



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Trabajo Final de Grado

Monografía

***Uso de pantallas y Configuración Subjetiva
en la Primera Infancia***

Patricia Serena Umpiérrez

C.I.: 4.802.134-5

Tutora: Mag. Psic. Marta Miraballes Guerrero

Mayo 2020

Montevideo, Uruguay.

ÍNDICE

1.	Resumen	p.3
2.	Introducción	p.4
3.	Apartado 1: Estructuración del aparato psíquico desde una mirada psicoanalítica actual.....	p.6
3.1.	Proceso de simbolización y subjetivación.....	p.9
3.2.	Cuidado materno y proceso de simbolización.....	p.12
3.3.	El objeto transicional como base de la simbolización.....	p.15
3.4.	Juego mediado por pantallas como como estructurador psíquico.....	p.19
4.	Apartado 2: Uso de pantallas en primera infancia.....	p.24
4.1.	Las TICS-pantallas - Contextualización socio histórica.....	p.24
4.2.	Aportes sobre los efectos del uso de pantallas en el desarrollo infantil....	p.26
5.	Consideraciones finales	p.31
6.	Referencias Bibliográficas	p.35

Resumen

La presente monografía busca generar un espacio de diálogo y reflexión teórica sobre los procesos de estructuración psíquica, mediados por el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en primera infancia.

En el primer apartado se despliegan nociones básicas sobre la configuración psíquica del niño, acercando las teorías psicoanalíticas tradicionales a las más contemporáneas. Situándonos en la actualidad donde las TICs determinan nuevas condiciones sociales que impactan directamente en los procesos de simbolización y subjetivación del sujeto. Trabajaremos estos conceptos desde el eje presencia-ausencia del objeto de la pulsión, como base del proceso de simbolización.

Se abordará la noción de aparato psíquico como estructura abierta, en formación continua a través de la interacción con el medio, donde las funciones parentales en los primeros años de vida cobran especial relevancia. Así también el objeto transicional como primera posición no-yo que implica una pérdida y un trabajo de separación, permitiendo la diferenciación entre mundo interno y mundo externo. Y por último el juego, que potencia los procesos de desarrollo emocional y cognitivo con la variable propia de nuestra contemporaneidad que implica el uso de pantallas.

En el segundo apartado se visibilizan los efectos del uso de pantallas en los primeros años de vida. Mostrando un aumento en la posibilidad que el niño presente dificultades en el desarrollo cognitivo y psicoafectivo.

Se plantea una reflexión sobre el uso óptimo de las pantallas, para propiciar el desarrollo sano en niños mayormente tecnófilos. Surge la necesidad de regular las formas en las que se utilizan las TICs en la infancia, tiempo, contenido y presencia humana.

palabras clave: Estructuración psíquica-Subjetivación-Primera infancia-Tecnología-Pantallas.

INTRODUCCIÓN

La elección del tema de este Trabajo Final fue motivada inicialmente por la participación en una práctica pre profesional realizada en el marco de la formación de grado, en la cual se realizó una intervención clínica en un Centro de asistencia psicosocial educativo e integrador, que recibe niños y adolescentes que sufren trastornos mentales complejos. La participación en tal experiencia colaboró con que se acentuara el interés en profundizar en los vínculos tempranos y su incidencia en el proceso de constitución del psiquismo y así poder configurar intervenciones profesionales pertinentes.

Reflexionar sobre la incidencia de la tecnología en la primera infancia, surge también a raíz de la observación de niños que a temprana edad son expuestos a pantallas. Algunos niños pasan de un movimiento corporal constante y disruptivo a una quietud total al ser expuestos a dispositivos tecnológicos, estableciéndose de esta manera una situación donde el infante deja de “molestar” con sus demandas de atención. A partir de allí surgen las primeras interrogantes.

En la época actual la aparición de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) marca un cambio sociocultural a nivel global, habiendo irrumpido en la sociedad a una velocidad vertiginosa. Han ampliado el horizonte traspasando las fronteras de lo desconocido, dando paso a nuevas concepciones y modos de vida, acercándonos a diferentes lugares y personas. Es así que puede constatarse que la tecnología rompe barreras socio-económicas, ocupando gran parte de espacios tanto públicos como privados, estando presente en la mayoría de los hogares, habiéndose instalado un acceso masivo a las mismas sin límites de edad y ofreciendo los más variados contenidos. Por añadidura, las TICs moldean y crean subjetividades.

El presente trabajo busca profundizar en los procesos de constitución del psiquismo del niño en la nueva era tecnológica; cómo el niño se inserta en una realidad ya constituida, cómo interpreta, cuáles son los sostenes posibles de un *otro* para la construcción de su propia red de representaciones y cómo siente desde su singularidad a través del proceso de subjetivación.

Cuando las experiencias vividas se transmutan al uso de un dispositivo, donde prima la pantalla no interactiva, donde los tiempos de espera son inexistentes y la capacidad

de crear y transformar se ven limitadas, podemos preguntarnos: ¿Qué sucede con el desarrollo de la capacidad de simbolizar y la forma de subjetivar del niño?.

María Isabel Pavez (2014) propone pensar que la velocidad con la que surge el desarrollo de la tecnología y la penetración en la sociedad no significaría que “estén resueltos temas ligados al aprovechamiento de oportunidades, la minimización de sus riesgos o incluso la forma en que están modificando las formas de interactuar, aprender, informarse, entretenerse y comunicarse” (p.5). Es justamente allí, en los temas no resueltos sobre las TICs, donde se focaliza el interés que mueve este trabajo.

Los niños se inician en el uso de pantallas cada vez a más temprana edad. Frecuentemente podemos observar cómo pueden quedar “atrapados” frente a las pantallas, con sus colores, sonidos y movimientos. Niños que aún no han adquirido el lenguaje verbal dada su corta edad, utilizan smartphones y tablets sin que esto resulte un fenómeno cuestionable.

La alta exposición a las pantallas por parte de los niños implica además un constatable aumento en la estimulación cerebral. Surgen entonces las siguientes preguntas:

- ¿Qué problemáticas trae aparejadas el uso de la tecnología a temprana edad?
- ¿Afecta la diferenciación entre la percepción de “vida real” y “ficción”?
- ¿Se puede pensar en una “sustitución” del cuidado materno/paterno por un aparato electrónico?
- ¿Como un niño que no logra pasar más de media hora con un mismo objeto logra entretenerse largas horas inmóvil frente a una pantalla?
- ¿Cómo y cuánto se debe propiciar el uso de las TICs en primera infancia?.

Si bien la tecnología ha estado presente en la última década, es recién en los últimos años que han salido a la luz los primeros estudios científicos sobre los efectos de la exposición a las mismas. Entre ellos, la Academia Americana de Pediatría en el año 2016 realiza una publicación donde recomienda que en menores de dos años se debe evitar la exposición frente a las pantallas.

Se entiende necesario, como profesionales de la salud, el reflexionar qué cambios y posibles efectos se podrían vincular al uso de las TICs en la configuración subjetiva del niño. Considerar un mayor acceso a las tecnologías nos lleva a pensar en una mayor incidencia en el desarrollo psico afectivo de los niños, con todas las ventajas y desventajas que el uso de las TICs trae aparejadas.

APARTADO 1

Breve Teorización sobre la estructuración del aparato psíquico. Enfoque psicoanalítico: concepciones clásicas y contemporáneas.

*“Tanta soledad, todos conectados,
niños de pantalla,
bienvenidos al mercado”.
Canción popular,
Letra de Andrés Ciro Martínez, (2010).*

A lo largo de la historia del psicoanálisis fueron elaboradas diversas teorías que nos aportan ideas sobre el proceso de estructuración psíquica del niño, donde la presencia del *otro* y del ambiente desempeñan un rol determinante.

La revolución tecnológica de los últimos años nos conduce a re-pensar esas teorías, desde un contexto socio histórico donde el ambiente y las relaciones humanas se ven afectadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs).

Se comparte con Silvia Bleichmar (1999) que las nuevas condiciones sociales ineludiblemente producen cambios en la subjetividad, lo cual lleva a repensar el psicoanálisis: despojarse de algunas hipótesis, transformarse y expandir las posibilidades de respuesta frente a los nuevos modos de ser.

Contemplamos un aparato psíquico que está en construcción desde el nacimiento, es así que la organización del funcionamiento psíquico se configura en interacción con el medio. Siguiendo el texto de Beatriz Janin (2012) “Las pulsiones sexuales, el yo, las defensas, el superyó y el ideal del yo se constituyen en una historia vincular” (p.17).

El psiquismo es una estructura abierta al mundo. Y el mundo es para un niño, fundamentalmente, los otros que lo rodean, marcados a su vez por una sociedad y una cultura. Otros que son sostén y fuente de placer, pero también portadores de angustias, temores y dolores. Otros que son figuras de identificación y que transmiten

valores, normas e ideales. La realidad de un niño pequeño es la realidad psíquica de aquellos investidos libidinalmente, de los que lo alimentan, cuidan y erotizan (p.60).

La concepción e imagen que se tiene de los bebés se ha ido transformando en el correr de los años. Al comienzo del psicoanálisis, siguiendo las ideas de Freud (1895) el bebé era pensado desde la dependencia absoluta del ambiente y con cierto grado de indiscriminación. Según Widlocher, citado en Guerra (2014), fue después de los aportes del Middle Groupe en 1940 que se comienza a “pensar cómo el ambiente influye en el bebé y a su vez éste en un proceso de espiral también co-participa de su subjetivación” (p. 210).

A su vez, la representación cultural del niño fue cambiando tras los aportes de psicoanalistas como Anna Freud, Donald Winnicott, John Bowlby, entre otros, que investigaron sobre las reacciones de los bebés frente a situaciones traumáticas. Un claro ejemplo de la importancia del vínculo, son los resultados expuestos por René Spitz (1948) quien mediante sus investigaciones, comprobó que un infante puede enfermar e incluso morir de depresión ante el abandono. Tales indagaciones han producido un cambio en la mentalidad colectiva sobre los bebés (p. 211).

El recién nacido transita un estado angustiante que Freud trabaja en relación al concepto de desamparo (*Hilflosigkeit*, en alemán), el cual, según el diccionario de Laplanche y Pontalis (2004) refiere al estado de prematuridad e impotencia del infans, marcando una incapacidad de ejercer por sí mismo una acción dirigida a calmar el dolor que el aumento de tensión ocasiona en él. Posicionándolo en un lugar de dependencia completa de la asistencia de una adulto que calme sus necesidades (hambre, sed) y que además pueda realizar una acción coordinada y específica con el fin de calmar el aumento de la tensión producida por estímulos interno y externos

Al respecto, Maren Ulriksen (2005) agrega que dicha condición de inmadurez biológica del recién nacido y su condición de dependencia absoluta, llevó a que el niño sea considerado propiedad del adulto, objeto de sus intereses, deseos y proyectos, trasladando los cuidados adecuados para su supervivencia a lo que el adulto considera que el bebé necesita. No se tiene en cuenta la capacidad creciente del niño de producir pensamiento propio, creativo y participativo.

El estatuto del niño como ser dependiente, vulnerable, que debe ser protegido, puede llevar a desconocer su lugar como sujeto activo en los procesos interactivos con el adulto desde el inicio de la vida. El proceso de desarrollo positivo de un niño permite la adquisición de capacidades de pensamiento inteligente, creativo, autónomo, integrado al mundo social que lo rodea, proceso que sólo es posible cuando él puede interiorizar los aportes cognitivos y afectivos de los primeros vínculos y afirmarse en ellos para transformar el desamparo inicial y la dependencia extrema en capacidad de separarse, de estar sólo, de crear, de pensar, de conocer, de disfrutar” (p.3).

Por otra parte, desde la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se ha trabajado el concepto *niño-sujeto de derechos*, lo que implica un “reconocimiento de sus derechos, obligaciones y garantías, promoviendo la integración a la sociedad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad progresiva para ejercerlos y transformar su propio medio personal y social” (p.2).

Trabajar desde este concepto para la autora “significa reconocer el lugar fundamental de la construcción de la subjetividad del niño, antecesora de la personalidad que se manifestará en la adolescencia y la vida adulta” (p.2).

A esto se suma el aporte de Beatriz Janin (2012) quien cataloga la infancia como una época tormentosa de la vida en la que se está sujeto a los avatares de los otros. Los parámetros que utilizamos para pensar a los niños han variado de una forma vertiginosa en los últimos tiempos. Lo que se considera “normal”, lo que se espera de un niño va cambiando según la época.

Siguiendo con las ideas de la autora, cuando pensamos en la infancia debemos pensar en una etapa no lineal, en donde se debe tener en cuenta que hay un psiquismo en construcción. Cada niño arma su recorrido, dado por sus propias disposiciones, que le permiten registrar e inscribir ciertas representaciones y otras no, vivenciar algunas situaciones como terroríficas o placenteras sin importar la situación en sí. Además, el recorrido personal de cada niño estará marcado por el encuentro que pudo armar con los adultos que lo rodean.

3.1 Proceso de simbolización y subjetivación

Desde la idea tomada de autores del psicoanálisis contemporáneo donde se piensa al psiquismo como una estructura abierta, que se va formando en un tiempo y espacio, afectada por vínculos y aspectos socioculturales, podemos afirmar que los procesos de simbolización y subjetivación cobran un sentido determinante en la vida del sujeto. En palabras de Víctor Guerra (2014) “el proceso de simbolización es uno de los procesos fundamentales por intermedio de los cuales el ser humano deviene sujeto” (p.74).

Por sujeto nos referimos, siguiendo las ideas de González Rey a (2017) “el individuo o grupo social que abre un camino propio de subjetivación que trasciende el espacio social normativo en el que tiene lugar su experiencia” (p.73).

El mismo autor entiende la subjetividad como un “sistema simbólico-emocional orientado a la creación de una realidad particularmente humana, la cultura, de la cual la propia subjetividad es condición de su desarrollo y dentro de la cual tiene su propia génesis, socialmente institucionalizada e históricamente situada” (p. 27).

Silvia Bleichmar (1999) realiza una distinción entre las condiciones de producción de subjetividad y las condiciones de constitución psíquica, que resulta pertinente para clarificar los conceptos anteriormente expuestos. Hay variables que de la constitución del psiquismo que trascienden los modelos socio-históricos. En cambio la producción de subjetividad es determinada por todo los aspectos que hacen a la constitución social del sujeto, es tanto producción y reproducción ideológica y variables sociales propias del espacio tiempo en las cuales se inscriben.

En nuestro medio, Víctor Guerra (2014) ha sostenido que un niño sano debería de contar con recursos emocionales necesarios para expresar sus experiencias a su forma, utilizando de una manera flexible sus recursos corporales, lúdicos y lingüísticos. Por ello es imprescindible potenciar el proceso de subjetivación, el cual es definido por el autor como:

Un proceso por el cual el bebé podría ir construyendo “su” perspectiva, una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas de diferentes maneras, a través de recursos corporales y simbólicos.(...) Abrir espacios donde el bebé muestre “su” manera de explorar los objetos con su tiempo y su ritmo (p.215).

La subjetivación acompaña y sustenta el proceso de simbolización, el cual es entendido por Guerra como “un elemento fundante y fundamental del aparato psíquico

para conquistar una forma de funcionamiento que permita al sujeto la expresión e integración de sus deseos” (p.74). Dentro del proceso de simbolización está la tarea de acceder a la representación, “la re-presentación sería el trabajo psíquico de volver a hacer presente (a nivel intrapsíquico) el objeto de la pulsión cuando está ausente perceptivamente” (p.74). En otras palabras, poder evocar psíquicamente el objeto de deseo durante su ausencia física. El autor propone pensar el trabajo de la simbolización desde el trabajo psíquico que surge a raíz de la ausencia del objeto de pulsión. Por lo tanto siguiendo lo propuesto por Fedida, 1978; Green, 1994; Casas, 1999, entre otros autores “todo trabajo de simbolización tiene una base fundante en la dialéctica presencia-ausencia” (pp.74-75).

Un referente en el proceso de simbolización, son las primeras observaciones que realiza Freud en 1920 a su nieto y un juego que el niño repite, el cual es denominado *fort-da*.

El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo «o-o-o-o», y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso «Da» (acá está). Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver. (p.15)

Freud citado por Guerra (2014) descubre que el bebé de 18 meses es capaz de crear un juego de elaboración de la ausencia materna. Observa que el niño no se angustia frente a la ausencia de su madre.

Para Guerra (2003) el juego brinda la posibilidad de hacer activamente lo que se sufre pasivamente. Esto es un instrumento de la simbolización. El niño debe apropiarse de la experiencia de la cual le sorprendió o impactó teniendo un dominio del objeto. Para sintetizar estos conceptos el autor rescata textualmente a Freud quien nos dice nuevamente que “se advierte que los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación” (p.69). Sigue Guerra acentuando la idea de que:

Se precisa la presencia fundante del otro con su devenir pulsional erógeno, para que su ausencia pueda ser tolerable mediante un trabajo de re-presentación (...). Del

encuentro intersubjetivo (interpulsional) con el otro se desprende el trabajo intrapsíquico de la representación, animadora fundamental del aparato psíquico (p.75).

Gaddini y Ogden (s/f) en Guerra (2003) plantean la simbolización desde la interrelación de tres elementos: el objeto que simboliza algo, la cosa que simboliza y el self unificado que registra el símbolo.

Siguiendo los aportes de Winnicott, Guerra (2003) explica la simbolización desde la presencia, en dos momentos diferentes de presencia-ausencia, momento de ausencia física y momentos de ausencia psíquica. Hay momentos de ausencia presentándose, es decir, la madre no se encuentra en el mismo espacio físico pero utiliza la palabra como forma de estar presente, no está disponible en lo que respecta al plano visual del niño, pero lo contiene con la voz. Esto es fundamental para que el niño pueda entretenerse y jugar estando solo en otra habitación.

Por otro lado están los momentos de presencia-ausentandose, madre presente físicamente pero ausente psíquicamente. En otras palabras, el niño y la madre ocupan un mismo espacio físico en donde la madre puede ausentarse psíquicamente, retirar la atención al niño, sin que ésto lo perturbe: “Estoy con mamá, y no estoy, porque mamá está haciendo otra cosa” (p.81). Esto permite que el niño aprenda que se puede estar juntos pero separados, fundamental en el proceso de diferenciación yo/ no-yo, potenciando la capacidad de estar a solas aún en presencia de la madre.

Esto lleva a que el bebé ocupado en entretenerse, pueda olvidarse de su madre. Como señala Ciccone (2001) “olvidar al objeto (madre) en su presencia supone que la madre acepta y protege el autoerotismo de su hijo” (p.82).

Es así que Roussillon concluye que “si se puede olvidar al objeto en su presencia, se lo podrá simbolizar en su ausencia” (p.82).

Al respecto, Myrta Casas (1999) agrega que “lo displacentero es la ausencia, pero una permanencia permanente no daría lugar a la dialéctica presencia-ausencia y no existiría el placer de la representación psíquica” (p.65).

En suma, el inicio fundante de la simbolización está dado en primer lugar por la presencia, que habilitará o no la dialéctica presencia-ausencia. Es por ello que resultan primordiales los espacios de encuentros entre la madre y el bebé. Donde la contención

materna desde la mirada, la voz y el afecto permita al niño la construcción de su propia identidad. Posibilitando la capacidad de simbolizar sus experiencias, desplegando con ello su capacidad de estar a solas, concepto que trabaja Winnicott (1958) como uno de los signos más trascendentes de madurez dentro del desarrollo emocional.

De esta forma se estaría permitiendo además la vivencia de experiencias intersubjetivas, entendidas por Guerra (2014) como la posibilidad de compartir estados emocionales con otro, experiencias que se co-construyen frente al encuentro de dos personas, dando la posibilidad de participar “en” y “saber de” la experiencia del otro. Se trata de una vivencia de separación del objeto, acompañado del otro.

3.2. Cuidado materno y proceso de simbolización

Siguiendo la línea de pensamiento de Winnicott (1947) el desarrollo emocional de un ser humano será sano siempre y cuando el bebé reciba los cuidados necesarios, incluso los más comunes como el contacto afectuoso, por parte de la madre/padre o quien esté a cargo. Por lo tanto si en el desarrollo emocional no hay mayores tropiezos y distorsiones habría salud.

El bebé desde su nacimiento es considerado una persona y su historia comienza meses antes de nacer. Winnicott parte de la premisa que siempre que pensamos en un bebé, estamos también pensando a alguien que cuida de él. “Un bebé no puede existir solo, sino que constituye una parte esencial de una relación” (p.143). Detalle no menor es que la madre es necesaria como una persona viva, es decir, la presencia física es de vital importancia para el bebé, sentir su olor, su calor, satisfaciendo así una necesidad emocional. La madre es quien presenta el mundo a bebé a través de las técnicas que utiliza. Es además por quien el bebé va tomando contacto con la realidad externa.

Winnicott (1947) refiere a las técnicas de cuidado materno como base segura para el cuidado infantil. Haciendo referencia la función maternal de investir y erogeneizar el cuerpo del bebé (conceptos tomados de Freud) a través de la mirada, la voz y el contacto. La forma en que el niño es sostenido y manipulado entre otras cosas determina que se sienta integrado y de esta forma logre un *self* unificado. En los primeros meses de vida el bebé no conoce a su madre pero si percibe la pauta y la

técnica de su cuidado, además logra distinguir la forma de sus pezones, de sus orejas, la cualidad de su sonrisa, su calor y el olor de su aliento. Resulta primordial la adaptación de la madre a las necesidades del bebé y a lo que éste puede comprender.

Tomaremos ideas básicas de Winnicott sintetizadas en el texto de Anfusso e Indart (2009): el sujeto se constituye en un permanente intercambio de lo que trae como herencia y el *medio ambiente facilitador*, que en los primeros meses de vida es fundamentalmente la función materna. Estos cuidados maternos cumplen una función yóica auxiliar por identificación con el bebé, determinando la calidad de los procesos del niño .

El individuo viene al mundo como un ser no-organizado trayendo como herencia tendencias de crecimiento y maduración que se asientan en el funcionamiento de los tejidos. A partir de un mero conjunto de fenómenos sensorio-motores a los que el ambiente otorga cierta cohesión se constituye un *self verdadero* -concepto muy valioso que introdujo Winnicott-, gracias al cual el sujeto puede sentirse vivo y real, experimentar su existencia como continua y desarrollar la capacidad de vivir en forma creativa (p. 68).

Winnicott refiere a la tres etapas del desarrollo emocional primitivo del infante de acuerdo al grado de dependencia con el medio ambiente: dependencia absoluta (fusión madre-bebé), dependencia relativa y camino hacia la independencia (nunca termina). En el periodo de dependencia absoluta se dan en el bebé diferentes procesos en forma sucesiva o simultánea. Uno de ellos es la integración del yo, que refiere a un estado primario no- integrado comprendido en momentos de relajación y descanso. El yo si bien se encuentra fragmentado no es problema para el niño siempre que cuente con un sostén adecuado. Luego se pasa a la unificación de éstos fragmentos, “las funciones se organizan y las experiencias pasan a ser realmente experimentadas, interpretadas y catalogadas por un yo en formación, constituyéndose el niño en una unidad que ya puede incluir tiempo y espacio” (p. 69).

Otro proceso es el de la personalización, donde el niño se vuelca hacia su cuerpo, habita su cuerpo, aceptando “los límites impuestos por la piel como membrana restrictiva que separa al individuo de lo que no es él” (p.69).

La calidad y habilitación de esos procesos están en relación con el cuidado materno. Winnicott (1960/2006) nos habla de la “madre lo suficientemente buena” en relación a

tres aspectos de la función materna: sostenimiento (*Holding*), manipulación (*Handling*) y presentación de objetos.

El Holding se refiere a cómo la madre lo toma en sus brazos relacionado a como ella se identifica con el bebé.

La manipulación “contribuye a que se desarrolle en el niño una asociación psicosomática que le permite percibir lo “real” como contrario de lo “irreal” (p.33). La manipulación incide en la experiencia de su propio cuerpo.

Por último, la presentación de objetos promueve la capacidad de relacionarse con los objetos. También denominado realización, “hacer real el impulso creativo del niño (...). Las fallas en este sentido bloquean el desarrollo de la capacidad del niño para sentirse real al relacionarse con el mundo concreto de los objetos y los fenómenos” (p.33).

Winnicott (1953/2007) agrega que el pasaje del principio de placer al de realidad es posible siempre y cuando haya una madre lo *suficientemente buena*. Es decir un adulto a cargo del cuidado del niño que adapta a las necesidades del niño. Creando en una etapa de indiscriminación, la ilusión de omnipotencia. El niño cree que es el que satisface sus deseos viviendo en términos de placer. “La madre ofrece al bebé la oportunidad de crearse la *ilusión* de que su pecho es parte de él(...). Parece encontrarse bajo su dominio mágico” (p.28). La madre lo ilusiona para luego desilusionarlo de forma gradual. Las fallas en el sentido de no satisfacer de inmediato las demandas del bebé, generan frustraciones que gradualmente acercan al bebé a la realidad a través del proceso de diferenciación yo-noyo.

Otro aspecto importante que da cuenta de lo imprescindible que es la presencia de un *otro* en el desarrollo, es el lugar que ocupa la mirada en la vida del sujeto. En los primeros meses de vida la mirada es asociada por Winnicott (1967/2007) principalmente al *rostro de la madre*. Sostiene que “en el desarrollo individual el precursor del espejo es el rostro de la madre” (p.147). Influenciado por la obra de Lacan “El estadio del espejo” (1949), donde coloca al espejo como partícipe en el desarrollo del yo de cada individuo. Piensa el espejo en términos del rostro de la madre. Frente a la pregunta ¿qué ve él bebé cuando mira el rostro de la madre?, el autor sugiere que él bebe se ve a sí mismo.

Anfusso e Indart (2009) refieren a como Winnicott postula que:

Normalmente, cuando una madre mira a su bebé, lo que su cara trasluce llega al infante no como un frío reflejo inanimado sino como un mensaje que,

desde lo sensorial y especialmente lo visual, le comunica datos relacionados con lo que él es, con su esencia, con su naturaleza (p.103).

Guerra (2003) agrega, “el self del niño se refleja en la mirada de la madre” (p.82). El bebé empieza a ser cuando la madre puede ponerse en su lugar y traducir lo que le pasa. Cuando un bebé llora el adulto tiende a reproducir el mismo gesto que el niño realiza, aparece el espejamiento corporal antes que la palabra.

Si la madre no logra reflejarlo, es decir no puede ponerse en el lugar de ese niño para comprender y traducir sus necesidades, el bebé, siguiendo lo planteado por Winnicott, no puede empezar a *ser*.

Ubicándonos en la época actual, donde las pantallas forman parte de los recursos que se utilizan en el cuidado infantil nos surge la siguiente interrogante: ¿qué sucede cuando frente al llanto del niño se coloca una pantalla y no el rostro de la madre o de quien esté a cargo de su cuidado?. No se estaría dando lugar a la traducción de la necesidad del niño, la cual es posible a través de la mirada.

La mirada habilita ese encuentro de gran vitalidad entre el bebé y la madre. Esencial para comprender lo que el bebé siente y necesita. Logrando atender efectivamente sus demandas, además de un sostén afectivo que ayuda al recién nacido a transitar y tramitar lo desconocido.

3.3. El objeto transicional como base de la simbolización

Winnicott (1953/2007) describe las primeras actividades del recién nacido como el llevarse su mano, dedos o pulgar a la boca, como una forma de satisfacer la zona erógena oral. Con el tiempo va encontrando placer utilizando objetos externos a su cuerpo y al de la madre, objetos de su entorno como una manta, muñeca o peluche.

Para denominar este pasaje el autor utiliza los términos “objetos transicionales y fenómenos transicionales para designar la zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto” (p.18).

Por “verdadera relación objetal” Myrta Casas (1999) entiende que Winnicott podría referirse a un tránsito de estructuración, del objeto objetivo al objeto subjetivo, implica una relación con el objeto, no una alineación con él: “Creo que la verdadera relación

objetal debemos plantearla como la imprescindible discriminación del objeto (que implica una pérdida) y que constituye una tarea de simbolización” (p. 260).

El psicoanálisis reconocía antes de Winnicott dos zonas del individuo: la realidad psíquica personal interna a partir de la cual piensa, crea o alucina y la realidad exterior, dónde un bebé sano puede reconocer progresivamente distinta de su yo a medida que se establece un self con una membrana limitante. A lo que Winnicott (1953/2007) le agrega una tercera zona: “Una zona intermedia de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior” (p. 19). La zona intermedia sería el estado del bebé entre el no reconocimiento de la realidad y la capacidad de aceptar la realidad.

En suma, en la zona intermedia de la experiencia es donde se juega la estructuración psíquica, una realidad que articula el yo con el otro (yo-no-yo) (Casas, M. , 1999, p. 260).

A éste espacio transicional planteado por Winnicott, Myrta Casas (1999) lo define como:

una banda de Moebius, es espacio de circulación del significante psicoanalítico (verbal-no verbal), realidad de un espacio-tiempo constitutivo, que en múltiples imágenes de lo cotidiano, diagraman ese imaginario engrosado de los primeros años de la infancia. Sosteniendo en lo simbólico de la función materna y paterna, o medio ambiente facilitador que remite a los lazos parentales y sociales inconscientes que circulan en el discurso familiar, generacional (p. 261).

Por otra parte, Víctor Guerra (2003) añade la idea de objeto precursor propuesta por R. Gaddini, el cual sería antecesor al objeto transicional. El objeto precursor es una parte del cuerpo del bebé o de la madre que el bebé utiliza para poder separarse del objeto y tener una sensación de cohesión interna. Es un pre objeto, una ecuación simbólica la cual es un paso para llegar al símbolo, ya que el símbolo y la cosa simbolizada no se diferencian una de otra y no hay un self unificado que lo registre.

El objeto transicional implica pérdida y trabajo de separación, en cambio en el objeto precursor no hay separación y se niega la ausencia. Hay una negación de la ausencia, en el sentido que el bebé no va a un tercer objeto que no sea él mismo o la madre. El sujeto y el objeto son todo uno y se vive en base a sensaciones. Es importante que el objeto precursor dé paso (pasaje y/o renuncia) al objeto transicional, para que el niño pueda simbolizar y separarse del cuerpo de la madre. Pasar del cuerpo al símbolo.

Este pasaje es definido por Winnicott (1953) como “la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva” (p.19).

En determinada etapa del desarrollo el niño incorpora a su vida objetos separados de su cuerpo y del de su madre. Objetos que para Winnicott (1953) representan simbólicamente el pecho materno. El mismo es denominado objeto transicional y es la primera posesión no-yo del bebé. Puede ser blando o no, con mayor frecuencia es la punta de la manta, un peluche o un pañuelo de tela. El niño suele utilizarlo en momentos de angustia por ejemplo frente a la separación con su madre o a la hora de dormir. Winnicott lo plantea como una defensa contra la ansiedad, sobre todo la del tipo depresivo.

Los padres lo reconocen como un objeto importante para el niño, permitiendo que lo lleve consigo siempre que lo requiera y sea posible. Permiten que se ensucie y tenga mal olor ya que si es lavado se rompe “la continuidad de la experiencia del bebé, que puede destruir la significación y el valor del objeto para este” (p.21).

Winnicott (1980) en el tránsito de la paradoja del objeto transicional dice: “nadie pretenderá afirmar que ese objeto real forma parte del mundo, ni tampoco que ha sido creado por el niño. Se acepta que ambas cosas como ciertas: el niño lo creó y el mundo se lo proporcionó” (p.186).

Esta idea del autor es explicada por la Lic. Adriana Anfusso (2009) resaltando la importancia de la calidad de objeto del objeto transicional más que su procedencia:

Lo que interesa del O.T. no es si es un objeto de adentro del bebé (alucinación) o del afuera del bebé (percepción) sino su calidad de objeto o fenómeno que reúne ambas características, salvando así la discontinuidad que puede darse entre el mundo interno y externo, haciendo de nexo entre ambos, generando una transicionalidad gradual entre la interioridad y la exterioridad (p. 57).

En la misma línea también siguiendo las ideas de Winnicott, Myrta Casas de Pereda (1999) agrega que lo que importa realmente no es el objeto utilizado sino su utilización y el empuje que lleva al niño hacia el objeto. “Crear el objeto que le es presentado es un movimiento psíquico que implica el sujeto, el objeto y el deseo. Hay allí dos sujetos, un que crea el objeto y otro que lo presenta” (p.261).

El niño creando el objeto marca la subjetividad en juego. Dicha creación es una representación que une el deseo del objeto con su “realización” psíquica. Myrta Casas enfatiza en el carácter real. Para que esto se realice es necesario “un otro que haga presente el deseo (inconsciente) a través de los cuidados maternos adecuados” (p.261).

Winnicott (1953/2007) sostiene que no hay una aceptación total de la realidad. El hecho de vincular la realidad interna con realidad externa genera una tensión de la cual ningún ser humano está exento. Y el alivio es encontrado a través de la zona intermedia de la experiencia. “Dicha zona es una constitución directa de la zona de juego del niño pequeño que “se pierde” en sus juegos” (p.31).

La zona intermedia es imprescindible para el inicio de la relación del niño con el mundo. “Para todo ello es esencial la continuidad (en el tiempo) del ambiente emocional exterior y de determinados elementos del medio físico, tales como el o los objetos transicionales” (p.31).

El o los objetos transicionales pueden persistir en la niñez, convirtiéndose en una necesidad a la hora de dormir, en momentos de soledad o frente al peligro del desenlace de una estado de ánimo depresivo. Con el paso del tiempo se espera que el niño que goza de buena salud amplíe gradualmente la gama de intereses incluso cuando aparece la ansiedad depresiva.

En palabras de Winnicott (1953) “la necesidad de un objeto o de una pauta de conducta específicos, que comenzó a edad muy temprana, puede reaparecer más adelante, cuando se presente la amenaza de una privación” (p.21).

Es decir que la experiencia transicional será una herramienta a desplegar en el transcurso de la vida del individuo frente a situaciones que representen un peligro.

Sobre esta experiencia transicional nos cuestionamos lo siguiente: ¿un dispositivo tecnológico podría suplantar la función del Objeto transicional?

El Objeto transicional en Winnicott (1953) da cuenta de determinadas particularidades que ayudan a definirlo y diferenciarlo de otros objetos manipulados por el bebé. El bebé tiene derechos sobre el objeto y el adulto los acepta. Puede ser tratado con amor y afecto, al mismo tiempo que puede ser maltratado. El bebé puede cambiar de objeto, pero es éste quien lo elige. El objeto es sentido por el bebé como un objeto que tiene

vitalidad, una realidad propia (temperatura, textura, movimiento). Cabe destacar que el objeto transicional “(...) no se lo olvida, no se lo llora (...) pierde significación y ello porque los fenómenos transicionales se han vuelto difusos, se han extendido a todo el territorio intermedio entre la realidad psíquica interna y el mundo exterior tal como lo perciben dos personas en común” (p.22).

Es creado por el niño y presentado por su madre convirtiéndose en un objeto que ayuda a transitar los momentos de ansiedad con mayor confianza y autonomía. Según lo expuesto anteriormente, por lo general el niño opta por objetos blandos y suaves, representando a la madre por ende es un objeto de afecto (odio y amor).

La tablet, el teléfono o la pc son objetos en primer lugar duros e inanimados de los cuales el niño difícilmente tenga un manejo libre y completo sobre ellos.

Podemos pensar que cuando se recurre a estos objetos como medio de calma frente a situaciones que le generan ansiedad (irse a dormir, separarse de su madre), se podía estar limitando el tiempo que el propio niño debería de utilizar para acercarse a los objetos que lo rodean y logran calmarlo. Se espera que el niño sea quien elige el objeto, utilizando su creatividad e imaginación.

Si en cambio se le presenta un objeto que produce fascinación (pantallas), el niño podría quedar atrapado en la utilización de un objeto que no potencia los procesos necesarios para su desarrollo sano. Estaríamos presentando un recurso momentáneo de aparente calma pero no una herramienta que esté al alcance del niño cuando la necesite.

Los dispositivos tecnológicos tienen una programación ya diseñada, ubicando al niño mayormente en lugar de espectador y no de creador. Podemos pensar que de cierta forma se limita el tiempo del niño de exploración del ambiente interactuando con los objetos que lo rodean. En otras palabras se limitan los tiempos de búsqueda y de creación propios de una etapa donde se comienza a aceptar y diferenciar la realidad externa de la interna.

3.6. Juego mediado por pantallas como estructurador psíquico.

El juego del niño lo contiene todo, es una experiencia siempre creadora en el continuo espacio-tiempo, una forma de vida... jugar es hacer, el juego tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el mundo interno. Winnicott (1971).

El juego es una actividad predominante y significativa en la vida del sujeto, desempeñando un rol fundamental en la estructuración psíquica. Es por ello que los primeros años de vida se transitan mayormente jugando, creando y explorando el entorno.

Winnicott (1942) afirma que los niños juegan en primera instancia por placer. Encontrando en las experiencias físicas y emocionales un disfrute que les genera satisfacción. Además el juego posibilita al niño una descarga de lo que en su interior sucede, expresando sus sentimientos de odio o de agresión en un espacio conocido y sin que ello le devuelva violencia o implique ocasionar algún daño. A través del juego el niño adquiere experiencia forjando su personalidad y aumentando gradualmente su capacidad de percibir el mundo real.

Al respecto Janin (2012) agrega que el juego libre, a solas o con otros niños forma parte fundamental en la constitución subjetiva del niño. Hay que tener en cuenta que además del placer que genera la actividad es también un medio por el cual elaborar situaciones traumáticas, crear, fantasear y sublimar .

Winnicott (1971) define el jugar como una actividad creadora que todos los niños tienen la capacidad de hacer. Además es considerada por el autor en coincidencia con Freud una de las forma de comunicación por excelencia del mundo infantil con el mundo adulto.

Pensar el juego desde la actualidad implica tener en cuenta los cambios que se han presentado en el cómo, a qué y con qué juegan los niños de hoy.

Desde el área de Psicomotricidad de la EUTM, las docentes Lics. Sandra Ravazzani y Laura Paniagua (2016) realizan una reflexión sobre los cambios que observan en el juego y la expresividad de los niños en estos últimos diez años en las instituciones de educación inicial, con relación al mayor contacto de los niños con el mundo tecnológico.

Para los niños que nacen en esta nueva era, los dispositivos tecnológicos son parte de los objetos que se les presentarán del mundo. El niño necesita comprender cómo y cuándo hacer uso de la tecnología y para ello la presencia del adulto es esencial. Los objetos no son determinantes en el desarrollo de los niños, pero sí el uso de estos. Es así que las autoras observan una gran dificultad para proponer o crear frente a la propuesta de un juego espontáneo.

Myrta Casas (1999) refiere al juego como acontecimiento que implica simbolización, es decir el trabajo sobre el signo en la constitución del símbolo, indispensable en la organización de lo psíquico. Se vuelve primordial la presencia del otro, como objeto de juego, siendo articulador de sentidos y un objeto intermediario, transicional para representar sentidos. Para que el signo se haga símbolo, es indispensable la presencia del otro.

Generalmente es la madre o quien cumple el rol materno la primera persona que juega con el niño. A través del juego se instaura la dinámica de presencia-ausencia trabajada en párrafos anteriores. Desde donde el niño comienza a simbolizar primeramente la ausencia de la figura materna, realizando una elaboración psíquica de la angustia evocando la representación psíquica creada del objeto de deseo en su ausencia.

Myrta Casas (1999) propone una reflexión sobre los juegos y la simbolización, en los que se plantea los juegos como constitutivos y consustanciales a la estructuración psíquica siempre que sean efectivos, es decir lúdicos y placenteros. En ello, “hay un lado de eficacia simbólica, en el sentido de hacer posible la estructuración del aparato psíquico, que se juega entre el niño y la madre en un ámbito de amor” (p. 60).

Es así que el juego une lo penoso de la pérdida con la satisfacción de lo lúdico. “La ausencia es lo que es displacentero y la simbolización hace presente el placer de la representación” (p. 60).

El juego, como parte del discurso infantil, se constituye en verdadero trabajo de organización psíquica que conlleva la producción significativa en una modalidad corporal y lingüística a la vez.(...) producción significativa, entonces, que habilita e instaura, al mismo tiempo, la inscripción psíquica y la circulación del deseo. Producción que conlleva la posibilidad de que el signo se haga símbolo y que aparezca la

singularidad, en un momento de subjetividad (que hace a la historización del sujeto) (p.63) .

En la actualidad los dispositivos tecnológicos son utilizados en función del juego. Las pantallas que despliegan imágenes y sonidos han ido sustituyendo a los juguetes tradicionales. Pantallas que en muchas ocasiones el niño no tiene una posibilidad real de incidir, de crear y transformar aquello que percibe. Si pensamos el juego desde el pensamiento de Winnicott donde el juego es una experiencia creadora, deberíamos preguntarnos ¿qué sucede con la esencia del juego en los “juegos” con dispositivos tecnológicos mediante?.

Además siguiendo la idea de juego como estructurador psíquico y como una vivencia lúdica y placentera, según lo planteado por Myrta Casas nos preguntamos, ¿Qué lugar ocupa la satisfacción de lo lúdico en este tipo de juegos?, ¿hay un placer real o queda el niño atrapado frente a estímulos que no logra procesar?. Si bien el avance tecnológico ha permitido crear pantallas interactivas donde hay un grado de participación del niño, sostenemos que el juego como actividad integradora, de creación e interacción con un otro es limitada y por momentos puede transformarse en una mera actividad pasiva, sin interacción social y escasa oportunidad intervenir creativamente, en donde ya todo está previamente establecido.

A lo que Levín en Ravazzani y Paniagua (2016) agrega que el jugar con otro implica jugar también con su experiencia infantil y con su historia, la cual es transmitida en el juego. La computadora genera estímulos pero no herencia familiar, que es lo que le permite al niño construir sus propias imágenes donde luego se reconoce.

El problema identificado por las docentes Ravazzani y Paniagua (2016) se relaciona con el uso exclusivo y/o excesivo de estos aparatos en algunos hogares, descuidando la importancia de las “experiencias lúdicas que impliquen relacionarse con los otros, los objetos y el espacio a través de los cinco sentidos, experiencias sensoriomotrices fundamentales para el proceso de constructividad corporal” (p.10).

La consecuencia del exceso de las TICs se reflejan en niños que pasan cada vez “más tiempo jugando solos (sin la presencia de otro, adulto o niño), con bajo requerimiento de movimiento, y frente a una sucesión constante y vertiginosa de imágenes y sonidos que acaparan su atención” (p.12).

El juego en solitario limita las oportunidades de comunicación interpersonal, lo exime de escuchar, entender las demandas de otro y negociar; le evita tiempos de espera y elaborar la frustración que estas experiencias posibilitan y exigen. El jugar solo y con este tipo de objetos que traen predeterminado el juego, le impide desplegar su creatividad (p.12).

Al respecto, Roberto Balaguer (2005) sostiene que el desarrollo tecnológico de los últimos años ha afectado y moldeado el juego. Los juguetes y los entornos que utilizan los niños en la actualidad distan de los utilizados por sus padres al igual que los entornos del juego. El tiempo dedicado a juegos tradicionales ha disminuido notoriamente al ir creciendo el tiempo frente a la pantalla. “¿Donde juegan ahora los niños? La respuesta: en la pantalla, dentro de ella” (p.65).

El juego comienza a surgir en nuevos territorios, espacios que trascienden los lugares físicos. Balaguer destaca aspectos interesantes sobre la aparición del “ciberespacio” es decir la pantalla donde se desarrolla el juego, las mismas conducen a una mayor amplitud de la brecha intergeneracional por un conocimiento infantil que no está al alcance de los padres. Surge un saber nuevo, que pertenece a estas generaciones y por lo tanto no es heredado ni transmitido de una generación a la otra.

En la actualidad, los niños colorean y arman puzzles por medio de las pantallas. Podríamos pensar que el aumento de juegos en pantalla reduce el contacto con objetos de la realidad, que nos permiten entre otras cosas, manipular y transformar, favoreciendo el desarrollo cognitivo y motriz.

APARTADO 2

Uso de pantallas en primera infancia.

*El cuerpo es imaginario no por carecer de realidad, sino por ser la realidad más real:
imagen al fin palpable y, no obstante, cambiante y condenada a la desaparición.*

Octavio Paz

4.1. Las TICS-pantallas - Contextualización socio histórica-

En el primer apartado se han expuesto algunos de los cambios relacionados con el uso de pantallas en la configuración subjetiva de los nacidos en esta nueva era signada por el avance tecnológico. Antes de seguir profundizando en la temática que nos convoca, resulta pertinente visualizar la magnitud de los cambios contemporáneos a nivel socio-histórico.

Siguiendo las ideas de Ferreiro (2006), nos ubicamos en un cambio de época que implicó una transformación global, a nivel social y cultural protagonizado por la aparición de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Se piensa que cada época es marcada e identificada con un término que distingue las diferentes generaciones, que son determinadas por acontecimientos que traen aparejados grandes cambios socio-económicos y culturales. Por ejemplo, la generación de los “baby boomer”, perteneciente a los nacidos en la post guerra mundial, marcados por la aparición de la máxima tecnología en esa época, la televisión. La generación X, fueron los nacidos durante la bonanza económica de los 70. Finalmente la generación de los 80 y 90 es denominada Generación Digital, Milenio o Nintendo.

Las TICs se han instalado en todos los ámbitos de la sociedad con una rapidez impactante, provocando cambios tan drásticos que lleva a plantear un cambio de época, una nueva época social. Varios autores “consideran a la actual generación como un grupo muy diverso de niños, adolescentes y jóvenes en contacto directo y casi permanente con las TICs, lo que provoca una influencia muy trascendente en su vida” (p.76).

La generación Milenio se caracteriza principalmente por ser tecnófilos, es decir, por tener atracción por las nuevas tecnologías. Los intereses y aprendizajes giran en torno a ellas, “con la computadora y el internet todo, sin ello prácticamente nada” (p.78). Esta generación, desde una perspectiva educativa, se destaca por “la inmediatez de sus acciones y la toma de decisiones” (p.78).

Por añadidura a la incorporación de las TICs en nuestras cotidianidades, surgen cambios en la construcción de la subjetividad, los cuales Guerra (2017) propone pensarlos a partir de tres grandes cambios culturales y sociales. En primer lugar hay una “reconfiguración de lo público y lo privado” (p.23). Lo cual refiere al modo en que los medios de comunicación irrumpen en el espacio de la intimidad, generando un mayor deseo de exponer la vida privada de las personas. Esto implicaría “un estímulo a una continua exposición del self, que puede llevar al sujeto a tener que mostrarse, ser visto para sentirse existente” (p.24).

Se genera además un cambio en la percepción del tiempo y espacio para el sujeto debido a la velocidad de las comunicaciones. Consecuentemente surge una necesidad de abolición de los tiempos de espera, llevando a los sujetos hacia una tendencia de “llenar el tiempo con actividades ocupando diferentes espacios” (p.25). Donde evitar las experiencias de vacío implicaría no dar lugar a experiencias importantes para la estructuración, como por ejemplo las experiencias de relajamiento-no integración desarrolladas por Winnicott (1971/1979).

Por último el autor plantea una controversia en relación a la tendencia de una visibilidad continua y la primacía de lo sensorial. La posibilidad de una invisibilidad generaría una “alteración del espacio mental del sujeto, que en ciertas situaciones, se bidimensionaliza. (...) El carácter continuo de las imágenes de las pantallas, los flujos sensoriales visuales y auditivos instauran una relación diferente con el silencio y la palabra” (p.27).

Por otra parte Beatriz Janin (2012) refiere a la época actual como una sociedad en la que se idealiza el éxito fácil, el consumo, el poder y la imagen donde hay un exceso de información. Los ritmos son vertiginosos y prima el miedo a la exclusión, priorizando el aquí y el ahora, todo es presente.

Es así que “la aparición de tablets y smartphones ha cambiado la forma de comunicarse, informarse y entretenerse” (Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML., 2018, p. 186). Estas características, propias de nuestra época inciden en la construcción de subjetividad del niño y pueden transformarse en posibles dificultades. Esto trae acoplado ineludiblemente una transformación en el desarrollo del niño y en sus interacciones con los adultos, fundamentalmente en el vínculo padres-hijos. Para poder adaptarnos al cambio será necesario visibilizar aún más que factores de cambio inciden y modifican el desarrollo psíquico infantil en la actualidad.

4.2 Aportes sobre los efectos del uso de pantallas en el desarrollo infantil.

En los últimos años se han realizado varias investigaciones sobre el uso de las TICs, los cuales muestran algunos indicadores que resultan alarmantes. Uno de los datos más relevantes es la generalización del uso de dispositivos tecnológicos en los hogares con independencia del estatus económico o social de las familias. Ello conlleva a que la exposición de los niños a las pantallas sea temprana, principalmente la televisión y celulares (Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML., 2018).

Si observamos en nuestro entorno es cada vez más habitual que los adultos utilicen los dispositivos electrónicos como una herramienta que colabora en el cuidado del niño. Esto conlleva a que se le permita el acceso a las pantallas a niños de temprana edad, con el fin de mantenerlos ocupados mientras las figuras a cargo de su cuidado realizan otras tareas. Además son utilizadas como un medio facilitador para que el niño cumpla ciertas actividades necesarias como alimentarse y dormir, de una forma más independiente.

Seguendo los aportes de Mariona Grané (2015) estas formas de mantener “entretendidos” a los niños utilizando dispositivos tecnológicos en calidad de “niñeras” fue denominado por Nielsen Group (2012) efecto babysitter. “Otros investigadores lo han llamado pass-back effect, (Takeuchi, 2011), para exponer cómo los padres pasamos nuestro dispositivo móvil a nuestros hijos cuando estamos ocupados” (p. 49).

Esto nos conduce a una disminución de tiempo que el padre-madre comparte con su hijo en actividades donde prima la interacción y la creación conjunta. Más tiempo en pantallas implica menos tiempo dedicado a otras actividades importantes en el desarrollo psicomotriz y psicoafectivo como por ejemplo la lectura de libros y actividades al aire libre.

En reacción al uso masivo y excesivo de las TICs el 24 de abril del 2019 la OMS emitió un comunicado de prensa donde se expresó lo siguiente: “Para crecer sanos, los niños menores de cinco años deben pasar menos tiempo sentados mirando pantallas o sujetos en carritos y asientos, dormir mejor y tener más tiempo para jugar activamente”. En el mismo comunicado se alienta a que los niños realicen más actividad física, juegos activos y regular las actividades sedentarias que conlleven la interacción con el cuidador, reemplazando pantallas por libros, armados de puzles, cantos, favoreciendo el desarrollo del niño. Se recomienda no utilizar pantallas en niños menores a un año, de dos a cuatro años una hora diaria sería lo aprobado por la OMS, teniendo en cuenta que cuanto menos mejor.

Por otra parte, la Academia Americana de Pediatría (AAP) en el año 2016, realiza una publicación más rigurosa en relación al uso de pantallas. Se considera que en menores de dos años se debe evitar la exposición ya que no hay evidencias sobre beneficios del uso de las mismas. Los niños en esta etapa necesitan explorar el medio y la interacción con sus cuidadores de confianza para desarrollar el lenguaje cognitivo, habilidades motoras y socioemocionales (p.1). Entre los dos y cinco años, se recomienda reducir el consumo de pantallas a una hora por día. De 18 meses a 24 el uso de pantallas debe ser acompañado de un adulto. La AAP pone énfasis no solo en la cantidad de tiempo que se expone a los niños a las pantallas, sino a la calidad de los programas que miran.

Algunas de las desventajas asociadas al uso de pantallas a temprana edad se relacionan con: el sedentarismo y la obesidad, la disminución de las horas de sueño, la posible dificultad en la interacción con otras personas, la afectación negativa de algunos rasgos de la conducta y la exposición a contenidos inapropiados (Reid Chassiakos Y., Radesky J., Christakis D., et al., 2016).

Además estudios realizados por Zimmerman, F. et col. en el 2007 muestran que la exposición a la televisión tiene una incidencia negativa en el desarrollo del lenguaje del

niño. Una de las posibles causas podría relacionarse con la reducción de los diálogos verbales intrafamiliares. Un estudio sobre la asociación de la televisión con el deterioro en el lenguaje, da como resultado que los niños entre los dos y cuatro años expuestos a dos horas frente a una pantalla, triplican la probabilidad de presentar retraso en la adquisición del lenguaje.

La AAP (2016) insiste en reafirmar a los padres que las habilidades de alto pensamiento como la función ejecutiva, necesarias para mejorar el nivel educativo, por ejemplo, el control de impulsos, la regulación de emociones, la persistencia en la realización de una tarea y el pensamiento reflexivo-creativo se desarrollan mejor en la interacción social, y específicamente de padre e hijo.

El niño frente a la pantalla permanece prácticamente inmóvil, disminuyendo las oportunidades de vivenciar experiencias corporales necesarias para el desarrollo de la motricidad. “También restringe las posibilidades de experimentación en el espacio/tiempo, lo que interfiere en la construcción de las nociones de tiempo, espacio y orientación.” (Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML., 2018, p. 187).

En relación al desarrollo cognitivo M. Stora (2006) citado por Guerra, indica que estudios realizados sobre el funcionamiento del coeficiente intelectual no verbal y el CI verbal muestran que cada vez es más frecuente que los niños y adolescentes tienden a pensar más en imágenes que en palabras. Al respecto Janin (2012) agrega que las imágenes son representaciones que prevalecen sobre la palabra. Un ejemplo claro de ello es como la televisión y los videos pasan a ocupar el lugar de la narración de cuentos. Siendo la narración de cuentos una actividad que impulsa al niño a elaborar, unir, organizar y recrear vivencias, dando lugar a la imaginación. Los relatos fantaseados o reales permiten además la apropiación y la recreación de lo que se transmitió.

Es un cambio de gran trascendencia ya que las imágenes que provienen de aparatos electrónicos, no tienen en cuenta los tiempos ni las reacciones de los niños, colocándolos en un lugar pasivo frente a estímulos rápidos e incontrolables (Janin, B., 2012).

El filósofo Franco Berardi citado en Janin (2012) atribuye la hiperexpresividad, a una sociedad en la que los problemas son la hipervisión. La rapidez de los estímulos que

reciben los niños no le permiten procesarlos, así como tampoco procesar los pensamientos que esos estímulos generan.

La aceleración de los intercambios informativos ha producido y está produciendo un efecto patológico en la mente humana individual y, con mayor razón, en la lectiva. Los individuos no están en condiciones de elaborar conscientemente la inmensa y creciente masa de información que entra en sus ordenadores, en sus teléfonos portátiles, en sus pantallas de televisión, en sus agendas electrónicas y en sus cabezas (p.21).

Nos encontramos con niños acorralados ya que por un lado son hiperestimulados y por otro son sancionados frente al movimiento. Es decir, no logran tramitar y transformar lo que los estímulos les generan, por la intolerancia de los demás frente a los estado de excitación desencadenada. Janin considera que esta situación provoca niños hiperactivos y podría estar incidiendo en las dificultades en la adquisición del lenguaje que cada vez se ve con mayor frecuencia (Janin, B. 2012).

Si pensamos en términos de presencia-ausencia, la hiperestimulación generada por pantallas implicaría una no tramitación de los acontecimientos y experiencias. Es decir cuando el uso es constante o a demanda del niño, no hay un corte es decir ausencia del objeto de deseo. Como ya lo mencionamos la ausencia permite al niño acceder a una representación, simbolizando la experiencia y apropiándose de ella. Queda así el niño atrapado en una presencia permanente de estímulos que no logra tramitar correctamente.

Pensando en estas nuevas formas de comunicación y con ello nuevas formas de construir subjetividades, Víctor Guerra (2009) sostiene que la experiencia cobra significación por la intensidad y por el impacto excitatorio en sí mismo en ausencia de interlocución con un otro.

Podemos inferir entonces que la experiencia sensorial prima sobre la búsqueda de un sentido. Hay un privilegio excesivo de la acción y de la inmediatez de respuesta. Guerra (2007) nos invita a reflexionar en cómo tolerar la ausencia y el vacío frente a la presencia continua de información sensorial proveniente de las pantallas.

Janin (2012), tomando conceptos de Freud en los escritos de Myrta Casas sobre presencia/ausencia, plantea que la diferencia está marcada por la constancia de la pulsión versus la intermitencia de los estímulos, es decir de las pulsiones no se puede

huir mientras que de un estímulo sí. Sostiene que si se pierde esta diferencia el niño queda enajenado en un mundo en el que los límites interno-externo se borran. Pensando en las pantallas como un estímulo que puede resultar tan agradable como perjudicial para el niño, nos preguntamos: ¿Se puede asociar el exceso de estímulo provocado por un aparato electrónico, a una corta edad, con una alteración en la diferenciación de lo interno y lo externo?

Con frecuencia escuchamos de los padres la frase "parece que se quiere comer la pantalla" para referirse al estado de alienación que le genera la misma. Parecería que no hay un límite entre el mundo externo y mundo interno del niño.

Por otro lado debemos tener en cuenta que el juego en los niños, si bien se ha visto influenciado por las TICs no son ni deberían ser sustituidos por éstas. Los juegos tradicionales tienen una riqueza de una magnitud inigualable, permiten a los niños desplegar su imaginación al máximo, crear e interactuar con sus pares, potenciando su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz. Las pantallas como único dispositivo ofrecido limitan la capacidad de creación e imaginación del niño. Si bien han aparecido pantallas interactivas, las respuestas ya se encuentran programadas en el dispositivo.

Siguiendo el concepto de juego planteado por Winnicott (1971) el juego implica un movimiento por parte del niño, una acción que repercute en el mundo externo modificando su mundo interno. Es decir podemos pensar el juego como un acto integrativo que permite al niño apropiarse de la experiencia que lo atraviesa desde su singularidad, generando sentires propios y potenciando procesos de subjetivación.

En cambio el juego con la pantalla o en pantalla podría estar reemplazando la calidez del juego humano, limitando la creación e imaginación, perdiendo la riqueza del juego libre.

Rescatamos para sintetizar, lo planteado por Guerra (2003): si no hay apropiación de la experiencia no hay posibilidad de simbolización y el juego es un instrumento por excelencia de dicho proceso. Para ello tiene que haber un dominio del objeto.

Los dispositivos tecnológicos poseen un alto grado de estimulación para el niño, la cantidad de imágenes y sonidos impactan en él, generando un efecto anestésico, dejándolo atónito, no respetando los tiempos que el niño necesita para crear su propia red de representaciones y apropiarse del objeto.

Es por ello la necesidad de la presencia del adulto, que regule la cantidad y la calidad de información que recibe el niño desde los dispositivos tecnológicos. Consideramos indispensable los aportes que puedan proponerse desde las prácticas psicológicas, proponiendo políticas públicas que sostengan esta problemática y apoyando a otras disciplinas para favorecer la prevención de posibles efectos desfavorables en el desarrollo del niño.

Consideraciones Finales

En etapas tempranas de la vida nos encontramos con un ser que está en constante adaptación al medio, en un desarrollo continuo y en construcción de su propia estructura psíquica de la cual co-participa activamente, donde lo genético y lo ambiental determinarán el crecimiento oportuno.

El proceso de simbolización y subjetivación son fundamentales en la constitución del aparato psíquico. A través de la subjetivación el niño podrá apropiarse de las experiencias y expresar sus sentires desde su singularidad. El proceso de subjetivación sustenta y enriquece el proceso de simbolización. Por el cual el sujeto crea una representación del objeto de deseo y en su ausencia podrá evocarlo, marcando una diferenciación y un distanciamiento con el objeto real.

Dichos procesos se sustentan en el cuidado materno o quien ocupe ese lugar en la vida del bebé. La madre es quién en un primer momento alivia las tensiones endógenas (hambre, temperatura, sueño) del recién nacido, adaptándose a las demandas del bebé dejando de lado la satisfacción de sus propias necesidades. Cuando las demandas aumentan gradualmente la madre ya no puede atenderlas a la perfección, apareciendo los tiempos de espera y con ello la primera frustración del niño. Estas fallas dan paso a un acercamiento del niño con la realidad, acompasado del juego como actividad que le permite tramitar la angustia de separación materna.

La díada madre-bebé forman una relación única e irremplazable. El cuidado materno el cual refiere al sostén y a la contención que le brinda la madre al bebé a través de la mirada, la voz y la manipulación en etapas tempranas, como ya lo hemos explicado en este trabajo, permiten el desarrollo de un self íntegro e independiente. En palabras de

Winnicott un *self verdadero*, a través del cual el niño puede sentirse vivo y real, diferenciándose del otro. La configuración subjetiva del niño se sustenta en este cuidado materno, donde prima el encuentro afectivo y de adaptación a las necesidades del niño.

En la actualidad cuando pensamos en un ambiente facilitador y propicio para el desarrollo del niño partimos desde una época en la que los dispositivos tecnológicos forman parte de nuestra vida cotidiana y es muy claro ver cómo se manifiestan en la superficie, sin embargo, algunos de los efectos y afectos ligados al uso de los mismos parecen aún latentes, impensados o impensables especialmente si hablamos de niños, quienes en muchas ocasiones quedan en un lugar de desprotección y vulnerabilidad respecto a su proceso subjetivo y desarrollo integral como sujetos.

El efecto anestésico que produce las pantallas sigue preocupándonos aún sin muchas explicaciones a nivel científico. Reducir los tiempos en pantallas implicaría reducir la posibilidad de que el niño quede atrapado en lo bidireccional observando pasivamente un mundo que debería habitar activamente.

Cuando vemos un niño en un estado de fascinación frente a una pantalla, a pesar de que su desarrollo cognitivo no le permita comprender y procesar el contenido de lo que está mirando, y aún así permanece inmóvil, nos seguimos preguntando ¿qué factores lo mantiene atento a pantalla?, ¿hay realmente un dominio del objeto?. Problematicando aún más con escenas que comúnmente observamos, ¿qué sucede cuando el adulto a cargo retira el estímulo y se desenlaza una crisis en el niño?, podemos pensar en que hay allí angustia no tramitada frente a la separación del objeto de deseo, lo cual podría implicar una no diferenciación yo, no-yo.

El uso de pantallas estaría ubicado en lo que Winnicott denominó *zona intermedia* de la experiencia, idea desarrollada anteriormente. Es decir es un objeto que se encuentra entre el mundo interno y el mundo externo del niño. Podríamos pensarlo como un medio en el cual se libera la tensión que esta relación genera al sujeto, captando la atención del niño e involucrándolo en un mundo de fantasías e imaginación. Para que esta función sea considerada transicional, que colabore en el proceso de desarrollo y no lo perturbe, es necesario que haya una separación, una pérdida del objeto y no que el niño quede alienado frente a la pantalla.

Remitiendo a la pregunta que nos planteamos en el apartado anterior, sobre cómo podría afectar el exceso de estímulos provenientes de los dispositivos electrónicos en la diferenciación del mundo interno del mundo externo, podemos pensar que frente a un estímulo constante no se le permite al niño vivenciar la ausencia del objeto. Siguiendo el eje presencia- ausencia, es en el momento de ausencia cuando se accede a la representación de la experiencia y a darle un valor simbólico, incorporando algo del afuera a su mundo interno. Para ello tiene que haber un grado de discriminación del objeto no-yo que siguiendo las ideas Winnicott, esto implicaría una pérdida.

Para que el niño pueda diferenciar realidad interna de la realidad externa, es necesaria la constitución de un self íntegro, con una cohesión interna suficiente para acercarse a la realidad.

Si el niño no transita por este proceso antes de exponerlo a una sobreestimulación del mundo externo, podría pensarse que se está perturbando su capacidad de adaptación a sus propias pulsiones. Si se capta su atención con un dispositivo que lo introduce en un espacio virtual, envolviendolo sensorialmente con estímulos que sobrepasan su capacidad cognitiva y emocional, la diferenciación de lo real puede desdibujarse. Se daría paso a una sobreestimulación que desorienta.

Pensar en las pantallas en el proceso de estructuración psíquica, implica hablar de un objeto a través del cual el niño incorpora nuevos significados y desarrolla otros. Se debería considerar que los dispositivos electrónicos disponen de un alto grado de estímulos sensoriales (colores, sonidos) con variabilidad de información por lo que será importante respetar los tiempos y los límites del niño para incorporar y apropiarse de estos contenidos.

El uso óptimo de pantallas podría pensarse desde un niño que logra apropiarse del objeto, tener cierto control sobre los estímulos que recibe, logrando comprender y recrear en alguna medida lo que allí sucede. Convirtiendo desde su individualidad el uso de pantalla en una vivencia subjetiva, logrando experiencias placenteras y gratificantes en su desarrollo.

Problematizar el uso de las mismas direcciona hacia la consideración de un uso óptimo, sano y productivo, pudiendo transformarse en una herramienta al servicio del crecimiento saludable.

Se entiende importante la consideración de que que en los primeros años de vida las recomendaciones están dadas para restringir al máximo el uso de pantallas.

Ha de tenerse en cuenta además, que el niño necesita explorar su entorno desde lo sensitivo, conectar con lo que ve, escucha y siente en el plano del mundo real.

Una vez que se introduce al niño en el mundo de la tecnología es importante el acompañamiento pertinente para no perder los parámetros de un espacio seguro. Además, el adulto puede estimular que el niño produzca respuestas y atenderlas potenciando el aprendizaje de lo visualizado o escuchado.

Parece indispensable encontrar el equilibrio para no descuidar el contacto del niño con el mundo real, sin negar la existencia del mundo virtual. Recordando tal como lo sugiere Pampliega (1996) que “somos seres de necesidades en un intercambio permanente con el medio. La característica del ser vivo es estar incluido en una unidad indisoluble con el contexto o medio” (p. 7).

Es de nuestro interés destacar la idea que nos deja el recorrido teórico realizado sosteniendo que el uso de pantallas a una edad no oportuna, de forma excesiva o sustitutivas de funciones estructurantes fundamentales del psiquismo como lo son el cuidado materno, el objeto transicional y el juego, en mayor o menor medida limitan y coartan la calidad de la configuración subjetiva del niño.

Como se ha visualizado, el uso excesivo de pantallas trae aparejado algunas dificultades en el desarrollo del niño, ahora nos sigue inquietando la siguiente pregunta: ¿Es la pantalla un elemento problematizante o es el entorno que no logra comprender y satisfacer las necesidades del niño? Esto llevaría al niño a utilizar las pantallas como una forma de “refugio” frente a las fallas del ambiente.

Para finalizar se considera la temática abordada en la presente monografía un punto de partida para situarnos en la realidad actual mediada por tecnologías, que nos muestra nuevas formas de vinculación con los otros y nuevas maneras de habitar el mundo.

Quedan abiertas preguntas que futuras investigaciones y desde la experiencia en la clínica en contacto directo con pacientes que nacieron en esta nueva era tecnológica y sus padres, podrán irse resolviendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balaguer, R. (2005). La pantalla. Lugar de encuentro, juego y educación en el siglo XXI. Uruguay: Frontera.
- Balaguer, R. (2008) ¿Adicción a internet o adicción a la existencia? recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num8/art55/art55.pdf>
- Berardi, F. (2003). La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Madrid: Tridente de sueños.
- Bleichmar, S.(1999): Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. En Revista del Ateneo Psicoanalítico N° 2, Buenos Aires, 1999 <http://www.silvialeichmar.com/articulos/articulo8.htm>
- Bleichmar, S. (2001). Inteligencia y simbolización. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2001). La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. ¿Que se conserva hoy de la infancia que conocimos? Conferencia 2001 <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/>
- Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, R. (2006) El reto de la educación del siglo XXI: la generación N Apertura, vol. 6, pp. 72-85 Universidad de Guadalajara Guadalajara, México recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>
- Freud, S. (1976). Más allá del principio de placer. En J. L. Etcheverry (trad.), Sigmund Freud: Obras Completas (Vol. 18, pp. 12-17). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1920).
- González, Rey (2013) La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- González Rey, F. & Mitjans Martínez (2017a). Subjetividad: epistemología, teoría y método. Campinas: Alínea.

- Grané, M. (2015). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Cap 3. Infancia y pantallas, crecer con las TIC. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed). Recuperado de: <http://faros.hsjdbcn.org>
- Guerra, V. (2009). [Mesa niños]. Revista de psicoterapia psicoanalítica.. Recuperado de www.audepp.org/revista/volumenes/tomo-vii/tomo-vii-no-3/
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea) (119), 74-97. Recuperado de: <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf>
- Guerra, V. (2017) Subjetivación infantil actual y riesgo de autismo. recuperado de: <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201712403.pdf>
- Janin, B. (2012). El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución intersubjetiva. Buenos Aires: Noveduc.
- Lacruz, Javier (2011). Donald Winnicott: vocabulario esencial. Zaragoza. Mira. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000737>
- OMS recuperado de : <https://www.paho.org/hq/>
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (2004). Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Pampliega, A. (1996). Críticas de la vida cotidiana. La Psicología social como crítica de la vida cotidiana. Buenos Aires: Cinco.
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes digitales. Cuadernos Sek.
- Radesky JS , Christakis DA. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatr Clin North Am.*
- Ravazzani, A. y Paniagua, L. (2016). Cuando la pantalla es la sala: la vigencia de la educación psicomotriz en tiempos de realidad virtual. Recuperado de: <http://www.revistadepsicomotricidad.com/2016/07/cuando-la-pantalla-es-la-sala-la.html>
- Reid Chassiakos Y, Radesky J, Christakis D, et al., AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics.*(2016) Recuperado en: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>
- Roca, G. (2015). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en la web: <http://faros.hsjdbcn.org>

- Stiglic N, Viner RM. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open* (2019) recuperado de: <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/9/1/e023191.full.pdf>
- Ulriksen, M. (2005). "Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva" Montevideo-Uruguay. APU. Recuperado 29 de setiembre 2017: www.apuruguay.org/revista_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf
- UNICEF. (2015). Definición infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Untoiglich, G. (2011). Versiones actuales del sufrimiento infantil : Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad. Buenos Aires: Noveduc.
- Waisman I, Hidalgo E, Rossi ML. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Arch Argent Pediatr*.
- Winnicott, D (1942) Por qué juegan los niños? En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Psikolibro.
- Winnicott, D. (1947). Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas. *El niño y el mundo externo*- Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós
- Winnicott, D. (2006) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Zimmerman, F. et col., (2007). Associations Between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years. *The Journal of Pediatrics*, Volume 151, Issue 4, October 2007, Pages 369-373.