott, D. W. (1991). *La capacidad para estar solo*. En D. W. Winnicott, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.

Tecnología, desarrollo emocional y ajuste creativo: aportes de la Gestalt en el acompañamiento de las infancias

Claudia Bernahola⁵

Vivimos en una era digital caracterizada por la omnipresencia de dispositivos tecnológicos. Las infancias actuales se desarrollan inmersas en un entorno saturado de pantallas: televisores, tabletas, teléfonos móviles, consolas de videojuegos, entre otros.

En la actualidad, las pantallas se han convertido en una parte integral de la vida cotidiana, transformándose en una variable más de este contexto en el que se lleva adelante el proceso de desarrollo de niñas y niños. La rápida evolución de la tecnología ha llevado a una integración profunda de dispositivos digitales en todos los aspectos de la vida.

En las últimas décadas, el crecimiento exponencial del acceso a dichos dispositivos ha transformado la cotidianeidad, incluso desde edades muy tempranas. Hoy, es común observar cómo niños/as de tan solo dos o tres años interactúan con pantallas digitales, muchas veces como respuesta a estados de irritabilidad, aburrimiento o frustración. Este fenómeno ha dado lugar a un patrón emergente en la crianza contemporánea: el uso de la

⁵ La autora representa al Instituto Gestalten.

tecnología como estrategia para regular las emociones infantiles, también conocido como “pacificación digital”.

La regulación emocional es un proceso evolutivo fundamental que se desarrolla principalmente en la infancia, a través de la interacción con el entorno, los adultos significativos y las experiencias sociales. Sin embargo, cuando los medios digitales se convierten en la principal herramienta para calmar a los niños/as, pueden interferir en el aprendizaje de estrategias internas de autorregulación. Estudios recientes (Radesky et al., 2021; Frontiers, 2024) advierten sobre los riesgos de este patrón: dependencia de estímulos externos para calmarse, aumento de la impulsividad, y dificultades en el desarrollo del control emocional y conductual.

En los últimos años, ha emergido el concepto “pacificadores digitales” (*digital pacifiers*) para describir el uso frecuente de dispositivos móviles con el objetivo de calmar, distraer o apaciguar emocionalmente a niños/as pequeños. Este término ha sido popularizado por la pediatra del desarrollo Jenny Radesky (2021), quien advierte que el uso repetido de la tecnología como herramienta reguladora puede desplazar oportunidades fundamentales para que los niños/as aprendan a autorregularse de manera autónoma. En lugar de procesar emociones como la frustración, el aburrimiento o la tristeza a través de estrategias internas (como la respiración, el juego simbólico o el acompañamiento verbal de un adulto), los niños/as que son calmados sistemáticamente mediante pantallas corren el riesgo de desarrollar una dependencia emocional a estímulos externos (Radesky et al., 2021).

Encontraron también que los cuidadores que utilizan dispositivos móviles para detener rabietas o comportamientos desafiantes reportan con mayor frecuencia dificultades en la regulación emocional de sus hijos a largo plazo. Esta estrategia, aunque efectiva de forma inmediata, no promueve el desarrollo progresivo del

control emocional, y se asocia con un mayor riesgo de impulsividad, irritabilidad y problemas de comportamiento. En este contexto, el dispositivo digital no solo funciona como un distractor, sino como una forma de evitar la gestión emocional real, interfiriendo así en un proceso evolutivo clave del desarrollo infantil.

Este fenómeno plantea interrogantes relevantes, especialmente en lo que respecta a la formación emocional, cognitiva y social de las infancias. Evaluar los beneficios, riesgos y consecuencias del consumo digital temprano nos va a permitir llevar adelante acciones que promuevan un uso saludable y equilibrado, acompañando mejor así este desarrollo.

La infancia es una etapa crucial de la vida donde se sientan las bases para el desarrollo emocional, cognitivo y social. Este proceso implica la adquisición de habilidades y competencias, la formación de identidad, y la construcción de relaciones con el entorno. Esta interacción con el mundo físico y social es fundamental para que los niños y niñas desarrollen una comprensión de sí mismos y de los demás.

Desde el punto de vista psicológico el uso de pantallas puede afectar el desarrollo emocional y social, y si bien estas pueden ofrecer oportunidades de aprendizaje y entretenimiento, el uso excesivo o sin supervisión puede resultar nocivo.

Desde el enfoque de la psicología evolutiva, la regulación emocional es una habilidad que comienza a desarrollarse en la primera infancia y se consolida gradualmente a través de las interacciones con el entorno y las figuras de apego (Papalia et al., 2021). Esta autorregulación implica procesos cognitivos, conductuales y afectivos que permiten a los niños/as gestionar sus emociones de manera adaptativa. Sin embargo, la creciente exposición a dispositivos digitales puede interferir en este desarrollo, al

reducir las oportunidades de interacción social significativa y co-regulación emocional con adultos (Uhls et al., 2014).

Por su parte, la Gestalt infantil, considera que el niño/a construye su mundo emocional a partir de la experiencia presente y la integración sensorial-afectiva del entorno (Oaklander, 2001). La tecnología, al mediar la experiencia con estímulos intensos, veloces y muchas veces desorganizados, puede generar interrupciones en el contacto consigo mismo y con los demás, dificultando el desarrollo de la conciencia emocional. En este sentido, el uso excesivo de pantallas puede obstaculizar el proceso de darse cuenta (*awareness*), fundamental para que el niño aprenda a identificar, nombrar y expresar sus emociones de forma saludable (Perls et al., 1996; Oaklander, 2001).

Los primeros vínculos afectivos son fundamentales para el crecimiento emocional y social, el uso excesivo de pantallas puede limitar y sustituir las interacciones reales con madres, padres, cuidadores y pares. Esto puede dificultar el desarrollo de la empatía, la regulación emocional, y la resolución de conflictos. La capacidad de gestionar emociones es de vital importancia para el bienestar psicológico, y en oportunidades los dispositivos tecnológicos se convierten en estrategias de afrontamiento de las emociones.

La regulación emocional en la infancia no puede entenderse como un proceso puramente individual o biológico, sino como el resultado de una construcción relacional que se desarrolla principalmente en el seno de la familia. Según Ribé (2008), los niños/as aprenden a gestionar sus emociones a través de una serie de procesos de socialización emocional mediados por sus cuidadores principales. Entre estos procesos se incluyen las intervenciones directas de los padres sobre las emociones del niño/a (como consolar o distraer), las evaluaciones emocionales (etiquetar y

validar sentimientos), el clima emocional del hogar, las conversaciones sobre emociones en situaciones cotidianas y la calidad del vínculo afectivo parental. A través de estas interacciones, los cuidadores actúan inicialmente como reguladores externos (co-regulación), facilitando progresivamente que el niño/a internalice esas estrategias hasta lograr formas más autónomas de autorregulación.

Dicha regulación, en esta etapa, constituye un proceso central en el desarrollo psicosocial, vinculado estrechamente con el entorno familiar, las prácticas de crianza y las oportunidades de aprendizaje socioemocional que ofrece el contexto cotidiano. Desde un enfoque evolutivo, esta capacidad se configura progresivamente a través de la interacción con adultos significativos, especialmente en las primeras etapas de vida, cuando el niño/a depende de la co-regulación para internalizar estrategias adaptativas de manejo emocional.

En este escenario, la tecnología se presenta como una variable estructural en la vida de las infancias contemporáneas.

Como se ha demostrado, su impacto no es intrínsecamente negativo ni positivo, sino que depende del modo en que es integrada en las rutinas familiares, del acompañamiento adulto que la media y de la intención afectiva que la sustente.

Cuando se utiliza de forma reflexiva y contextualizada, la tecnología puede ser un recurso complementario para fortalecer la regulación emocional infantil, ya sea mediante aplicaciones interactivas, videos educativos o espacios virtuales de diálogo. Sin embargo, su uso no puede reemplazar el vínculo afectivo, la presencia sensible ni las prácticas parentales que sustentan el desarrollo emocional desde una perspectiva relacional.

La regulación emocional en la infancia implica una tarea que sigue un proceso gradual y progresivo, estrechamente ligado a la

maduración neurobiológica, la calidad del apego y las experiencias relacionales tempranas.

En los primeros meses de vida, los niños/as dependen completamente de la co-regulación que ofrecen sus cuidadores: son los adultos quienes interpretan, contienen y responden a las señales emocionales del bebé (Sroufe, 1996). A medida que avanza el desarrollo, entre los 2 y 5 años, el niño/a comienza a interiorizar estrategias básicas como el cambio de foco atencional, el uso del lenguaje para expresar estados afectivos, y la imitación de modelos adultos. Hacia la etapa escolar, esta capacidad se complejiza y se incorporan formas más elaboradas de regulación como la reevaluación cognitiva, el control inhibitorio y la solución de problemas sociales (Graziano et al., 2007).

Esta tarea incluye distintos componentes funcionales:

- 1) el reconocimiento y monitoreo de las propias emociones;
- 2) la comprensión de las causas y consecuencias emocionales en uno mismo y en los demás;
- 3) la capacidad de modular la intensidad o duración de una emoción; y
- 4) la selección de estrategias adaptativas para afrontar situaciones emocionalmente demandantes (Thompson, 1994).

Estos elementos no se desarrollan de manera aislada, sino en el marco de interacciones familiares, culturales y escolares, y son moldeados por factores como el temperamento, el estilo parental, el lenguaje emocional disponible y las oportunidades de aprendizaje social. Por ello, comprender la regulación emocional como una construcción compleja, situada y multifactorial es fundamental para pensar intervenciones que incluyan, entre otras variables, el uso consciente de la tecnología en los entornos cotidianos de crianza.

Además de su impacto en el desarrollo y en la regulación emocional, la tecnología también influye en otros aspectos fundamentales del bienestar y de la vida cotidiana. Las interacciones en línea carecen de las señales emocionales presentes en las interacciones cara a cara, y esto puede llevar a dificultades en la identificación y el manejo de la emoción. Al igual que la estimulación constante y las gratificaciones inmediatas pueden dificultar las habilidades de autorregulación. También las habilidades motoras se pueden ver afectadas, la falta de interacción física y social, esenciales en los primeros años de vida, puede llevar a retrasos en el desarrollo de estas habilidades.

Los niños/as que pasan más tiempo frente a las pantallas suelen tener menos oportunidades para desarrollar habilidades motoras finas y gruesas, como para aprender a interactuar socialmente con pares, dificultades para comunicarse y participar en actividades grupales. También fomenta el sedentarismo y otros problemas metabólicos, al reducir la actividad física.

La exposición a la luz azul emitida por las pantallas puede interferir en los patrones de sueño afectando la calidad y duración.

El juego simbólico es esencial para el desarrollo cognitivo y creativo. La exposición a pantallas puede limitar el tiempo dedicado a juegos que fomenten la imaginación, afectividad, y la capacidad de resolver problemas de manera innovadora.

El entorno juega un papel vital en el desarrollo infantil y hoy la tecnología forma parte de este entorno. Crear un espacio que equilibre la tecnología con actividades que fomenten el contacto directo y la creatividad es esencial.

La presencia de adultos es fundamental, un adulto presente y atento facilita el contacto genuino, apoyando al niño/a en la exploración y comprensión del mundo. Este acompañamiento es crucial

para el desarrollo saludable, especialmente en un entorno saturado de estímulos digitales.

Desde la perspectiva de la Gestalt infantil, los niño/as responden activamente a las condiciones de su entorno con el fin de satisfacer sus necesidades emocionales y adaptativas (Oaklander, 2001). Este proceso implica la capacidad del organismo para reorganizarse frente a nuevas situaciones, buscando formas originales y funcionales de contacto con el medio. En contextos donde la tecnología tiene una presencia significativa, las infancias desarrollan estrategias de ajuste que pueden ser funcionales —como el uso creativo de recursos digitales para expresar emociones o vincularse con otros/as— o disfuncionales, cuando estas herramientas sustituyen el contacto humano o inhiben el desarrollo del darse cuenta emocional (*awareness*) (Perls et al., 1996).

Un ajuste creativo implicará adaptar el entorno y las experiencias para promover el desarrollo integral, considerando las necesidades individuales de niños y niñas.

Acompañar a las infancias en la era digital implica un equilibrio consciente entre lo tecnológico y lo humano. Las pantallas no son enemigas, pero tampoco deben convertirse en sustitutos del afecto, el juego, el movimiento ni la presencia del otro. El rol adulto —ya sea desde la familia, la escuela o la clínica— es clave para guiar, sostener y ofrecer un entorno nutritivo que permita a los niños y niñas desarrollarse de forma saludable, creativa y plena.

El uso de pantallas en niño/as varía según la edad, el contexto cultural y el acceso a la tecnología. Mientras que algunos utilizan dispositivos para fines educativos, otros los emplean principalmente para entretenimiento. La naturaleza del contenido consumido y el tiempo de exposición son factores críticos que determinan el impacto en el desarrollo infantil.

Desde una perspectiva gestáltica y evolutiva, promover un ajuste creativo saludable implica ofrecer condiciones que permitan al niño integrar la tecnología en su vida emocional sin reemplazar los elementos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación emocional, como el vínculo, el juego simbólico, el movimiento y la expresión afectiva (Oaklander, 2001; Papalia et al., 2021).

Frente a esta panorámica, se hace imprescindible pensar en formas de intervención orientadas a fomentar el desarrollo saludable y el bienestar emocional en un entorno cada vez más digitalizado.

A continuación, se presentan algunas estrategias e intervenciones claves:

- Fomentar la conciencia emocional (awareness) en el uso de tecnología. Guiar a los niños para que reconozcan cómo se sienten antes, durante y después de usar dispositivos. Esto puede incluir rutinas de diálogo reflexivo, por ejemplo: “¿Qué emociones sentiste al jugar este videojuego?” o “¿Qué cambió en tu cuerpo después de ver ese video?”. Esta toma de conciencia fortalece la conexión cuerpo-emoción y promueve el contacto auténtico consigo mismo (Oaklander, 2006).
- Diseñar espacios de co-regulación con adultos mediando la tecnología. Incluir a padres, docentes o cuidadores en experiencias tecnológicas compartidas (juegos, videos, aplicaciones educativas) permite que el niño viva esas experiencias en un marco afectivo contenedor. La co-regulación emocional es un paso previo y necesario para la autorregulación, especialmente en edades tempranas (Tronick, 2007).
- Equilibrar el tiempo de pantalla con experiencias sensoriales y corporales. La autorregulación emocional se desarrolla en gran parte a través del cuerpo: juego libre, actividades físicas,

arte, contacto con la naturaleza. Estas experiencias permiten al niño integrar y metabolizar emociones, algo que no ocurre en el mismo nivel con el uso pasivo de tecnología (Shanker, 2017).

- Utilizar recursos tecnológicos con fines expresivos y creativos. En lugar de un uso meramente receptivo, se puede fomentar que los niños creen contenido digital (dibujos en tablet, historias en video, música digital) como una vía de expresión emocional. Este tipo de actividades estimulan el ajuste creativo, ya que implican reorganizar la experiencia interna a través de la acción creativa (Oaklander, 2001).
- Acompañar con límites claros, pero flexibles y dialogados. Establecer límites en el uso de tecnología con explicaciones comprensibles ayuda al niño a internalizar normas, desarrollar tolerancia a la frustración y autonomía emocional. No se trata de prohibiciones rígidas, sino de generar acuerdos y desarrollar criterio en el uso, favoreciendo una regulación desde adentro hacia afuera (Papalia et al., 2021).
- Limitar el tiempo frente a pantallas según la edad (según recomendaciones de la OMS y la Academia Americana de Pediatría).
- Evitar el uso de pantallas en menores de 2 años.
- Evaluar no solo el tiempo de exposición, sino también el tipo de contenido, contexto del uso (acompañado o solo), y función psicológica que cumple (entretenimiento, evasión, socialización).
- Observar si hay síntomas asociados: dificultades atencionales, problemas de conducta, irritabilidad, trastornos del sueño o aislamiento social.
- Psicoeducación para familias.

- Informar sobre los efectos que el uso excesivo de pantallas puede tener en el desarrollo.
- Explicar la importancia de los límites sanos y de una presencia afectiva que acompañe el uso tecnológico.
- Brindar estrategias concretas para reducir gradualmente la exposición en casos donde hay uso excesivo o dependiente.
- Explorar qué necesidades emocionales está cubriendo el niño/a con las pantallas (ej. evasión del aburrimiento, miedo, soledad).
- Trabajar en estrategias de regulación emocional alternativas: juegos, respiración, dibujo, cuentos, *mindfulness* para niños/as.
- Acompañar a las familias en el fortalecimiento del vínculo como base de contención. Establecer rutinas y límites claros
- Definir horarios específicos para el uso de pantallas (por ejemplo, no usar antes de dormir o durante las comidas). Utilizar temporizadores o acuerdos visuales.

En el entorno escolar:

- Promover actividades que desarrollen la creatividad, el juego simbólico, el movimiento corporal y el trabajo en grupo.
- Diseñar jornadas escolares con pausas activas y tiempo de juego libre no estructurado.
- Educación digital y alfabetización emocional.
- Incluir en el currículo escolar contenidos sobre uso responsable de la tecnología, especialmente desde los 6 años en adelante.
- Trabajar la inteligencia emocional en el aula: reconocer emociones, ponerlas en palabras, respetar los ritmos y necesidades de los demás.

El impacto de la tecnología en la infancia representa un desafío complejo y multifacético que requiere ser abordado desde perspectivas integradoras del desarrollo humano. Tanto la psicología evolutiva, como la terapia Gestalt infantil coinciden en que el desarrollo de la autorregulación emocional es un proceso gradual que depende de experiencias relacionales, sensoriales y corporales significativas. Si bien la tecnología puede ofrecer recursos educativos y expresivos valiosos, su uso excesivo, desregulado o sustitutivo del contacto humano puede interferir con este desarrollo esencial.

Desde la mirada gestáltica, el concepto de ajuste creativo permite comprender cómo los niños intentan adaptarse activamente a contextos atravesados por lo digital, reorganizando su experiencia para satisfacer sus necesidades emocionales. Este ajuste, sin embargo, puede volverse disfuncional si el entorno no ofrece las condiciones necesarias para un desarrollo saludable del self. En este sentido, es fundamental crear contextos que favorezcan un contacto auténtico, la conciencia emocional (*awareness*), y la expresión creativa, tanto dentro como fuera del entorno digital.

Las estrategias propuestas, como el acompañamiento adulto en el uso de tecnologías, el equilibrio con actividades sensoriales y de juego, el uso creativo y expresivo de herramientas digitales y la implementación de límites saludables permiten que la tecnología se integre de forma funcional al desarrollo infantil. Así, se posibilita un ajuste creativo consciente, en el cual los niños no solo se adaptan al entorno digital, sino que lo incorporan activamente como parte de su crecimiento emocional, sin perder el contacto consigo mismos ni con los otros.

Promover este tipo de abordaje implica un compromiso ético y pedagógico por parte de adultos, educadores, terapeutas y cuidadores, quienes deben actuar como mediadores atentos y

afectivos en la construcción de una relación equilibrada entre infancias, tecnología y salud emocional.

Por tanto, la tecnología no debe ser demonizada, sino utilizada de manera consciente y contextualizada. Es posible integrarla como herramienta educativa y de ocio, siempre que se mantenga un equilibrio y se preserve el contacto humano.

El desafío actual no es eliminar la tecnología sino integrarla de manera saludable en la vida de los niños y niñas, respetando sus necesidades evolutivas y favoreciendo entornos donde el contacto humano, el juego y la exploración tengan un lugar prioritario.

Referencias bibliográficas

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). *El papel de la regulación emocional en el éxito académico temprano de los niños*. Journal of School Psychology, 45(1), 3–19. Oxford, Reino Unido: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Oaklander, V. (2001). *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes* (6ª ed.). Editorial Cuatro Vientos.
- . (2006). *El tesoro escondido: Un mapa hacia el interior del niño*. Karnac Books.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano* (14ª ed.). McGraw-Hill.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1994). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Gestalt Journal Press.
- Ribé Buitrón, J. M. (2008). Regulación emocional: Influencias del cuidador y socialización de la regulación emocional en la familia. *Aperturas Psicoanalíticas*, 29. Aperturas Psicoanalíticas.

- Shanker, S. (2017). *Autorregulación: Cómo ayudar a tu hijo (y a ti) a romper el ciclo del estrés y desenvolverse con éxito en la vida*. Penguin Books.
- Sroufe, L. A. (1996). *Desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. Cambridge University Press. La documentación de Cambridge identifica su sede editorial en Cambridge.
- Thompson, R. A. (1994). *Regulación emocional: Un tema en busca de definición*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 25–52. Malden, Massachusetts, Estados Unidos: Society for Research in Child Development/Blackwell.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Tronick, E. (2007). *El desarrollo neuroconductual y socioemocional de bebés y niños*. W. W. Norton & Company.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). *Cinco días en un campamento educativo al aire libre sin pantallas mejoran las habilidades de los preadolescentes para interpretar señales emocionales no verbales*. Computers in Human Behavior, 39, pp. 387-392. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>

El arte de la navegación digital junto a infancias y jóvenes

*Silvia Martínez
Patricia de Cara
Noelia Falcon⁶*

El contexto tecnológico digital, nos invita a reflexionar sobre los escenarios en las infancias de hoy, atravesados por los nuevos modos de producción y circulación de saberes, transformaciones en el conocimiento y la información. Ciertamente presenta herramientas ventajosas, aunque también implica riesgos que dependen de múltiples factores.

Actualmente, las pantallas son parte integrante de la vida de niños, adolescentes y adultos. Esto nos habilita a pensar que las experiencias de las infancias tempranas con estos estímulos influyen significativamente en el sistema nervioso central y repercuten en el desarrollo de su salud, educación y bienestar social.

El celular es la única pantalla que, por su portabilidad, puede acompañar a los niños durante todo el día y si bien se observan brechas de acceso, son marcadamente más reducidas que a una computadora. Con ella pueden escuchar música, comunicarse con amigos, ver series y películas, navegar por internet, generar y subir sus propios contenidos.

⁶ Las autoras representan a PSICOARTE, Institución formadora de postgrado. Avalada por el Colegio de Psicólogos de Córdoba Res. 51/2024.

Se sabe que las relaciones personales con retroalimentación inciden en el desarrollo de la primera infancia, este intercambio es una fuente insustituible de estímulo para el desarrollo emocional, psicológico y sensorial. Por lo cual, cada vez que una parte de esta interacción está con una pantalla, el intercambio puede disminuir, detenerse o ser parte dinámica de un intermedio entre ambos.

Marc Prensky (2001) acuñó el término *nativos digitales* para referirse a la generación que ha crecido dentro de las tecnologías digitales (computadoras, videojuegos, celulares, etc.) y a quienes se les presupone una manera distinta de “ser” y “hacer” que contrasta ampliamente con generaciones anteriores a las que el mismo autor denomina *inmigrantes digitales*.

Al respecto se apunta que es un término controversial. Si bien, se evidencian diferencias relativas a edad, contexto, estrato socio-económico y cultural, estos jóvenes comparten generacionalmente un universo tecnológico, pero a partir de allí aparecen múltiples diferencias en los usos y apropiaciones tecnológicas.

Es una generación que reivindica la cultura audiovisual, expresándose a través de imágenes, videos, audios; desarrollan vínculos emocionales en comunidades virtuales, utilizando las tecnologías como mediadores primarios de las relaciones interpersonales; tienden a realizar múltiples tareas de manera simultánea, como acceder y utilizar información, desarrollar actividades escolares, crear nuevos conocimientos y formas de arte.

Si bien se enfatizan en los riesgos del uso indiscriminado de las pantallas en las infancias, su utilización excesiva o inadecuadamente controlada, puede resultar en riesgos significativos para la salud, compitiendo a la par de conductas a modo adictivas, quisiéramos también destacar que el uso racional puede proveer también beneficios.

Dentro de los beneficios de utilizar las tecnologías en dosis y contextos adecuados y, desde nuestra experiencia en la arteterapia, nos quisiéramos detener en el aporte a la estimulación de la creatividad utilizando la tecnología como medio, entre el sujeto creador, el medio tecnológico y el otro que contiene-sostiene la mirada dando cuerpo, contexto y valor a lo creado. El desarrollo de competencias digitales es una oportunidad para mejorar la creatividad y la comunicación.

El desarrollo artístico mejora la expresión, el desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo, a la vez que nos proporciona información sobre cómo vemos el mundo, aumenta nuestra comprensión sobre la extensión y profundidad de nuestro mundo interior.

Por ello, consideramos que al hablar de alfabetización en las infancias se debería incluir como parte de ello, el arte digital, desde ilustraciones, modelado 3D, animaciones, *pixel art*, entre otras. Sumando a ello, enseñar el buen uso de internet para una navegación segura, incorporando la noción de privacidad, ya que en el uso de redes sociales exponen su intimidad, publicando cada momento de sus vidas. Es una generación en la que se podría decir que perciben el mundo de manera mucho más visual, donde el elemento lúdico es parte central de sus vidas.

El juego virtual hoy es un cotidiano en todo niño, joven y adulto. Los videojuegos han impregnado de máxima estimulación sensorial, interactividad y gratificación constante. Ruth García Martín (2016) plantea que el videojuego se ha consolidado en la actualidad como uno de los dispositivos artístico-culturales más potentes, constituyéndose como un referente imprescindible para la creación artística contemporánea. Esta compleja manifestación estética se caracteriza por la convergencia e integración de diversas disciplinas, tales como la música, las artes visuales y la

narratividad, las cuales se aglutinan con el propósito de generar experiencias de carácter interactivo. Asimismo, este fenómeno se encuentra estrechamente vinculado con el concepto de inmersión en múltiples niveles, incorporando activamente al jugador dentro del entorno del mundo virtual.

Hoy los videojuegos compiten con los juegos sin pantallas, tan necesarios e importantes. El interrogante sería cómo mediar entre ambos juegos: los videojuegos y los juegos sin pantalla requieren de un infante o adolescente, motivado y curioso, que crea solo o con otros; lo importante es conocer las limitaciones, los alcances de cada uno de estos juegos, compartir como adulto escenarios que permitan involucrarse y disfrutar de estos juegos.

Las pantallas son en el presente, herramientas que permiten expresarse de manera creativa, da lugar a la expresión de lo que Winnicott (1971) llama el *self*, permite dar cuenta de las emociones del creador, pero siempre debe entenderse el medio tecnológico como un recurso, nunca olvidándonos del sujeto creador y el espectador activo y comprometido con todos los procesos de vida del niño o del adolescente.

Referencias bibliográficas

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España. En https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf
- Cortelezzi, M., Cura, D., Valencia, D. y Buchbinder, N. (2018) *Aprender en la era digital*. Fundación Telefónica y Proyecto Educar 2050. EDUTEKA. En <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/telefonica-aprender-en-la-era-digital>

- Empantallados y GAD3 (2020). *El impacto de las pantallas en la vida familiar. Los adolescentes*. En <http://www.empantallados.com/estudio2020>
- García Martín, R (2013) La estética videolúdica desde la práctica artística *Dialnet Revista académica internacional sobre videojuegos*, ISSN 2340-5570, N° 5, 2016.
- Goldfarb, G. (2016). Pronap. Módulo 3, cap 4. En https://www.academia.edu/40261479/Bebes_adolescentes_y_ni%C3%B1os_y_las_pantallas
- Henríquez Coronel, P. (2013). Cibercultura y jóvenes en América latina: Aproximación a un estado del arte. *Acción Pedagógica*, N° 22 enero-diciembre, pp. 06-16. En https://www.edumargen.org/docs/curso60-1/unid01/apunte02_01.pdf
- Martínez Loné, P. (2017). El garabato de Winnicott y su uso inspirador en arteterapia, en Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 12, pp. 191-203. En <https://core.ac.uk/download/pdf/153337494.pdf>
- Prensky, M. (2001). H. Sapiens digital: De inmigrantes digitales y nativos digitales a la sabiduría digital. *Innovate: Revista de Educación en Línea*, vol. 5, N° 3, febrero-marzo de 2009.
- Soler, D. (2023). *Puede fallar. Pixelaciones analógicas. Diálogo entre lo digital y lo analógico en la pintura*. En https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/163567/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torre Espejo, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. En: *Cultura digital y prácticas creativas en educación. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 6, N° 1. UOC.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.

Generación de nativos digitales

Del dispositivo tecnológico como herramienta de trabajo y acceso al dispositivo tecnológico como conexión con el mundo.

Aportes para la reflexión desde el pensamiento sistémico

Julia Córdoba

Daniel Buján⁷

Nuestras argumentaciones reflexivas se sustentan en el paradigma sistémico y la experiencia en ámbitos de desempeño profesional de los autores; el campo clínico con niños, niñas, adolescentes, familias y los aconteceres en el campo educativo en la escolarización de nivel primario.

La experiencia en el campo de la educación hace visible que los niños y niñas muestran baja concentración en una tarea puntual, mucho esfuerzo para concretar tareas y requieren mayor tiempo para la ejecución. Presentan dificultades para relacionarse, con pares y adultos, limitándoseles la posibilidad de expresión de sus expectativas y deseos. Manifiestan ansiedad frente estímulos relacionales, con vinculación subjetiva entre esfuerzo y recompensa inmediata que desencadena escasa tolerancia a situaciones que no les satisfacen resolviendo las emociones con estallidos

⁷ Formadores de Terapeutas Familiares en FUNDAIF Fundación Instituto Universitario en Ciencias de los Sistemas Humanos. Docentes en Seminarios Sistémicos en la Facultad de Psicología, UNC.

y disrupciones, siendo dominante la búsqueda de gratificaciones inmediatas. Se muestran fácilmente abrumados ante situaciones simples y cotidianas.

En el campo clínico las consultas iniciales se vinculan a dificultades en el rendimiento académico que se muestra disminuido en relación con tiempos anteriores y capacidades demostradas, desajustes de comportamientos en relación con pautas de convivencias en las dinámicas familiares, búsqueda de relaciones competitivas con pares que los llevan a frustración, no poder lidiar y resolver hechos o circunstancias que están dentro de lo esperable, pero lo viven como inédito y hostil. Mucha preocupación en los adultos responsables de crianza por los comportamientos de aislamiento, retraimiento, desánimo, desmotivación y poca capacidad para empatizar.

Por esta vocación de pensamiento posmoderno y complejo, no nos enfocamos en individuos aislados, sino sujetos en relación, que intercambian información en cada proceso de interacción modificando comportamientos en las dimensiones cognitivas, emocionales y pragmáticas a nivel individual. En las dinámicas familiares los sistemas de creencias, los mitos y los modos dominantes de afrontamiento de las circunstancias de la historia de vida familiar son incidentes que perfilan los modos de comportarse.

Así el conocimiento y los comportamientos se generan a través de experiencias en contexto, lo social y cultural juega un papel crucial en el entramado de la construcción del modo en que se percibe y construye.

Nos planteábamos, para concentrarnos en el tema que nos ocupa, si queríamos enfocarnos en pantallas y efectos del uso indebido, en las infancias actuales que innegablemente son habitantes del universo de la digitalización (los *nativos digitales*), o las familias actuales y las trascendentes transformaciones estructu-

rales que modificaron patrones de funciones parentales, o debíamos enfocarnos en las exigencias de los entornos sociales donde predominan interacciones con dispositivos tecnológicos; televisión, computadoras, tablet o smartphone.

Eligiendo un punto de inicio, vamos primero por los efectos del uso inadecuado y problemático definido por el tiempo de exposición y la edad de inicio.

Revisando diferentes antecedentes encontramos suficiente evidencia científica que la exposición a pantallas es prácticamente universal provocando efectos perjudiciales destacándose, predominantemente, dos variables de incidencia que distinguen el problema: la adquisición de habilidades para su uso a muy temprana edad y el tiempo excesivo de exposición.

El impacto de las pantallas en el desarrollo neurológico de los niños y niñas ha sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas, donde algunos han informado hallazgos claves.

En el desarrollo cognitivo, el uso excesivo atrasaría el desarrollo del lenguaje y de habilidades cognitivas; los que pasan más tiempo frente a pantallas tienden a tener menos interacciones cara a cara, comportamiento esencial para que suceda o afiance el aprendizaje social y emocional.

En relación con la atención y concentración, estas se verían afectadas; algunos estudios sugieren que niños y niñas expuestos a contenido rápido y de larga estimulación sensorio-perceptiva pueden desarrollar una preferencia por estos entretenimientos lo que dificultaría la capacidad de concentración en tareas de ejecución lenta y de respuesta más exigente.

Cuando la exposición prolongada se da antes de dormir pueden interferirse los patrones de sueño, ya que la luz azul emitida por las pantallas puede llegar a suprimir la melatonina compli-

cando el inicio del dormir afectándose la salud general y con probabilidad de alterarse el comportamiento.

Conocemos que, desde muy pequeños pueden fijar mirada en colores intensos y movimientos, pero son dependientes de la interacción con adultos para decodificar los estímulos que perciben cuando el cerebro aún no tiene neuro plasticidad para decodificarlos por sí mismo.

Los estudios sobre neuroimágenes posibilitaron conocer que la plasticidad neuronal permite que el cerebro se construya según las interacciones y las experiencias, estas son el estímulo que van creando la estructura anatómica y funcional del cerebro.

Hay evidencia que sugiere que el uso excesivo de redes sociales y videojuegos puede estar vinculado a un aumento de la ansiedad y la depresión en los jóvenes. La comparación social y el ciberacoso son factores que contribuyen a estos problemas.

Cuando los niños menores de dos años pasan tiempo frente a pantallas tienen vocabularios más limitados cuando son comparados con otros que interactúan más con personas del entorno; ya que las interacciones frente a frente son estímulos cruciales para el desarrollo del lenguaje. Hay resultados de estudios indicativos que la capacidad de adquirir nuevas palabras se dificulta, ya que el aprendizaje de la lengua se consolida en la interacción social. También hay información respecto a que la lectura de libros en formato digital no es tan efectiva como la lectura de libros impresos en términos de retención de vocabulario y comprensión, debido a la menor interacción y discusión que suelen acompañar a la lectura en papel.

No obstante, progenitores y cuidadores alimentan la creencia de asignar a las pantallas no solo valor de protección, sino también recreativo y educativo atribuyéndoles beneficio al desarrollo intelectual.

A pesar los sólidos conocimientos basados en investigaciones sobre la incidencia en el proceso de desarrollo neurocognitivo, emocional, social por el uso de pantallas desde temprana edad y de manera prolongada en tiempos de exposición, el interés no se detiene y hay consenso a continuar las investigaciones que sean orientadoras de intervenciones y decisiones preventivas.

Pasemos de foco a la asociación entre regulación del uso de dispositivos con el estilo que domina las interacciones parento-filiales.

En otra dimensión de análisis reconocemos que las rutinas en la gestión de cotidianidad de la vida familiar sufrieron transformaciones; exigencias del mundo de trabajo han incidido en el desplazamiento del cuidado de NNA (sigla que usamos para referirnos a niñas, niños y adolescentes), configurándose nuevas subjetividades que modifican modos comunicacionales. El mundo de las imágenes se empodera como dinámica interaccional e inicia el predominio de lazos virtuales mermando las interacciones sociales de NNA.

Es habitual, sobre todo en padres jóvenes, el uso de cámaras para asegurar la visibilidad de recién nacidos y niños muy pequeños; se las usa con intención de control y seguridad sobre el bienestar del niño, pero encierra una suerte de vacilación o desconfianza en las capacidades de cuidado asertivo y de resguardo de la seguridad del hijo. Eso puede tener incidencia posterior en los modos de interacción filial.

No será de atención en esta ponencia los diversos estilos de la crianza familiar, bastará con considerar los extremos de esta diversidad como puede ser el estilo autoritario donde predomina la disciplina, el control, la sanción, y, el democrático con una educación permisiva priorizando la comprensión, tolerancia, la satisfacción inmediata y exigente autonomía.

El cambio de criterio de crianza trajo beneficios, pero también muchas complicaciones para los desarrollos progresivos y saludables. El estilo autoritario representa un modelo social de niños que son objetos de protección y no sujetos de derechos, hoy es discutido, pero no ha sido desmontado completamente porque las acciones de parentalidad siguen ejecutadas en patrones de disciplina y sanción así es que, un comportamiento reprochable es sancionado con expoliar el celular, la *tablet* o la computadora generándose una conflictividad que puede escalar en transacciones violentas. En contexto clínico NNA, narran la vivencia de dolor por haber sido despojados de su más apreciada pertenencia.

Por otra parte, especialistas en infancia opinan que una crianza permisiva favorece la presencia de NNA inquietos, ansiosos, sin registro de la jerarquía y autoridad de adultos, intolerantes frente a la frustración y los conflictos propios de vida cotidiana, aumentando cierta percepción de soledad, insatisfacción, tristeza y aparecen signos de aislamiento y retracción. Al parecer estos estilos colocan a los niños y niñas en una disyuntiva de decidir o elegir sobre opciones que no conocen y que generalmente no poseen suficientes recursos psicodinámicos para ejecutar funciones selectivas correctas. Cuando también refuerza comportamientos dependientes con adultos responsables o cuidadores restringiéndoles capacidades de lograr autonomías comportamentales según la etapa y condición de desarrollo que atraviesen.

En la década del '60, Bateson atribuía al contexto la importancia de ser gran matriz de significados. El contexto lleva a construir una red social como manera de alimentarnos y relacionarnos y para ello hace falta un cerebro evolucionado.

Con esto, nos abrimos a un concepto para nosotros tan interesante como fundamental para comprender este problema; la infancia es una etapa del proceso de desarrollo signado por la

vulnerabilidad. Ser vulnerable implica fragilidad frente a una situación amenazante o la posibilidad de sufrir daño. La vulnerabilidad se vincula con la posibilidad de sufrir, con el dolor, la fragilidad, con la limitación para comprender o resolver la incertidumbre.

En perspectiva de cibernética de segundo orden, ser vulnerable se corresponde con el sujeto y su subjetividad porque deviene de la atribución que cada persona le da un hecho en particular y puede convertir al hecho en un evento traumático. De manera que la vulnerabilidad no solo representa lo adverso de un acontecimiento o de factores de contexto, sino a la atribución de significado que asignamos al hecho; generándose así, reacciones de alarma (comportamientos de estrés), que activa paquetes de elementos neuronales, metabólicos y neurógenos. Con esto la vulnerabilidad es el enfrentamiento a una situación que no puede ser pragmáticamente decodificada en el sistema neurocognitivo perceptivo con afectación en la órbita emocional y se dificulta la capacidad de identificar capacidades, recursos, habilidades.

Es oportuno identificar de dónde vienen los recursos de afrontamiento y autoconciencia para el reconocimiento de recursos y capacidades que aportan al afrontamiento de la vulnerabilidad neuroperceptiva y relacional.

Desde 1996, en adelante el maestro, Juan Luis Linares está señalando el valor de lo que llama la nutrición relacional, implicada en la valoración que se da en un proceso estructuralmente acoplado en la tríada de componentes cognitivos y pragmáticos envuelto en componentes emocionales; y confirma su importancia asegurando que no basta ser amado si la persona no se siente complejamente amado.

La esencia que nos distingue humanos es ser sujetos en relación, no crecemos aislados, necesitamos recibir nutrición relacional. No podemos vivir en un estado de constante vulnerabilidad

frente a la adversidad, como somos seres relacionales tenemos la posibilidad de construir y reconstruir lazos afectivos que nos sostengan amorosamente frente a situaciones desfavorables.

Según Boris Cyrulnik cuando somos NNA necesitamos protección y seguridad emocional, que se construye día a día, palabra a palabra; la cotidianeidad de las relaciones en contexto familiar da seguridad a NNA. Porque vivimos en tiempos no solo de imágenes, sino de aceleración, llenos de tareas y obligaciones; los niños necesitan ralentizar, pero en procesos de intercambios relacionales con los adultos y otros niños. Sin embargo, con el uso de dispositivos se crean sus propios contextos para ralentizar y generarse seguridad.

Paul Ricoeur habla de la paradoja de la autonomía y de la vulnerabilidad: suponemos que somos autónomos, y esta presuposición parece garantía de buena parte de nuestras convicciones. Pero, la autonomía es una tarea, es algo que hay que ganar. Debemos llegar a ser autónomos, porque somos vulnerables y nuestro horizonte es conquistar autonomía.

Así, volviendo al esquema conceptual de Linares (2012), la nutrición relacional está expresada en los modos en que se ejecutan las funciones parentales a nivel cognitivo como reconocimiento y valoración, a nivel emocional como cariño y ternura, a nivel pragmático con normatización, protección y seguridad. Componentes nutricionales que mejor se dan en interacciones relacionales que no sean obstaculizados por imágenes o estímulos transmitidos en dispositivos tecnológicos.

Es innegable la importancia del afecto y la vinculación social como factores claves en el desarrollo humano, especialmente en la estructuración de capacidades resilientes que nos dota de confianza en uno mismo, habilidad de planificación y coordinación de la acción. La resiliencia conceptualmente simplificada es iniciar

un nuevo desarrollo después de un trauma. Lo complejo es, dice Marcelo Ceberio, que se desarrolla en la confluencia de factores epigenéticos, inconscientes, interaccionales, cognitivos, emocionales, bioquímicos, neurobiológicos que se fusionan en una actitud de vida que permite superar situaciones traumáticas. El resultado es autoestima consistente, introspección, independencia, capacidad para relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, capacidad de pensamiento crítico.

Una buena autoestima, que permite aprender a resolver problemas, ralentizar (que da seguridad) y recibir nutrición relacional, son componentes que facilitan y predisponen a que se aprenda a aprender y que se disfrute aprender.

De modo que resulta importante traer siempre al debate cómo aprende un niño a amar, es decir, cómo aprende a socializarse. Dice Boris Cyrulnik (2005) que el amor de los demás nos sostiene, y afirma que el apego es un vínculo que se teje día a día y que es ese impulso que nos lleva hacia el otro, es fuente de vida; de manera que la vida sin el otro no puede vivirse.

Quienes trabajamos con cercanía a NNA sabemos que se han debilitado los lazos que construyen las tramas relacionales con los referentes adultos de los entornos familiares próximos y extendidos, los entornos escolares, los entornos comunitarios y los entornos sociales, pudiendo reconocerse una paradoja pragmática que refleja cómo palpan los intercambios relacionales; hay familiaridad para sostener el dispositivo móvil, pero no es habitualmente usada para hablar con otros.

Finalmente dejamos una frase atribuida a Nietzsche que nos alienta a la reflexión sobre el problema que genera el uso de pantallas en la infancia: “Todo puede ser adquirido en soledad, excepto la salud mental”.

Referencias bibliográficas

- Cartanyà-Hueso, À., Lidón-Moyano, C., & Martínez Sánchez, J.M.(2021). Tiempo y uso de pantallas en niños y adolescentes: revisión y comparación de las guías de cinco instituciones sanitarias. *Boletín de Pediatría*, 61(257), 174-179. Disponible en: https://sccalp.org/uploads/bulletin/pdf_version/133/Bol_SCCALP_257.pdf#page=33
- Ceberio, M. (2018). En Relates Buenos Aires Argentina. Exposición magistral sobre la Vulnerabilidad. Disponible en: https://Argentina.ube.com/watch?v=inpkzXS0YWw&ab_channel=SolucionesSist%C3%A9micas
- Cyrułnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Gedisa Editorial.
- Linares, J. L. (2012) *Terapia familiar ultramoderna. La inteligencia terapéutica*. Editorial Gedisa.
- Rincón Escobar, Y., Restrepo Mendoza, J. P. (2024). *Desarrollo vincular afectivo y pantallas digitales en la primera infancia: su papel en la interrelación familiar*. Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/62894>

La potencialidad creadora y las pantallas

Luciana Juaneu⁸

Actualmente, las pantallas son mucho más que simples ventanas a la información y su impacto en los niños y adolescentes constituye un objeto de preocupación y reflexión entre padres, educadores y profesionales de la salud. Actualmente contamos con mucha más información y recomendaciones sobre su uso y riesgos que hace una década, sin embargo, el panorama se ha complejizado enormemente.

Primero, los algoritmos que impulsan muchas de las aplicaciones y redes sociales han evolucionado de manera sorprendente. Ahora pueden personalizar los anuncios publicitarios y utilizar nuestros datos para crear experiencias a medida. Esto significa que las redes nos muestran principalmente ideas, productos y contenidos que coinciden con nuestros intereses previos, construyendo una especie de mundo a la carta que sesga y limita nuestra visión de la realidad.

En segundo lugar, la inteligencia artificial (IA) ha irrumpido con una fuerza transformadora. Ya no se trata solo de un buscador como Google, que nos ofrece respuestas. La IA tiene la capacidad de crear, deducir, diseñar y responder de manera sorprendente-

⁸ En representación de Institución psicoanalítica de asistencia y formación. Reconocida por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Resol. 113/25.

mente similar a un ser humano, a una velocidad asombrosa. Esta revolución tecnológica nos presenta un futuro lleno de posibilidades fascinantes, pero también plantea interrogantes importantes sobre su impacto en nuestras vidas y subjetividades.

El psicólogo social estadounidense Jonathan Haidt, en su libro *La Generación Ansiosa* (2024), marca alrededor de 2009 como un punto de inflexión tecnológica clave: la expansión de la banda ancha, la introducción del iPhone (2007), y las redes sociales incluyendo las opciones "Me gusta" y "Compartir" transformaron la dinámica social online, volviéndola más problemática que cuando las redes sólo conectaban amigos con menor retroalimentación.

La denominada Generación Z fue la primera en atravesar la adolescencia con dispositivos móviles en los bolsillos, que los distanciaron de su entorno, introduciéndolos a un universo digital estimulante, adictivo e inestable. Su mayor consumo de juegos, videos y streaming, impulsados por algoritmos, redujo el tiempo dedicado a actividades físicas y sociales esenciales. Haidt (2024) argumenta que la Generación Z es el experimento en vivo de una nueva y radical forma de crecer, desvinculada de las interacciones comunitarias reales que moldearon la evolución humana, denominando a este fenómeno la "Gran reconfiguración de la infancia", comparable a crecer en un entorno completamente nuevo como Marte.

El autor señala también otro elemento: la tendencia bienintencionada, pero perjudicial a sobreproteger a los niños y restringir su autonomía en el mundo físico. La disminución del juego libre, crucial para el desarrollo se intensificó desde los '80, llevando a una menor autonomía y más tiempo en pantallas. Esta transición significó menos experiencias físicas y sociales vitales, además de una mayor exposición a contenidos perjudiciales. La intención de los adultos de eliminar riesgos en el mundo real resultó en una

libertad sin límites en el virtual por, entre otras cosas, la dificultad de los padres para comprender y regular este nuevo entorno.

La contundente descripción de estas transformaciones de los últimos años nos brinda una perspectiva de la complejidad actual del uso de pantallas y sus consecuencias, que resulta esencial para quienes nos dedicamos a la salud, la educación y el cuidado de niños y adolescentes impulsándonos a comprender a fondo sus implicaciones y a explorar caminos para un uso más saludable.

Psiquismo creador y pantallas

En lo que los psicólogos denominamos la constitución del psiquismo, existen aspectos fundamentales que se mantienen estables a lo largo del tiempo: dinámicas y procesos, descriptos por la teoría, poseen una cierta permanencia. Sin embargo, el psicoanálisis también ha dedicado su atención a la manera en que los grandes discursos y los acontecimientos históricos influyen y transforman la experiencia de los sujetos.

Si comprendemos la subjetividad como aquello que define a cada individuo como resultado de su contexto histórico y cultural, resulta accesible entender cómo las pantallas —incluyendo redes sociales, juegos en línea, IA— inciden en su producción. Esto ocurre porque esta virtualidad mediatiza, vehiculiza, aspectos que hacen a los modos primarios de constitución del psiquismo.

Partiendo de esta hipótesis, son múltiples los aspectos relevantes para comprender la relación entre infancias, adolescencias y pantallas hoy: desde las características sociohistóricas actuales y el rol de la hipermodernidad y el capitalismo, hasta la temporalidad acelerada, las formas de crianza, el papel adulto y los nuevos modos de vincularse. De todas estas posibilidades, el foco

de esta presentación estará en la incidencia de las pantallas en los procesos creadores.

Para explorar esta cuestión, retomaré los conceptos desarrollados por Héctor Fiorini (2009) en su libro *El psiquismo creador: teoría y clínica de los procesos terciarios*, publicado por Paidós.

El psiquismo creador

La teoría del psiquismo creador de Héctor Fiorini constituye un cuerpo conceptual profundo y valioso para comprender aspectos del funcionamiento psíquico. Si bien su riqueza teórica y clínica es significativa para los profesionales interesados en el psicoanálisis, para analizar el impacto de las pantallas en niños y adolescentes aquí se presentará una síntesis de sus ideas centrales.

En su propuesta, Fiorini describe un “psiquismo creador” como un sistema que se activa y desarrolla a lo largo del tiempo mediante la puesta en marcha y la resolución o culminación de procesos de orden creador (Fiorini, 2006, p. 12).

Es importante destacar que no se trata de un proceso exclusivo de grandes artistas o personas especialmente dotadas, sino de una dinámica potencial inherente a todos los seres humanos.

¿Cómo se desarrolla un psiquismo creador?

No hay un momento específico en el que el psiquismo creador “aparece”, sino que se va construyendo y complejizando a través de diversas experiencias y procesos.

Para Fiorini (2006), el psiquismo creador se desarrolla a través de la complejización de los procesos terciarios, una combinación transformadora de lo inconsciente y lo lógico racional que permite la emergencia de la novedad. Este desarrollo se funda-

menta en la experiencia temprana y los vínculos afectivos seguros y estimulantes, que fomentan la confianza y la exploración.

Un elemento crucial aquí es la fantasía, entendida como la capacidad de imaginar y crear escenarios mentales, lo que permite ensayar nuevas posibilidades y dar forma a las experiencias internas. La movilización de afectos, es decir, la activación y el flujo de estos, también juega un rol fundamental al proporcionar la energía psíquica necesaria para impulsar la búsqueda de nuevas formas de expresión y la transformación de la realidad interna.

El juego y la simbolización son esenciales, ya que a través del juego los niños experimentan, transforman y desarrollan la capacidad de representar el mundo internamente, clave para la creatividad. El encuentro con la alteridad, con perspectivas diferentes, desafía las certezas y nutre la búsqueda de nuevos significados. La frustración, como límite que moviliza el deseo, impulsa la creación como intento de satisfacción. Finalmente, el contexto cultural que ofrece estímulos y valora la expresión, y la elaboración de los conflictos psíquicos a través de la transformación creativa, también son cruciales en la formación de este psiquismo creador.

¿Cómo inciden las pantallas?

Desde la perspectiva que venimos desarrollando, el uso no reflexivo y excesivo de pantallas en niños y adolescentes plantea serias amenazas a su desarrollo psíquico, algunos efectos posibles son:

- ***Reducción de la movilización y la capacidad de transformación activa.***

Pasividad receptiva y contenidos prefabricados: el consumo pasivo de pantallas y la abundancia de contenidos listos para consumir puede disminuir en los niños y niñas la necesidad de generar ideas originales, de construir sus propios mundos

simbólicos y de encontrar soluciones creativas a problemas (reales o imaginarios).

- ***Disminución de la tolerancia al caos y la incertidumbre.***

Sobrestimulación y evitación del vacío: la constante estimulación visual y auditiva puede dificultar que las infancias se enfrenten al "vacío" necesario para la introspección y la emergencia de ideas propias. El miedo al aburrimiento puede llevar a una búsqueda constante de la gratificación inmediata que ofrecen las pantallas, evitando el encuentro con la incertidumbre que puede ser el caldo de cultivo de la creatividad.

- ***Alteración de la temporalidad.***

Ritmos acelerados y gratificación instantánea: muchos contenidos digitales están diseñados para ofrecer recompensas inmediatas y mantener la atención a través de ritmos rápidos. Esto puede dificultar el desarrollo de la tolerancia a la frustración, la paciencia, la perseverancia, y la capacidad de sostener procesos creativos que requieren tiempo y elaboración.

Fragmentación de la atención: la constante exposición a estímulos cambiantes y el *multitask* digital pueden dificultar la concentración profunda y sostenida necesaria para desarrollar ideas complejas.

- ***Impacto en los vínculos***

Aislamiento y disminución de la interacción social directa: limitación de las oportunidades de interacción social rica y compleja con otros niños y adultos. Estas interacciones son fundamentales para el desarrollo de la empatía, la negociación, la colaboración y el aprendizaje a través del intercambio, elementos importantes para la creatividad y la construcción conjunta de significados.

Alteración de la calidad de los vínculos: la presencia constante de pantallas puede interferir en la calidad de la atención y la disponibilidad emocional en las interacciones familiares, afectando el espacio relacional nutritivo que Fiorini considera crucial para el desarrollo del psiquismo creador.

Finalmente, es posible considerar el impacto producto de la homogeneización de contenidos: La exposición a contenidos masificados y a menudo centrados en tendencias puede limitar la exploración de intereses personales profundos y la búsqueda de la propia voz y singularidad, así como derivar en dificultades en torno a la autoestima y la propia imagen.

Reflexiones finales

Es fundamental reconocer que, aunque las pantallas estén muy presentes, no deberían ser el eje exclusivo de los intereses de chicos, chicas y adolescentes. Limitar su tiempo de uso pasivo y priorizar experiencias que involucren el cuerpo y los afectos es crucial.

La creciente preocupación al respecto empieza a movilizar incluso a estados nacionales (como Francia, España y Grecia) a proponer regulaciones y restricciones respecto de la edad mínima para que los niños accedan a las plataformas digitales e incluso proponer que los dispositivos incluyan controles parentales por defecto, fortaleciendo las herramientas tecnológicas para la regulación del acceso a contenidos de los más chicos (Neira, 2025).

Sin embargo, no se trata de demonizar la tecnología y las pantallas. Un uso moderado y activo de herramientas digitales puede potenciar la creatividad a través del dibujo, la escritura o los juegos que desafían la mente. También pueden fomentar vínculos

constructivos mediante la colaboración online, siempre complementada con interacciones reales y una comunicación acompañada. El lugar de padres y cuidadores estableciendo propósitos y limitando el tiempo de las interacciones ocupa un lugar determinante en la forma en que los chicos se relacionen con los dispositivos digitales.

En conclusión, el impacto de las pantallas en el desarrollo creador infantil depende mucho de cómo se utilicen. Un uso excesivo y pasivo puede obstaculizar la potencialidad creadora del psiquismo. En cambio, un uso activo, acompañado y orientado a la exploración puede ofrecer nuevas vías para la expresión, siempre que no reemplace las experiencias directas y las relaciones humanas significativas. La clave parece residir en un equilibrio que permita a los chicos y adolescentes explorar las opciones del mundo digital, con adultos presentes y sin dejar de interactuar activamente con el mundo real.

Referencias bibliográficas

- Fiorini, H. (2009). *El psiquismo creador: teoría y clínica*. Paidós.
- Haydt, J. (2024) *La generación ansiosa. Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Paidós.
- Neira, S. (11 de junio 2025). *Redes sociales solo a partir de los 15 o 16 años: La Unión Europea debate nuevas reglas para proteger a los menores en internet*. Infobae. URL: <https://www.infobae.com/tecnologia/2025/06/11/redes-sociales-solo-a-partir-de-los-15-o-16-anos-la-union-europea-debate-nuevas-reglas-para-proteger-a-los-menores-en-internet/>

Una mirada del impacto de la tecnología en la infancia

Patricia Depetris⁹

La llegada de los avances tecnológicos nos ha traído consecuencias, tanto positivas como negativas. Hablar de impacto nos remite a pensar en choque, algo que golpea con fuerza, que primero nos toma desprevenidos y, a veces, sin herramientas para poder metabolizar la situación.

A eso precisamente nos vamos a referir: a todo lo que conlleva el uso, o sobreuso, de la tecnología, en un psiquismo en desarrollo, donde los primeros encuentros, que debieran ser humanos, se encuentran mediados principalmente por los aparatos móviles. Miles de imágenes corren por mi mente mientras pienso estas líneas: el parto, filmado; todo lo íntimo del encuentro con el mundo, plasmado en imágenes que inmortalizan el momento. Una mamá dando el pecho y, en el mejor de los casos, perpetuando a través de una foto o un film el exquisito momento que más allá de tierno, tiene la fuerza de definir cómo ese psiquismo se irá estructurando a través de la mirada. Y ahí mi primer interrogante: ¿Qué pasará en el desarrollo de ese niño? ¿Cómo es mirado? ¿Qué consecuencias tiene esta mirada mediada por el aparato móvil e intervenida por tantas cosas que el aparato puede gestionar? Chats, Instagram, trabajo mientras amamanto, sigo haciendo cosas.

⁹ En representación de Centro Independencia.

¿Cómo impacta todo esto en el niño? ¿Qué aprende? ¿Cómo gestiona sus necesidades? ¿Quién y de qué manera las decodifica?

El resultado que vamos observando en estos tiempos, en donde el uso y sobreuso tecnológico se han acrecentado, es que el desarrollo neurocognitivo, psicoafectivo y social está siendo afectado de manera nociva.

Si aprendemos por imitación humana, ¿qué lenguaje se le está enseñando al niño? Si el adulto, que debería ser guía, contención, regulador y decodificador emocionales, no está mirando al niño desde una mirada suficientemente buena, una mirada amorosa que decodifique necesidades, lo signifique y regule.

Entonces, ¿qué introyecta el niño de todo esto? El desarrollo del lenguaje aparece con dificultades, es tardío o no aparece. La capacidad de socializar adecuadamente se ve interferida por el uso de las pantallas. Analizar las situaciones del entorno, poder leer el espacio próximo y distante, detectando las situaciones que lo puedan poner en riesgo y anticiparse, resulta ser difícil de realizar o, en ocasiones, complicado desarrollar ese aprendizaje.

Siguen replicando imágenes, en mi análisis sobre el tema.

Los padres, en vez de tolerar la desregulación, contenerla y favorecer la metabolización, ponen un teléfono en las manos del bebé, el cual queda automáticamente hipnotizado frente a la multiplicidad de estímulos, que generan en el niño una alteración inmediata de los sentidos. Esto sucede porque el adulto tampoco queda libre del impacto del uso de tecnologías, que ofrecen muchas ventajas en el día a día, pero sobre las cuales realiza un sobreuso.

En la primera infancia, según las sugerencias de la UNICEF, es innecesario el uso de estas. Los múltiples estudios que se vienen realizando desde las distintas disciplinas observan la afectación de muchas de las funciones ejecutivas y otras habili-

dades necesarias para el desarrollo esperable, tales como la creatividad, la espontaneidad, la empatía, el compartir, el competir. El juego, que es precursor de todas estas habilidades, se ha modificado, aportando algunas capacidades muy desarrolladas en detrimento de otras, sobre todo, las sociales (empatía).

Inés Moreno considera que “el juego en las primeras etapas de la vida es la actividad fundamental de un niño. A través del juego el niño se socializa, aprende, se construye como persona y logra elaborar aspectos tanto placenteros como displacenteros” (2011, p. 8).

Según Aranda (2022):

Lo que hace al juego único es que nos lleva a otro “estar” tiempo, escapando de la vida corriente en espacio del “cómo sí”. Donde todo lo que sucede allí es parte de la fantasía e imaginación de quién lo construye. En esa temporalidad lo hace parecer “pura broma” pasa a ser de la mayor seriedad, y en ese transitar se presenta el juego. Si bien en un inicio lo que parece una experiencia secundaria toma el carácter primario, en ese tránsito nos dejamos “ser”. Los niños cuando juegan en un “como sí”, vivencian un “en serio”: Recuerdo un paciente pequeño, en mi intromisión en su juego, me llama la atención diciendo que estábamos jugando...no era de verdad...

Este atributo del juego nos hace oscilar, en un ir y venir, una actividad desinteresada, por tanto, fuera de una racionalidad cuyo fin sea la satisfacción directa de nuestros deseos y necesidades. Al respecto, Winnicott (1992) hace la distinción “el niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones” (Winnicott, 1992, p. 76). La complicidad del juego es el tiempo y el espacio en que se ejecuta; el juego implica movimiento y desenlaces; se está en constante ir y venir, en ese movimiento incesante deja una huella, un acto que puede ser

repetido porque queda en el recuerdo y transmitido como creación, como forma cultural. El juego es repetición y por tradición se transmite, no hay un tiempo determinado para repetirlo. En esta idea, Freire (1971) señala: “El hombre heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones así mismo, discerniendo, trascendiendo se lanza a un dominio que le es exclusivo: el de la historia y la cultura”. El hombre no es un ser pasivo y el juego, en que rigen determinadas reglas, le sirve para la ejecución de una acción; el juego crea orden y ese orden crea estructura.

Es por eso por lo que, si se pierde este espacio tan importante en el desarrollo, se pierde una gran parte de la naturaleza del desarrollo psíquico del niño (p. 31).

Niños sobre estimulados, padres multitask, sobrepasados y también confundidos, con el bombardeo constante de información. Padres que dudan de su rol, por todo a lo que se tiene acceso, y porque también están atravesados por sus propias dificultades evolutivas, económicas, sociales, emocionales. Exigidos en una sociedad que determina la perfección como valor. Donde la tecnología es el fin y el ser humano se ha transformado en su medio, como lo plantea Erich Fromm en la Revolución de la Esperanza.

Lo de la pantalla, lo digital, no se reduce a un adelanto técnico entre tantos otros, ya que la pantalla supone un nuevo espacio donde jugar y disponer las cosas de la subjetividad, tal como en su momento el cuerpo de la madre o la hoja de papel. Un nuevo espacio de escritura de nuestra existencia. En él pareciera que lo verdaderamente singular de la experiencia narcisista —su dar lugar a “la vida propia de las imágenes”, parafraseando a Saussure— culmina en un grado e intensidad de realización sin precedentes (Rodulfo, R. 2013, p. 7).

¿Qué pasa en los vínculos en ese “entre”, en donde cada uno pone de lo suyo para construir el “nosotros”, si está mediado por un aparato que hace de instrumento de relación, de calma, de orientación? Un aparato psíquico y el cerebro, donde la realidad y la realidad virtual son percibidas sin distinción. El espacio real, pierde su estatus en esta dimensión y el espacio cibernético se vivencia como real.

Una paciente adolescente, hace un par de años, me decía: “Cuando dejo de mirar Instagram, todo me parece gris. Tener que ir al cole, tomar el bondi, arreglarme, estudiar, es todo pesado. Y todo parece lento y pesado. En cambio, en Instagram, todo es fácil, lindo. Con un tincazo te cambiás de ropa, sos estética, estás en forma o hacés un plato gourmet.”

Esto me llevó a pensar en este espacio, cuasi psicótico, del orden del delirio, en el que entramos cuando habitamos la red. Uso la palabra “habitar” porque pasa a ser otro tiempo y otro espacio, en el cual entramos y del cual cuesta salir. Es la caverna en donde todo lo que vemos nos presenta una realidad, desde lo que refleja, la Matrix.

En esta dimensión, la disociación con la realidad es el mecanismo por excelencia. Aliena y a la vez satisface. Los circuitos de placer dopaminérgicos se activan. Se genera un círculo vicioso, estimulante y atractivo, del cual cuesta salir. El circuito placer-satisfacción se activa, generando dependencia.

El Quid de la cuestión en este caso es, cómo el ser humano, partícula mínima de la sociedad, hace uso de las tecnologías de la información, cómo y por qué las utiliza e implementa en su día, qué beneficios estas les proveen, cómo y por qué se relaciona en el mundo digital, y sobre todo, su grado de satisfacción con este entorno.

De la complejidad de esta relación podemos sacar muchísimas conjeturas, pero sin duda debemos reconocer que el avance tecnológico de los últimos treinta años ha sido imparable, cambiando hasta el modo en el cual consumimos noticias en 140 caracteres, o nos relacionamos con “amigos” que alguna vez fueron simplemente conocidos, consumimos música que no nos pertenece pero que pagamos mensualmente... y hasta la televisión está en este espacio (Tonelli S., s.f., p. 10).

Ahora bien, nosotros, como especialistas en salud mental, ¿qué rol nos toca en todo esto? ¿Qué podemos proponer para aliviar las consecuencias ante tan desolador panorama? En este punto resulta importante también es abrirnos a las múltiples posibilidades que los estudios desde las neurociencias hoy nos presentan y también el desarrollo de los avances de las investigaciones desde la complejidad del hoy nos ofrecen.

Lo fundamental es trabajar sobre la importancia de la relación madre-padre-niño. Fortalecer los vínculos, trabajar sobre el contacto y la socialización intra y luego hacia el afuera, la implicancia que tiene la mirada en un buen desarrollo, la decodificación gestual, verbal, el acompañar sin temer a poner límites saludables y organizadores. Acompañar en la crianza es un gran desafío y por eso en esta instancia, la tribu social, la red más cercana, es imprescindible que acompañe. Existen ya muchas recomendaciones a nivel mundial para limitar y hacer buen uso de la tecnología, pero es imprescindible que los adultos demos el ejemplo. Si el niño aprende por imitación, y somos nosotros a quién ellos miran, debemos ser nosotros los primeros en limitar y hacer buen uso de las tecnologías.

Sin demonizar el uso de estas, es imprescindible que seamos responsables de ofrecer a los niños otras alternativas para el cuidado de su desarrollo saludable.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2008). *El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil*. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 3, 167-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722674>
- Alves, R. U. (1982). Teología como juego. En David, Blasco, Machado y Conde (Ed.). *Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América latina* (pp. 33-37). Editorial Lumen Hvmanitas.
- Aranda, V. S. (2022). Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos. *Estudios Pedagógicos*, 48 (4), 435-450. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000400435>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Castoriadis, C. (1985). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Editorial Ensayo Tusquests.
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez-Uría. Editorial La Piqueta. <https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Tierra Nueva.
- Heiland, H. (1993) Friedrich Fröbel. *Perspectivas XXIII* (3-4), 501-519. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF>
- Gadamer, H-G. (2002). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1998 [1944-1947]). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. J. Muñoz (trad.). Trotta. <http://historiadelacultura-sophos.blogspot.com/2014/08/horkheimer-y-adorno-dialectica-del.html>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Emecé.

- Husserl, E. (1982) *La idea de la fenomenología*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Induni, G. (2008). Descartes y la Constitución del sujeto moderno: aportes de Michel Foucault para el análisis de las tensiones entre el sujeto ético y epistemológico. *Ensayos Pedagógicos*, 4(1), 49-56.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/artic le/view/4492>
- Linaza, J. (2013). El Juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista de Pedagogía*. Bordón 65(1), 103-117 [https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1\(final\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1(final).pdf)
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos. Paulo Freire. *Pedagogía Crítica*. Año 2, N° 2.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1> [Links]
- Maturana, H. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Lom Ediciones.
- Mistral, G. (1938-2019). Tomo I: Desolación, *Obra Reunida* Tomo I, Poesía. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Moreno, Inés (2011). Entrevista a la Profesora Inés Moreno. Diario Clarín.
<https://estudioinesmoreno.com.ar/estudio/jugar-es-cosa-seria/>
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Revista Enrahonar*, 16, 11-39,
<https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.749>
- Monroy, E. (2015-2017). *El problema de pensar presocrático en la contemporaneidad: Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer* [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121564/1/EIMG_tesis.pdf
- Montero, M. (2007). El Emilio: niño y educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 91-112. doi: 10.15332/s2011-8643.2009.0005.03

- Nietzsche, F. (1885). *Más allá del bien y del mal*. Ediciones LEA.
- Peirce, Ch. (1988). *La Fijación de la creencia*. Trad. José Vericat.
<http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>
- Piaget, J. (1971). *El desarrollo mental del niño. Seis Estudios de Psicología*. Editorial Seix Barral.
- Rodulfo, R. (2013, 19 septiembre). *Chicos de la pantalla*. Página 12, Psicopedagogía. <http://www.xpsicopedagogia.com.ar/chicos-de-la-pantalla-r-rodulfo-pagina-12-19913.html>
- Rubio, G. (2018). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), pp. 375-396. doi:10.4067/S0718-07052012000200023
- Sartre, J. P. (2003). *La Trascendencia del ego*. Trad. García Baró. Editorial Síntesis.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Editorial Paidós.
- Tonelli, S. (s. f.) *La Evolución hacia lo Digital*. Rodulfo Marisa y Ricardo Rodulfo. <https://www.rodulfos.com/la-evolucion-hacia-lo-digital-por-santi-tonelli/>
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Biblioteca de Bolsillo.
- Winnicott, D. (1992). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.
- Zemelman, H. (2011). *Horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Editorial Anthropos.

Sobre el uso excesivo de las pantallas, algunas consecuencias

María Cristina Hernando

Sofía Perazolo

Guadalupe Riga

Rocío Sánchez Amono

Florencia Wendichansky

Juana M. Grangeat

Mariela Zachetti

Gladys Ludueña¹⁰

El impacto del uso de pantallas en la infancia fue analizado hace ya muchos años; en aquel tiempo se describía un cuadro llamado *Televisitis* o *Televiosis*, generado por la costumbre de presenciar precozmente y durante muchas horas espectáculos televisivos (Soifer, 1983). En la actualidad, tal precocidad frente a las pantallas se ha exacerbado de una manera considerable. Ya no solo tenemos la pantalla del televisor, sino la de los celulares, las tablets, la computadora, la play, etc.

Esa multiplicidad de dispositivos al alcance de los niños ha producido efectos en la economía psíquica que requieren de nuestra intervención profesional. La demanda al respecto llega desde diferentes lugares, haremos un recorte para precisar el análisis.

¹⁰ Por ECAP (Equipo de capacitación y asistencia psicológica).

Un ámbito en el que se advierten las consecuencias de exposiciones prolongadas frente a las pantallas es la escuela. En la escuela, se ponen de manifiesto las formas de contacto, pero no solo con los demás, sino también las formas de contacto y de registro consigo mismo y el entorno que circunda.

Compartiremos el relato de la psicóloga, de un gabinete psicológico de una escuela primaria:

“Tomás, es un niño de 4 años recién cumplidos, que no molesta en clase. La maestra solicita mi intervención, ya que le llama la atención que el niño parece estar desconectado de la clase. En ocasiones, se queda dormido ya sea en clase de educación física, mientras leen un cuento, mientras se realiza una actividad manual... para hablar con él, hay que llamarlo por su nombre, y registra y responde de manera correcta a lo que se le pregunta, siendo hasta cariñoso en algunas ocasiones. No es un niño impulsivo, ni agresivo. En momentos de ‘conexión’ trabaja de manera correcta, alternándose con momentos en los que parece estar pensando en otra cosa, en otro lugar (abstraído)”.

“A la hora de la merienda y del almuerzo, se olvida de comer, como no registrando el momento de la comida, teniendo la seña que recordarle que tiene la comida al frente. Cuando tiene que hacer algo solo, el niño dice ‘no puedo’, teniendo muy poca autonomía”.

“Al conversar con los padres, estos dejan ver que están separados, y que el niño tiene rutinas muy distintas en función de en qué casa está. La mamá nos cuenta que a raíz de la evaluación fonoaudiológica que se pedía para ingresar al colegio, está asistiendo a esa terapia una vez a la semana. La madre cuenta que el motivo no es el desarrollo del lenguaje en sí, sino, que la fonoaudióloga había solicitado una intervención para paliar el efecto del exceso de pantallas que el niño consumía. Al consul-

tarles acerca de cuánto tiempo el niño estaba con pantallas, no pudieron decir un tiempo exacto, pero sí admitir que era mucho. Ya no usa el celular, si no que le compre una tablet, para que no use tanto el celu, dice el papá”.

“Luego de escucharlos, pudimos indagar que el niño mientras come también ve televisión, si no, solo no come. A lo que podríamos agregar solo... come pantallas”

Este es un ejemplo, pero son numerosas las situaciones en las escuelas y en los consultorios donde investigando los motivos de consulta se encuentra como aspecto importante, y preocupante el exceso del uso de las pantallas.

Esto nos obliga a considerar las conclusiones a las que se están arribando desde diferentes investigaciones por este tema:

1. Alteraciones del sueño.
2. Irritabilidad constante.
3. Dificultades en la aceptación de límites.
4. Baja tolerancia a la frustración y a la espera.
5. Disminución del rendimiento escolar.
6. Disminución de las actividades físicas fuera del hogar para usar más las pantallas.
7. Dificultades en la aceptación de otras alternativas de juegos, los niños juegan cada vez menos con juguetes y ya entre los 8 y 9 años las preferencias por las pantallas parecerían la norma.
8. Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) en edades tempranas que, de no ser tratado, podría derivar en un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en edades tardías. Ambos trastornos hoy son casi una epidemia.
9. Dificultades en el desarrollo de gestos espontáneos y de creatividad en las sesiones.

10. Padres agotados y con poca capacidad de reacción y empatía:

- a) por las exigencias laborales y sociales, y
- b) por la hiperestimulación permanente de las pantallas que los tienen a mitad de camino entre las actividades que realizan y su propio mundo transformando al celular en el objeto transicional más importante de la historia humana (Venturini, 2023).

Habría varios comentarios para hacer en relación con estas conclusiones, pero nos vamos a detener en algunos de suma importancia:

a) El tema de la dificultad de jugar en los niños, tanto solos como con otros, con juguetes, juegos con escenas, a los superhéroes, a situaciones de la vida familiar, juegos de mesa que plantean estrategias.

Sabemos la importancia del juego en la infancia, para expresión de las emociones, elaboración de situaciones, identificación, aprendizajes de roles, desarrollo de la fantasía. Si no hay posibilidad de jugar se están perdiendo posibilidades de construcción y utilización de funciones afectivas y cognitivas. Freud ya lo decía: “Todo niño que juega se comporta como un poeta pues se crea un mundo propio, o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada” (Freud 1908, citado en Jorge 2021, p. 41).

En el juego, la función de los adultos es fundamental, son ellos los que inician y continúan las actividades lúdicas en diversas edades, quizás esta función no se está ejerciendo y se entregan aparatos tecnológicos en su lugar. Por su parte, los niños quedan bombardeados por estímulos sonoros y visuales difíciles de procesar, principalmente por el exceso de estos. Rodulfo (2013) plantea

que las pantallas tienen para los niños un potencial altamente adictivo, principalmente frente a un cerebro en desarrollo, como es el caso de los niños pequeños, que quedan vulnerables al exceso de estímulos visuales y auditivos. El autor afirma que esta cualidad adictiva de las pantallas y dispositivos electrónicos puede producir una preclusión de la capacidad imaginativa, mayormente dañina en su uso antes de los 3 años (Rodulfo, 2013). Capacidad imaginativa que principalmente se adquiere y se desarrolla en los espacios lúdicos, donde el niño se conecta con el mundo de fantasía y el “como si”.

Existe también en la actualidad, una escasa disponibilidad de lugares posibles para que el juego se lleve a cabo, como la plaza, la calle, el recreo. Todos estos espacios hoy se alojan en la pantalla, donde los niños y adolescentes se encuentran ya no en el encuentro de los cuerpos y la presencia, sino como una presencia virtual (Ferreira Dos Santos, 2022).

b) El segundo tema es acerca de los retrasos del lenguaje, las maestras de salitas de 2 y 3 años encuentran que los niños tienen retrasos en la adquisición del lenguaje, en la salita de dos solo el niño ya se expresa a través de la palabra. Y sabemos que la posibilidad de usar el lenguaje permite un mejor manejo del impulso y de los sentimientos, genera la posibilidad del pensamiento y el desarrollo de la inteligencia que es la posibilidad de resolver problemas. También aquí es fundamental el apuntalamiento del adulto para facilitar el desarrollo, aprendizaje y el ejercicio de la capacidad de expresarse con palabras

c) La tercera conclusión es la dificultad en el desarrollo de gestos espontáneos y de creatividad en las sesiones, y en la vida; el niño al entrar en las pantallas entra en un mundo de colores, acciones y acontecimientos vibrantes y queda capturado, hipnoti-

zados por esas imágenes, cargadas de sensorialidad con un ritmo cambiante y vertiginoso, esto genera una inundación de estímulos que no puede procesar impidiéndole procesos de elaboración más complejos: el pensamiento, la palabra, la creatividad; a partir de aquí se dan identificaciones miméticas con personajes, repitiendo acciones y decires pero sin ninguna apropiación personal ni aprendizajes.

d) Y, por último: la situación actual de muchos padres. Así como en tiempos de 1983 al televisor se le llamaba el niño electrónico ahora el uso del celular permite a los padres poder realizar otras tareas. La vida se ha complicado y cada vez hay menos tiempo para trabajar, realizar las tareas de la casa, llevar a cabo la crianza de los niños. Pero no solo eso tiene su influencia en el exceso de pantalla en los niños, los adultos también quedamos atrapados en las pantallas y se va generando progresivamente, una dificultad en el contacto y la comunicación entre los miembros de la familia.

La familia es la principal formadora del psiquismo de los niños, y su constitución requiere de numerosas funciones que deben realizar los adultos que crían.

Para finalizar. Es un desafío en nuestra práctica abordar la complejidad de este asunto.

¿Acaso solo se trata de una cuestión de tiempo excesivo frente a las pantallas?

Entendemos que este alto índice que marca lo convocante que los dispositivos resultan, no deben ocultar las razones por las que se producen.

Por eso, el análisis de los distintos efectos que se advierten ha pretendido ser una explicación de las necesidades y consecuencias en la dinámica psíquica.

Es necesario como profesionales de la salud, seguir atentos los distintos formatos que, en la actualidad, se presentan como “objetos del mundo tecnológico”; la función que cumplen, lo que intentan compensar y lo que promueven en la vida de nuestros niños.

Referencias bibliográficas

- Soifer, R. (1983). *Psiquiatría infantil operativa* (Tomo II). Kangierman.
- Venturini, D. (2023). Niños y pantallas. ¿Tenemos hoy efectos observables en la clínica con niños sometidos al exceso de uso de pantallas? *Revista El Psicoanalítico*.
- Ferreira dos Santos, S. (2022). Infancias y adolescencias en el game digital. Subjetivación en juego. Cuestiones de Infancia. *Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*. Vol. 23, N° 2. Recuperado de: <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/infancia/issue/view/160>
- Jorge, E. (2021) Jugar en la pandemia. Reflexiones en la clínica con niños. En *Revista psicoanálisis en la universidad* N° 5, pp. 39-49. UNR Editora.
- Rodulfo, R. (2013) *Chicos de la pantalla*. Artículo extraído de Página 12 (jueves 19 de septiembre de 2013) <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-229309-2013-09-19.html>

Infancias frente a las pantallas: el impacto invisible en el cuerpo y las emociones

Rosina Núñez

Pantallas y formación del carácter

La psicoterapia reichiana sostiene que las experiencias emocionales y físicas tempranas moldean tanto el psiquismo como el cuerpo, dando lugar al carácter individual. Estas vivencias se cristalizan en patrones de tensión psicocorporal llamados "coraza", que reflejan bloqueos en el flujo energético provocados por emociones reprimidas o mal gestionadas.

Desde la teoría de Wilhelm Reich, la coraza es un concepto que se refiere a la rigidez emocional y física: un conjunto de tensiones musculares y conductas defensivas que limitan la expresión vital. En la infancia, el uso prolongado de pantallas puede contribuir a estos bloqueos ya que promueve posturas rígidas y repetitivas especialmente en las regiones ocular y cervical. Las tensiones crónicas en cuello, hombros y espalda se convierten en barreras somáticas que dificultan el movimiento espontáneo y la expresión emocional libre.

Además, la sobreexposición a dispositivos digitales desplaza actividades fundamentales para el desarrollo saludable de las infancias como el juego físico y el contacto humano, esenciales

para conectar con las propias necesidades y establecer vínculos auténticos. Este escenario genera un círculo vicioso: tensiones físicas no procesadas conducen al uso repetido de pantallas como mecanismo de escape, dificultando aún más la conexión con las emociones genuinas.

La coraza ocular y la etapa sensorial temprana

La etapa ocular, correspondiente al período pre y perinatal, es clave para establecer la confianza y la seguridad emocional. Los sentidos —vista, olfato, oído y tacto— conectan al infante con su entorno y fortalece el vínculo con la figura cuidadora, especialmente a través del contacto visual. Sin embargo, cuando este proceso se ve interrumpido la conexión emocional se debilita. Es importante considerar que la interferencia de las pantallas no se limita a su uso directo por los niños, si no también ocurre cuando el adulto cuidador se encuentra desconectado emocionalmente por estar absorto en su propio dispositivo. Es frecuente observar niños que solicitan atención mientras sus padres miran el celular, lo que genera tensiones corporales y emocionales que afectan la percepción y el procesamiento sensorial.

El uso temprano y prolongado de pantallas agrava las tensiones oculares limitando el movimiento natural de los ojos y por lo tanto la exploración visual. Esto impacta no solo la percepción sensorial, sino también el desarrollo expresivo de la mirada, elemento crucial en la comunicación no verbal. Desde un enfoque reichiano, liberar esta fijación ocular requiere actividades que fortalezcan tanto la conexión emocional como el movimiento ocular natural, como juegos al aire libre, el contacto visual cara a cara y dinámicas que incentiven la curiosidad.

Pantallas como reguladores emocionales: efectos en la autorregulación

Cada vez más, las pantallas se usan para calmar emociones difíciles en las infancias, ofreciendo gratificación instantánea y distracción. Esta práctica puede interferir en el desarrollo de la corteza prefrontal, región del cerebro encargada de la planificación, la atención sostenida y la autorregulación emocional.

Desde una perspectiva psicocorporal, esta dependencia altera el equilibrio entre procesos emocionales, cognitivos y fisiológicos, dificultando el desarrollo integral.

Para comprender cómo se expresan físicamente las emociones en el organismo Wilhelm Reich (1949) ofrecía una definición de emoción desde la biología viva:

Emoción significa literalmente “moverse hacia afuera”, “sobresalir”. La observación con el microscopio de amebas sometidas a ligeros estímulos eléctricos presenta el significado del término “emoción” de una manera inequívoca. Básicamente, la emoción es un movimiento protoplasmático expresivo.

Los estímulos placenteros provocan una “emoción” del protoplasma desde el centro hacia la periferia. A la inversa, los estímulos desagradables provocan una “emoción” —o más bien una “remoción”— desde la periferia hacia el centro del organismo. Estas dos direcciones básicas de la corriente biofísica plasmática corresponden a los afectos básicos del aparato psíquico, placer y angustia (Reich, 1949, p. 362).

Este principio biofísico permite entender cómo el cuerpo se abre o se cierra ante diferentes estímulos emocionales. Cuando los niños enfrentan sensaciones displacenteras y las pantallas aparecen como reguladores inmediatos, se interrumpe este pro-

ceso natural de expresión, reemplazando el movimiento por fijación, la expansión por contención.

Además, la luz azul de las pantallas afecta el ritmo circadiano, inhibiendo la producción de melatonina y perjudicando el descanso reparador. La falta de sueño puede provocar irritabilidad, dificultades de aprendizaje y mayor vulnerabilidad emocional.

El uso excesivo de dispositivos no solo refuerza la evitación emocional, sino que limita la capacidad de los niños para reconocer y procesar lo que sienten, afectando su conexión interna y la sensibilidad ante los demás.

Pantallas y contacto humano: sustituyendo lo irremplazable

El contacto humano cercano es insustituible en la infancia para construir habilidades emocionales y sociales. El tiempo frente a pantallas está desplazando interacciones esenciales como el juego entre pares o el compartir en familia, fundamentales para el aprendizaje de la empatía y las señales no verbales.

Desde la visión de la psicoterapia reichiana, el vínculo afectivo y corporal favorece el flujo energético y ayuda a liberar tensiones. La ausencia de contacto humano puede dar lugar a estructuras psíquicas frágiles, impulsivas y con dificultad para reconocer límites. Por eso, es clave fomentar un equilibrio donde la tecnología acompañe, pero no reemplace, el contacto humano.

Eva Reich (comunicación personal, 27 de abril de 1978) relató en una conferencia en París que, en contextos tribales, el niño crecía junto al cuerpo de la madre mientras ella realizaba tareas comunitarias. Así quedaba inmerso en una experiencia vital rica en aprendizajes. “No había guarderías ni habitaciones donde el

niño estaba aislado... el entorno era estimulante, no de privación sensorial". Esta vivencia cercana y continua favorecía una integración emocional y corporal profunda, difícil de replicar en escenarios de hiperconexión digital.

Construyendo el equilibrio: propuestas para el desarrollo integral

Para contrarrestar los efectos del uso excesivo de pantallas, se proponen estrategias que favorezcan el bienestar emocional y corporal y fomenten un desarrollo integral.

1. Actividades físicas y expresivas: deportes, danza, yoga y juegos al aire libre que estimulen el movimiento y liberar tensiones.
2. Espacios para la expresión emocional: juego simbólico, arte y comunicación abierta como canales para expresar lo que sienten.
3. Límites en el uso de pantallas: rutinas libres de tecnología, como durante las comidas o antes de dormir.
4. Fomento del contacto humano: dinámicas familiares y comunitarias que fortalezcan los vínculos afectivos.
5. Uso consciente de la tecnología: acompañar el consumo digital con diálogo reflexivo que forme usuarios críticos.

Hacia un equilibrio consciente

Este análisis invita a una reflexión colectiva sobre el rol de la tecnología en la infancia y, especialmente, sobre la presencia adulta. Si los cuidadores están también absorbidos por las panta-

llas, será difícil construir vínculos reales y afectivos que sostengan el desarrollo integral.

La crianza no puede sostenerse en la hiperconexión si ésta implica desconexión emocional y corporal. Como adultos, es nuestra responsabilidad generar espacios de encuentro genuino y ser referentes de prácticas conscientes. Las tecnologías pueden ser aliadas poderosas si no sustituyen lo esencial: el contacto humano.

Actuar en comunidad, con sensibilidad y compromiso, nos permitirá garantizar infancias más conectadas consigo mismas, con los demás y con su entorno.

Referencias bibliográficas

- Navarro Calvo, R., Valdovín Guerrero, G., Rivera de la Torre, S., Álvarez Pérez, P., Gajón Flores, J., & Morte Cabistany, C. M. (2021). Impacto del uso de pantallas en edades tempranas. *Revista Sanitaria de Investigación*. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/impacto-del-uso-de-pantallas-en-edades-tempranas/>
- Reich, W. (1994). *Los niños del futuro*. Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1950).
- . (2000). *La función del orgasmo*. Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1927).
- . (2005). *Análisis del carácter*. Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1933).
- Taborda, M. S. (2024). *Impacto de los dispositivos tecnológicos en el neurodesarrollo infantil* [Trabajo Final de Integración, Universidad de Flores]. UFLO Repositorio Institucional. <https://repositorio.uflo.edu.ar/bitstreams/80e5e833-e65e-4d79-b611-accdfe81ac3e/download>

Universidad de Valladolid (2023). *El uso excesivo de las pantallas y su implicación en el desarrollo del lenguaje* [Trabajo de fin de grado]. UVaDoc Repositorio Institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61126/TFG-ML3040.pdf?sequence=1>

**Pantallas en la infancia
¿Usos, consumos, excesos?
Impacto en las subjetividades
Una lectura desde el psicoanálisis vincular**

Virginia Grosso

Ana Allocco¹¹

Este escrito surge de la invitación a participar en una mesa de diálogo organizada por la Facultad de Psicología (UNC), junto a entidades formadoras reconocidas por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.

Convocadas por la potencia de intercambiar sobre una temática actual y movilizante, decidimos elaborar este artículo como forma de entamar preguntas, experiencias y perspectivas desde una mirada psicoanalítica vincular.

Creemos que “abrir debate” potencia la fuerza colectiva del intercambio, allí en tiempos donde los discursos se tornan dispositivos de pacificación o amenaza, resulta clave —como advierte Foucault (1980)— interrogar los modos en que se producen las formas de subjetivación. Desde nuestra perspectiva vincular, valoramos y proponemos pensar con otros, haciendo trama y nudo en el devenir del encuentro.

¹¹ Para Asociación Psicoanalítica de las Configuraciones Vinculares de Córdoba (APCVC) infoapcvc@gmail.com

Desde el título, proponemos un recorrido que no se ancla en un concepto cerrado, sino que intenta desarmar las nociones iniciales para resignificar su sentido. Comenzamos haciendo hincapié sobre *el impacto de la tecnología*, partiendo de que hay un efecto, a modo de choque y del que nadie está exento, ni le es ajeno ya.

Sería fundamental identificar y pensar las diferencias generacionales de esos efectos ya que, en las niñeces y adolescencias todo está aún en proceso de construcción. El espejo digital devuelve modelos subjetivantes difíciles de metabolizar y discriminar. También resulta llamativo y ponemos el foco en algunas palabras que queremos problematizar: la diferencia entre *uso* y *consumo* de tecnología y el exceso en esas prácticas.

Creemos que uso y consumo no son lo mismo, la posición del sujeto tampoco lo es. ¿Es lo mismo utilizar la tecnología o consumirla? ¿Las tecnologías pueden ser herramientas? ¿Pueden ser usadas como intermediarias? ¿Cuándo su uso es excesivo? ¿El consumo ubica a un sujeto en pasividad? ¿Se busca, se devora, se incorpora un objeto que colme, llene, gratifique como tal y por sí mismo?

Desde una perspectiva psicoanalítica vincular, abordar el impacto del uso de las pantallas en la infancia requiere posicionarnos desde el pensamiento de la complejidad, epocal, en un entramado sociohistórico donde las condiciones de producción de subjetividad van dando cuenta de los modos de vida y especialmente los modos en que configuramos nuestros vínculos, nuestras cotidianidades y existencias.

Partiremos de concebir un vínculo, como aquella experiencia compleja en la que dos otros no pueden sino verse alterados por el ir haciendo juntos; resultando así, un nos-otros con efectos de inter-subjetivación y variación de la mismidad (Del Cioppo, 2011).

Así entendemos que la subjetividad y por lo tanto su constitución, está atravesada o construida a partir de tres dimensiones psíquicas que tendremos en cuenta a la hora de pensar los efectos de las pantallas en las subjetividades, especialmente la de las infancias.

Desde el psicoanálisis de lo vincular, como plantea Kaës (2007), los lazos no son meramente relaciones entre sujetos, sino espacios de producción psíquica en común en sus distintas dimensiones.

- La **intrapsíquica**, que refiere a los procesos internos del sujeto: cómo interpreta y construye su realidad a partir de vivencias personales. En el caso de un niño, implica lo que le pasa con lo que ve, escucha o juega en su dispositivo y las representaciones que va construyendo.
- La **intersubjetiva**, que refiere a las configuraciones vinculares: el niño se encuentra con padres que muchas veces están absorbidos por sus celulares, ausentes en el juego y en el encuentro. Se ofrecen modelos identificatorios hiperconectados en un territorio de creciente aislamiento subjetivo (Winnicott, 1965).
- La **transubjetiva**: que involucra lo social, histórico y cultural. La pandemia, por ejemplo, produjo un cambio radical en el uso y abuso de las pantallas, cuyos efectos aún analizamos en las subjetividades actuales.

Asimismo, nuestra idea no es quedarnos con hablar de “las pantallas” como un objeto con efectos determinados, optamos por preguntarnos qué lugar ocupan dentro de las configuraciones vinculares actuales. “La pantalla como dispositivo —en el sentido de Agamben (1998)— capturas prácticas, saberes y formas de vida bajo nuevas formas de regulación simbólica.” Es decir, no son

solo herramientas tecnológicas; funcionan como mediadores de la experiencia, de los lazos, de los modos de presencia y de ausencia. No están fuera del lazo: lo constituyen, lo modifican, lo interrogan. Así, su impacto no puede pensarse dissociado del contexto familiar, cultural y subjetivo en el que emergen.

En la infancia, este fenómeno es particularmente complejo, porque se entrelaza con los procesos constitutivos del psiquismo. El acceso a las pantallas se produce en momentos cada vez más tempranos, donde aún se está tejiendo la capacidad de simbolización, de espera, de construcción de la alteridad. En ese sentido, lo que importa no es solo la presencia de la pantalla, sino cómo esa presencia se inscribe en el campo de lo otro, en el campo de lo vincular. ¿Qué funciones encarnan estas pantallas en el trabajo vincular? ¿Reemplazan, silencian, potencian, enlazan?

Creemos que patologizar o demonizar el uso de pantallas solo calma la encerrona trágica donde los adultos quedamos perplejos y sin respuestas frente a la responsabilidad que insiste. El pensamiento adultocéntrico propone focalizar la mirada en las infancias o la adolescencia, corriéndose del lugar que nos compete desde lo común y colectivo para abordar lo que va instituyendo como modos de subjetivación.

La subjetividad es el conjunto de condiciones por las que instancias singulares y colectivas surgen como espacios existenciales. Esta condiciona flujos de deseos que emergen por nuestros agenciamientos relacionales y estos últimos surgen como territorios, como orden. La subjetivación se produce por factores subjetivos, relaciones sociales y máquinas sociales en constante conexión. Nuestra subjetividad se produce por los agenciamientos micropolíticos y políticos que afectan nuestra forma de pensar, habitar y hasta nuestra corporeidad.

Por eso, no se trata de pensar las pantallas “en sí”, ni solo “en las infancias”, sino de atender a los modos en que estos objetos tecnológicos reconfiguran los vínculos, los tiempos del deseo, las formas de presencia y ausencia, el lugar del trabajo vincular necesario. Y eso nos compromete también como analistas, padres, docentes o cuidadores, a revisar nuestras propias posiciones ante esos objetos y los significantes que les atribuimos.

En un contexto donde los adultos quedan perplejos frente al impacto de las pantallas, la pregunta ya no es solo qué hacen las infancias con las pantallas, sino qué lugar les damos los adultos, qué representaciones se ponen en juego y qué vacíos o perplejidades las generaciones actuales estamos experimentando frente a los cambios que estas tecnologías introducen en nuestras vidas y por lo tanto también en los vínculos.

La perplejidad del adulto puede leerse como una caída —o al menos una desestabilización— de ciertas coordenadas simbólicas que antes organizaban la transmisión, el lazo intergeneracional y los modos de habitar el tiempo y el cuerpo. Erosionan algunas de esas marcas y proponen otras que aún no están del todo elaboradas psíquicamente por los adultos. Esto produce una especie de desfase: se asiste a un fenómeno sin contar aún con recursos simbólicos suficientes para metabolizar.

Desde el psicoanálisis vincular, esta perplejidad no puede pensarse sólo como una reacción pasiva o como un “fracaso educativo”. Puede ser, más bien, un síntoma del desacomodamiento de las funciones adultas tradicionales —como la de sostén y corte/diferencia o funciones subjetivantes— frente a la irrupción de una nueva lógica de presencia, deseo y satisfacción que se filtra a través de las pantallas.

En muchos casos, el adulto queda no solo desbordado, sino desautorizado en su rol. Ya no sabe qué transmitir, ni desde dónde

hacerlo y corre el riesgo de caer en posiciones dicotómicas: o demoniza la tecnología, o se entrega a ella sin condiciones. Ambas son formas de no poder habitar la tensión. Porque habitarla requiere tiempo, simbolización, puesta en palabra y, sobre todo, la posibilidad de construir un entre: entre generaciones, entre discursos, entre experiencias.

Desde nuestras experiencias en la atención de niños/ adolescentes y familias ya estamos viendo y acompañando los efectos que producen el consumo (¿adictivo?) de pantallas o el uso excesivo de las mismas, de las cuales ya no podemos negar ni su uso, ni su presencia. Nos parece crucial escuchar y acompañar cuando se problematiza, cuando aparecen los síntomas y poder prevenirlos.

Desde el psicoanálisis sostenemos la singularidad y el caso por caso, pero para abrir y alojar la problematización, partimos de considerar que hoy las pantallas están y cada vez se usan a más temprana edad, por lo que deberíamos indagar y tener en cuenta algunos aspectos que nos parecen importantes para no naturalizar su uso, tal como lo plantea Venturini (2023), ya que la naturalización del uso de la tecnología en la infancia puede obturar la pregunta clínica.

Con las familias y los niños/adolescentes trabajamos en torno a estos aspectos:

- **Información** que tienen los padres o adultos responsables sobre el uso adictivo de las pantallas, y los efectos físicos, psíquicos y socioculturales en el desarrollo de niños.
- **Efectos del uso excesivo.** ¿Cuáles? ¿Ya los hay? ¿Cómo usa la familia las pantallas?
- El **tiempo** de uso. ¿Es ilimitado? ¿Es limitado?

- **Tipos de acceso.** Libre (cuando el niño quiera) o con limitaciones, en momentos determinados del día, y esto no solo en el niño sino para todos los miembros de la familia.
- Cuál es el **contenido** al que se está teniendo acceso. ¿Lo pueden conversar, los adultos lo conocen? ¿Es adecuado o inadecuado?

Creemos que regular el uso o contabilizar el tiempo frente a la pantalla, conocer y acompañar el contenido al que tienen acceso, regular o limitar su uso y el propio es importante, pero lo fundamental es construir espacios donde eso que pasa con las pantallas pueda ser dicho, pensado, interrogado. No se trata de “retirar” la tecnología, cuestión que en la actualidad ya sería un imposible, tanto como eliminarla o abstraerse a su uso. Creemos que el desafío mayor es, principalmente, para los adultos y los referentes de cuidados, considerar el lugar y sentido que tienen las pantallas en nuestras vidas, sabernos modelos y referentes ante la mirada de los niños.

¿Qué observan ellos? ¿Qué realidad encuentran los niños cuando entran en relación, en contacto con un adulto?: Cada vez más adultos sin tiempo, viviendo vorágines sin pausas ni posibilidad de conexión con el otro, sin un tiempo/ espacio de jugar para que una experiencia sea significativa

Una paciente preadolescente decía “mi mamá me dice que deje el teléfono... mientras ella trabaja y se distrae con el suyo”. O un adulto comenta que para poder avanzar en sus tareas deja con la Tablet a su hijito y así puede cumplir con las tareas pendientes; celulares en las mesas mientras se come; dificultades para dormir por el uso en la cama del celular en los niños que van con poco descanso a la escuela, así podríamos seguir enumerando situaciones que nos deberíamos interrogar, abrir a pensar.

Nuestra apuesta es intentar reintegrar a un campo vincular esta problemática, sin naturalizar, donde el adulto recupere su lugar, no como alguien que tiene todas las respuestas, sino como alguien que puede alojar la pregunta, acompañando y sosteniendo con sus presencias. Sabemos que no es sencillo ser un adulto disponible y firme, pues estamos cargando con inseguridades, mandatos familiares y miedos propios y ajenos. Entonces lograr permanecer en ese territorio de disputa, incluso con dudas, ya está ofreciendo algo fundamental: presencia y escucha.

El verdadero riesgo no reside solo en el uso de las pantallas, sino en que dejemos de interrogarnos sobre su lugar en el lazo. Reconstruir una ética del cuidado que incluya la palabra, la presencia y el entre, puede ser la vía más potente para resistir la lógica del consumo y recuperar el sentido del vínculo como sostén de la subjetividad en formación.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1998). *¿Qué es un dispositivo?* Editorial Anagrama.
- Del Cioppo, G. (2011) Una aproximación al vínculo (de pareja) desde las experiencias del tiempo y del espacio, en *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, Volumen XXXIV, N°1 - 2011, pp. 117-132. ISSN N° 1851-7854.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Kaës, R. (2007). *Los entramados intersubjetivos: Estudios psicoanalíticos*. Amorrortu.
- . (1976). *El aparato psíquico grupal*. Gedisa

- Venturini, D. (2023). *Niños y pantallas*. *Revista El Psicoanalítico*. Recuperado de: <https://elpsicoanalitico.com/2023/10/15/ninos-y-pantallas/>
- Winnicott, D. W. (1965). El papel de los espejos de las madres y la familia en el desarrollo del niño. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.

SOBRE LOS AUTORES

Mariela Zachetti

marielazachetti@unc.edu.ar

Licenciada en Psicología, M.P. 2852, M.E. 450. Psicoanalista. Especialista Vitalicia en Psicología Clínica. Doctorando del Doctorado en Semiótica, CEA, UNC. Ex profesora Titular de Psicología de la Niñez de la carrera de Psicología de la UCC. Profesora Adjunta de Psicología del Desarrollo Infantil “A” y Profesora Asistente de la Cátedra Entrevista Psicológica de la Facultad de Psicología de la UNC. Docente de Postgrado. Directora del Programa y Servicio de Extensión a la Comunidad: La entrevista en Cámara Gesell, de la Facultad de Psicología de la UNC. Investigadora categoría 4. Directora de proyectos de investigación SECyT, UNC. Miembro docente de ECAP (Institución formadora para la clínica y asistencia psicológica de niños y adolescentes). Supervisora de la práctica clínica. Secretaria de Extensión de la Facultad de Psicología UNC (2023-2025). Subsecretaria de vinculación con la comunidad de la Facultad de Psicología UNC.

Laura Romera

laura.romera@unc.edu.ar

Licenciada en Psicología, M.P. 3244. Se ha desempeñado en la docencia en los niveles primario, superior y universitario. Actualmente es profesora en las Cátedras Psicología Educacional y Didáctica General y Especial de la Psicología en la Facultad de

Psicología de la UNC. Ha participado en proyectos de investigación en el Ciffyh, UNC. Se encuentra elaborando la Tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica del CEA, UNC. En el campo profesional se ha desempeñado como miembro de los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Paula Saravia

paula2saravia@gmail.com

Licenciada en Psicología, M.P. 3290, M.E. 562. Especialista Jerarquizada en Psicología Clínica (CPPC). Diplomada en Género y Sexualidades (IUSAM). Magister en Salud Mental (UNC). Ex docente en EPSI (Estudios Psicoanalíticos Córdoba). Supervisora clínica en infancias, adolescencias y adultez.

Luis Paredes. Ilustraciones

luisparedes@unc.edu.ar

Ilustrador nacido en Córdoba, Argentina, conocido por su estilo expresivo, fresco y cargado de identidad local y sobretodo por su ojo afuera. Sus trabajos combinan humor, crítica social y elementos de la cultura popular, siempre con una mirada aguda y una estética muy personal. Con una línea suelta pero precisa y un uso del blanco y negro que no pasa desapercibido, ha logrado destacarse en el mundo de la ilustración tanto en medios gráficos como en proyectos editoriales y artísticos. Su obra dialoga con lo cotidiano, lo absurdo y lo profundamente humano. No solo dibuja lo que ve, sino lo que otros sienten y no saben cómo poner en palabras... él lo pone en imágenes. Dibuja hasta el silencio y... le pone bigotes.

Noelia Argentina Ortega. Corrección

noelia.ortega@unc.edu.ar

Licenciada en Comunicación Social (UNC). Estudiante de Licenciatura en Español como Lengua Materna y Extranjera. Jefa de Departamento de Vinculación con la Comunidad de la Secretaría de Extensión. Participa como tribunal evaluador de trabajos finales de licenciatura y como asesora de tesis de grado.

Virginia Grosso

virggrosso1974@gmail.com

Licenciada en Psicología, M.P. 3053. Especialista en Psicología vincular de familias con niños y adolescentes. Especializada en psicoanálisis vincular. Se desempeña como profesional en el ámbito clínico privado y educativo como docente de grado y posgrado en distintas universidades. Participa activamente en espacios de co-visión clínica y formación continua. Integra la C.D. de la APCVC y es miembro de APIA.

Ana Allocco

alloccoana@gmail.com

Licenciada en Psicología, M.P. 4494. Psicoanalista Vincular especializada en la atención clínica de adolescentes, jóvenes y adultos. Directora de Orientación Vocacional CBA. Asesora institucional en el ámbito educativo/comunitario. Coordinadora de dispositivos grupales. Arteterapeuta. Miembro de APCVC. Secretaría de Asistencia y Apertura a la comunidad y docente.

Patricia Depetris

patriciadepetris2013@gmail.com

Licenciada en Psicología, M.P. 3095. Especialista en Psicología Clínica M.E. 670. Brinda asistencia a niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Trabaja en atención hospitalaria e instituciones. En la actualidad ejerce la clínica a nivel privado. Especialista en Psicoterapia Psicodramática y terapia de grupos. Representante del Centro Independencia. Miembro de comisión de entidades formadoras y supervisora en el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. A cargo del Seminario electivo de Psicodrama de la Cátedra de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, UNC.

Rosina Núñez

rosinavenuz@gmail.com

Licenciada en Psicología M.P. 2497. Especialista en Psicología Clínica M.E. 640. Fundadora y directora de *Orgonome Formación y psicoterapia Reichiana*, entidad formadora reconocida por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, dedicada al diseño y desarrollo de dispositivos clínicos, formativos y organizacionales con base en el enfoque psicocorporal reichiano. Se desempeña como docente de posgrado y supervisora clínica. Miembro de la Asociación Internacional de Psicoterapia Reichiana Contemporánea (INACoRP). Su práctica profesional se desarrolla en el ámbito privado, con atención a adultos, parejas y familias, abordando problemáticas vinculadas al estrés, el trauma y sus manifestaciones emocionales y somáticas. Participa activamente en espacios de formación continua y reflexión interdisciplinaria, articulando teoría, investigación y experiencia clínica.

Silvia Martínez

psicologiayarte@hotmail.com

Licenciada y profesora en Psicología, M.P. 1765. Especialista en Psicología Clínica M.E. 433. Licenciada en Pintura. Maestría en Investigación Educativa UCC. Coordinadora del área infanto juvenil de la Clínica Privada Saint Michel. Docente a cargo y responsable de PSICOARTE institución formadora de postgrado, reconocida por el Colegio de Psicólogos de Córdoba. Docente universitaria UPC asignatura arte, educación y discapacidad

Noelia Maricel Falcón

noeliamfalcon@hotmail.com

Licenciada y Profesora en Psicología, M.P. 12691. Dibujante técnica, decorativa y publicitaria. Egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Psicóloga Clínica. Integrante de la Institución Psicoarte. Profesional de la Comisión Interdisciplinaria de Bienestar Universitario, Universidad Católica de Córdoba

Patricia Cristina de Cara

pdecara@hotmail.com

Licenciada en Psicología (UNC). Especialista en Psicología Clínica (Colegio de la Provincia de Córdoba.) Miembro Titular de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba dependiente de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API). Miembro de la Federación Latinoamericana de Psicoanálisis. Actual función de presidente de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba. Coordinadora de Simposios (APC). Coordinadora del Área de capacitación y docencia de la Clínica Saint Michel (Institución monovalente). Referente institucional de Prácticas Supervisadas de la Facultad de Psico-

logía (UNC y UCC). Codirectora de Psicoarte Rehabilitación en Salud Mental. Miembro de la Fundación Sistere.

Claudia Bernahola

claubernahola@gmail.com

Licenciada en Psicología M.P. 2864. Terapeuta gestáltica infanto juvenil - Instituto Gestalten. Cuenta con amplia experiencia en evaluación, diagnóstico clínico y tratamiento en pacientes, especialmente de la población infanto juvenil. Como así también en el dictado de cursos de formación y supervisión de casos clínicos. Especializada en terapia gestáltica y Gestalt infantil.

Luciana Juaneu

luciana.juaneu@unc.edu.ar

Licenciada en Psicología, M.P. 3378. Especialista en Psicología Clínica, M.E. 597. Magister en Educación Universitaria (Tecnológico de Monterrey). Coordinadora Filial Córdoba del Centro de Estudios en Psicoterapias “Dr. Héctor Fiorini”, institución formadora reconocida por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (Res. 113/25). Se desempeña como psicoterapeuta de orientación psicoanalítica de jóvenes y adultos en consultorio particular. Es Profesora Asistente de la Cátedra Entrevista Psicológica y Profesora Adjunta de Introducción a los estudios universitarios en Psicología (UNC). Es profesora del curso de Postgrado “Teoría y técnicas en psicoterapias psicoanalíticas” y otros seminarios de la institución. Supervisa, investiga y publica en temas de la especialidad. Asesora y evalúa trabajos finales de graduación y postgrado y se desempeña actividades de extensión. Miembro de tribunales evaluadores de los exámenes de especialidad en Psicología Clínica del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Cór-

doba. Hasta 2022 se desempeñó como profesora de las cátedras Técnicas e Instrumentos de Intervención Psicológica y Psicoterapia I en la Carrera de Psicología de la Universidad Siglo 21.

María Cristina Hernando

crishernando111@gmail.com

Licenciada y Profesora de Psicología, Universidad Católica de Córdoba, M.P. 236. Especialista en Psicología Clínica, M.E. 108, Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Psicoanalista, miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba. Especialista en niñez y adolescencia de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Fundadora, coordinadora y profesora del Equipo de Capacitación y Asistencia Psicológica (ECAP), entidad formadora reconocida por el Colegio de Psicólogos de Córdoba.

Juana María Grangeat

jmgrangeat@yahoo.com.ar

Licenciada en Psicología, Universidad Católica de Córdoba, M.P. 524. Psicoanalista APA. Especialista en Psicología Clínica M.E. 055, Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Fundadora, coordinadora y profesora del Equipo de Capacitación y Asistencia Psicológica (ECAP), entidad formadora reconocida por el Colegio de Psicólogos de Córdoba.

Gladys Ludueña

gladyslud@hotmail.com

Licenciada en Psicología, UNC. Magister en Clínica psicoanalítica con niños, UNR. Especialista en Psicología Clínica por el Colegio de Psicólogos de Córdoba. Docente del Equipo de Capacitación y Asistencia Psicológica, ECAP. Supervisora en Área Clínica.

Sofía Perazolo

sofiperazolo@gmail.com

Licenciada en Psicología, Universidad Católica de Córdoba, M.P. 11408. Docente en la Universidad Católica de Córdoba, cátedras Psicología de la Niñez y Teoría Psicoanalítica I. Docente Adscripta en el Equipo de Capacitación y Asistencia Psicológica (ECAP). Trabaja en el Departamento de Orientación Escolar. Miembro del proyecto de investigación SECyT-UNC y UCC. Trabaja en el área clínica con niños, adolescentes y jóvenes.

Florencia Wendichansky

florwendy@hotmail.com

Licenciada en Psicología, Universidad Católica de Córdoba, M.P. 8346. Ex docente en la Universidad Católica de Córdoba, cátedra Psicología de la Niñez. Docente Adscripta en el Equipo de Capacitación y Asistencia Psicológica (ECAP). Miembro del proyecto de investigación SECyT-UNC y UCC. Trabaja en el área clínica con niños, adolescentes y jóvenes.

Guadalupe Riga

guadariga@hotmail.com

Licenciada en Psicología, UNC, M.P. 6639. Docente Adscripta en el Equipo de Capacitación y Asistencia Psicológica (ECAP). Trabaja en el área clínica con niños, adolescentes y adultos.

Daniel Alejandro Bujan

danielbujan@gmail.com

Licenciado en Psicología, M.P. 2745. Especialista en Psicología Clínica, M.E. 629. Cuenta con una sólida trayectoria profe-

sional y académica en el campo de la psicología educacional y clínica. Actualmente, se desempeña como Jefe de Gabinete Psicológico en la Fundación Educativa Sembrando, en la Escuela García Faure, desde el año 2010 y mantiene un consultorio clínico privado en la Fundación Instituto Universitario en Ciencias de los Sistemas Humanos (FUNDAIF) desde 2001. Docente en el posgrado de Terapia Familiar Sistémica en FUNDAIF desde 2005 y en el posgrado de Psicoterapia Sistémica en Infancias y Adolescencias desde 2023, contribuyendo a la formación de nuevos profesionales en el área. Además, acompaña en seminarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Su amplia experiencia en la práctica clínica y su compromiso con la educación lo posicionan como un referente en el ámbito de la psicología, particularmente en el trabajo con niños, niñas, adolescentes y familias.

Julia del Valle Córdoba

julia.cordoba88@gmail.com

Psicóloga UCC, M.P. 1011. Especialista en Psicología Clínica CPPC, M.E. 388. Terapeuta Sistémico de Familia y Pareja. Diplomada en Violencia Familiar y Abuso Sexual UBP. Magister en Salud Mental, UNC. Formadora de Terapeutas Sistémicos en FUNDAIF. Profesional y Ex-subdirectora (por concurso) de Estrategias de Intervención en SENAF. Docente de Seminarios Electivos y Talleres sobre Problemáticas Actuales, Facultad de Psicología, UNC. Docente de Cursos de Formación en CPPC, FUNDAIF y entidades del extranjero.