

**EL JUEGO DE LOS NIÑOS EN TIEMPOS DIGITALES: LÍNEAS DE ESCAPE DEL
DISPOSITIVO DE PELIGRO**

***O BRINCAR DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DIGITAIS: LINHAS DE FUGA DO
DISPOSITIVO DE PERICULOSIDADE***

***CHILDREN'S PLAYS IN DIGITAL TIMES: LEAKAGE LINES OF THE
DANGEROUSNESS DEVICE***



Adilson Cristiano HABOWSKI¹
e-mail: adilsonhabowski@hotmail.com



Cleber Gibbon RATTO²
e-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. El juego de los niños en tiempos digitales: Líneas de escape del dispositivo de peligro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023144, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17975>



| Enviado en: 14/04/2023
| Revisiones requeridas el: 16/05/2023
| Aprobado el: 20/06/2023
| Publicado el: 20/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Estudiante de Doctorado en el Programa de Posgrado en Educación. Beca CAPES/PROSUC.

² Universidad La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Profesor e Investigador del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (PUCRS). Becario de Productividad de Investigación en la CNPq - Nivel 2.

RESUMEN: Este texto busca averiguar las líneas de evasión dentro del dispositivo de peligrosidad en algunas disertaciones y tesis guarnecidas en Programas de Posgrado en Educación sobre el juego de los niños con las tecnologías digitales. Dos rumbos argumentativos surgieron en el dispositivo de peligrosidad: 1) Inmovilización del cuerpo, alertando sobre la necesidad de rescatar los juegos tradicionales, porque las tecnologías digitales no estarían proporcionando movimiento físico. 2) Diferencia entre analógico y digital, llamando la atención sobre un posible peligro en jugar con las tecnologías digitales, en el sentido de que los niños se estarían insertando en un mundo que no existe y que no produce nada. En las líneas de escape de estas dos direcciones argumentativas, señalamos que los niños experimentan eventos que modifican significativamente su relación con la inmovilización del cuerpo y las diferencias entre lo analógico y lo digital, porque se sumergen en el entorno integrado sin distinción alguna.

PALABRAS CLAVE: Niños. Jugar. Tecnologías digitales. Peligrosidad. Líneas de escape.

RESUMO: Este texto busca perscrutar as linhas de fuga por dentro do dispositivo da periculosidade em algumas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o brincar das crianças com as tecnologias digitais. Emergiram dois direcionamentos argumentativos no dispositivo da periculosidade: 1) Imobilização do corpo, fazendo um alerta para a necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais, pois as tecnologias digitais não estariam proporcionando o movimento físico. 2) Diferença entre analógico e digital, chamando a atenção para um possível perigo no brincar com as tecnologias digitais, no sentido de que as crianças estariam se inserindo num mundo que não existe e que nada produzem. Nas linhas de fuga desses dois direcionamentos argumentativos, apontamos que as crianças experimentam eventos que modificam de maneira significativa sua relação com a imobilização do corpo e das diferenças entre o analógico e o digital, pois elas imergem no ambiente integrado sem haver qualquer distinção.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Brincar. Tecnologias digitais. Periculosidade. Linhas de fuga.

ABSTRACT: This text seeks to scrutinize the lines of escape within the device of dangerousness in some dissertations and theses defended in Graduate Programs in Education on children's play with digital technologies. Two argumentative directions emerged in the device of dangerousness: 1) Immobilization of the body, alerting to the need to rescue traditional games, because digital technologies would not be providing physical movement. 2) Difference between analog and digital, calling attention to a possible danger in playing with digital technologies, in the sense that children would be inserting themselves into a world that does not exist and that produces nothing. In the escape lines of these two argumentative directions, we point out that children experience events that significantly modify their relationship with the immobilization of the body and the differences between analog and digital, because they immerse themselves in the integrated environment without any distinction.

KEYWORDS: Children. Play. Digital technologies. Dangerousness. Escape lines.

Consideraciones iniciales

Este texto busca escudriñar las líneas de fuga dentro del dispositivo de la peligrosidad en algunas disertaciones y tesis defendidas en Programas de Posgrado en Educación sobre el juego infantil en tiempos digitales³. Se basa en la comprensión de que el dispositivo no sólo está constituido por reglas, normas, recomendaciones y prescripciones, sino que opera a través de líneas de subjetivación y líneas de fractura, que escapan a las otras líneas (FOUCAULT, 1990).

Dentro de la presente investigación, nuestro primer movimiento buscó discutir las bases de la arquitectura discursiva que estableció la infancia en el mundo occidental moderno, inspirándose en gran medida en el legado del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX. condiciones para lo que llamamos el dispositivo de peligrosidad (HABOWSKI; RATTO, 2022a).

A partir de ahí, iniciamos el análisis del corpus documental. Surgieron dos grandes direcciones argumentativas: 1) Inmovilización del cuerpo, alertando sobre la necesidad de rescatar los juegos tradicionales, ya que dotarían al desarrollo infantil de un elemento importante, que es el movimiento físico; 2) Diferencia entre analógico y digital, llamando la atención sobre un posible peligro en el juego con las tecnologías, en el sentido de que los niños se estarían insertando en un mundo que no existe y que no produce nada. A partir de esto, percibimos la agencia de una disposición que llamamos el dispositivo de la peligrosidad, ya que la relación entre los niños y las tecnologías digitales es vista como un riesgo (tal vez porque aún no hemos sido capaces de crear mejores mecanismos para gobernarlos) (HABOWSKI; RATTO, 2023).

En particular, el dispositivo de peligrosidad expresa el potencial peligroso de los niños que juegan en las tecnologías digitales, una cierta amenaza para la integridad física y emocional del niño. Entonces, las tecnologías digitales como tendencia hacia el mal; Aptitud "natural" para cometer peligros a los niños. El dispositivo de peligro (como un bloqueo de llamadas) en funcionamiento para ejecutar la gestión de riesgos; producción de subjetividades atentas a los riesgos. Lo que hace que los riesgos sean tan llamativos son las verdades englobadas en las

³ Este artículo forma parte de un proyecto de investigación que tiene como objetivo discutir las condiciones de procedencia y emergencia de los discursos en disertaciones y tesis defendidas en los Programas de Posgrado en Educación sobre el juego infantil en tiempos digitales y escudriñar los dispositivos mediados por dichos discursos y sus potenciales efectos. El *corpus* documental del proyecto en su conjunto consta de 14 producciones académicas (5 tesis y 9 disertaciones) producidas en la última década (2010-2019) a partir de un mapeo en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), utilizando las palabras clave: juego y tecnologías digitales, seleccionando solo del Programa de Posgrado en Educación.

advertencias sobre los riesgos, convirtiéndose en una poderosa estrategia para el manejo de los niños, es decir, para la conducción de comportamientos. Se trata de construir un niño sometido, prudente y subjetivado en cierta medida por el miedo, actuando como agencia para su adaptación (HABOWSKI; RATTO, 2023).

Desde esta perspectiva, el análisis de las tesis y disertaciones tuvo una doble dimensión: por un lado, el análisis de las construcciones teóricas resultantes de las propias tesis y disertaciones (enunciados); Por otro lado, el análisis de la investigación como una experiencia vivida por los autores, produciendo "materiales" que eventualmente escapan o no fueron tomados en análisis por ellos (eventos). Lo que nos interesa en este texto se circunscribe en relación con la segunda dimensión. Es decir, lo que efectivamente "dijeron" o llegaron a ser las obras, pero también lo que no dijeron o no se convirtieron, lo que quedó allí en potencia, como virtualidades a actualizar. Trataremos de cubrir este esfuerzo en las discusiones discutidas en este texto.

Concepto de dispositivo de Gilles Deleuze y Michel Foucault

Aquí, nuestro esfuerzo consiste en escudriñar los acontecimientos, las singularidades, lo inesperado o, en términos de Deleuze, (1990), *líneas de subjetivación y líneas de fractura*, que *escapan a las otras líneas* dentro del dispositivo de peligrosidad. Son líneas bifurcadas de curvas que relacionan regímenes cambiantes de conocimiento. Ligado a órdenes de poder, destinado a generar modos específicos de subjetivación, pero también, y por eso mismo, modos singulares de escape y resistencia. Así, el dispositivo no sólo está constituido por reglas, normas, recomendaciones y prescripciones, sino que también opera a través de estas líneas de subjetivación y fractura ya situadas, que escapan a las otras líneas (DELEUZE, 1990).

En esta dinámica, las tecnologías del yo son activadas por los diferentes dispositivos, con efectos subjetivantes (FOUCAULT, 1990). La subjetivación implica, por tanto, la producción de efectos en sí misma, no sólo una conducta pasiva del niño consumidor, sino por el contrario, una tensión y articulación constante en los juegos de poder. De esta manera, el mismo dispositivo que supuestamente regula y modula las relaciones de juego de los niños en las tecnologías digitales brinda posibilidades de escape. Partiendo de la idea de que un dispositivo relaciona poder, conocimiento y subjetivación y que se apoyan en otros dispositivos, siempre es posible escapar de los diferentes mecanismos que constituyen un dispositivo.

Para Deleuze (1990), el dispositivo es un producto de urgencia histórica; Un concepto de multilinealidad que se articula como condición de su permanencia. Una red multilineal construida sobre tres pilares: conocimiento, poder y modos de subjetivación. Deleuze (1990) concibe, por tanto, el dispositivo como un concepto operacional multilineal, organizado en estos tres grandes ejes que, a su vez, remiten a las tres dimensiones que Foucault (1990) distinguió en su obra. El primer eje se refiere a la producción de conocimiento, e incluso a la composición de redes discursivas; el segundo se refiere al eje de poder, que indicará las formas en que se pueden determinar las relaciones y disposiciones estratégicas de sus elementos dentro de un dispositivo; El tercer eje se refiere a la producción de sujetos.

Deleuze (1990) también señala las dimensiones y líneas de fuerza que constituyen un dispositivo dado. Las líneas de visibilidad y enunciación determinan las idas y venidas entre el ver y el hablar, ya que "actúan como flechas que no cesan de entrecruzarse las cosas y las palabras, sin dejar de liderar la batalla" (DELEUZE, 1990, p. 2, nuestra traducción). Tales líneas pueden estar en un dispositivo u otro simultáneamente, lo que las hace intercambiables, ya que siempre están bajo tensión por los enunciados, por los sujetos, por los objetos y por las fuerzas en acción generadas por el propio dispositivo. Deleuze (1990, p. 3, nuestra traducción), al abordar la producción de subjetividades, menciona que algunos "escapan de los poderes y saberes de un dispositivo para colocarse bajo los poderes y saberes de otro, en otras formas aún por nacer".

Con este fin, también y principalmente utilizamos el concepto de dispositivo de Michel Foucault para operar metodológicamente. Este concepto fue desarrollado por Foucault (1976/1988, p. 100-101), especialmente en el primer volumen de la obra *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. En primer lugar, el dispositivo puede ser entendido como algo que está presente en varias prácticas, a través de estrategias específicas que, a su vez, se relacionan con muchas otras, en una red de poder y conocimiento, manteniendo el discurso y estableciendo la verdad. En segundo lugar, el dispositivo reúne una red de poder-saber, de modo que la tensión entre ellos establece regímenes de verdad y, en el caso del fragmento de Foucault, de sexualidad en la sociedad occidental. Destacamos el uso de palabras móviles y polimorfas por parte de Foucault, que caracteriza el concepto en movimiento, en circulación, en diversos modos. Incluyendo, que el dispositivo pueda actualizarse históricamente, con nuevas configuraciones, según sea necesario, pero en continua inestabilidad, abarcando sistemas que no siempre son homogéneos, siendo, por tanto, una condición de su existencia.

En el sentido de Foucault (1984/2001b), un dispositivo es una red, una maraña, una red que dispone lo visible y lo invisible, lo dicho y lo no dicho como la función estratégica dominante. Tiene características activas y productivas, y se organiza de acuerdo con ciertos propósitos, aunque no necesariamente claros. Foucault (1984/2001b, p. 23, nuestra traducción) entiende que la aparición de un determinado dispositivo no se debe a su punto final, sino a las diversas fuerzas que han luchado en innumerables momentos históricos para construir una verdad cierta, y es necesario "mostrar su juego, la forma en que luchan entre sí, o su combate frente a circunstancias adversas, o incluso el intento que hacen –dividiéndose a sí mismos– de escapar de la degeneración y recuperar el vigor del su propio debilitamiento".

Por lo tanto, uno de los aciertos del dispositivo es precisamente producir el incesante dicho sobre cómo el niño debe o no hacer uso de las tecnologías digitales. Sin embargo, esto no sucede por casualidad, sino que proviene de una suma de procedencias, de la noción de infancia, del juego, de las tecnologías digitales, que ya buscaban producir una modulación de lo que serían tales nociones, potenciadas por las relaciones de poder y conocimiento que instituyen formas de existir y convivir en este contexto. Esta red de conocimiento y poder, que compone el dispositivo, se convierte, de hecho, en un modo de su operacionalización.

Corpus documental circunscrito por el dispositivo de la peligrosidad

Llamamos al corpus⁴ documental de la Tesis 1; Tesis 2; Disertación 1; Disertación 2:

TESIS 1 – LOUREIRO, Carla Cristiane. **"¡Aprendo a jugar más cosas que no sabía!"**: Los niños y los videojuegos en una sala de juegos de la escuela. 2017. 250f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estadual de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. (**"Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!"**: Crianças e videogames numa brinquedoteca escolar. 2017. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017)

TESIS 2 – MENEZES, José Américo Santos. **El niño en la cibercultura: jugando, consumiendo y cuidando el cuerpo**. 2014. 169f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Bahía, Bahía, 2014.

⁴ Cabe destacar que dentro del ámbito del proyecto en el que se ancla este texto, no se limita a analizar estos cinco productos, ya que estamos trabajando con dos dispositivos mediados más, a saber: el dispositivo de redención y el dispositivo psicopedagógico. Hemos insertado aquí sólo los que constituyen el análisis en cuestión. El *corpus* en su conjunto está compuesto por 14 producciones académicas (5 tesis y 9 disertaciones) producidas en la última década (2010-2019) a partir de un mapeo en BDTD, utilizando las palabras clave: juego y tecnologías digitales, seleccionando aquellas del Programa de Posgrado en Educación.

(TESE 2 – MENEZES, José Américo Santos. **A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo.** 2014. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.)

TESIS 3 – SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Jugando en tiempos de tecnologías digitales móviles.** 2019. 471f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Bahía, Bahía, 2019.

(TESE 3 – SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis.** 2019. 471f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.)

DISERTACIÓN 1 - CANASSA, Luciana Maria Rinaldini. **Infancia, TIC y juego: un estudio desde el punto de vista de los profesionales de la educación infantil: retos de la generación homo zappiens.** 2013. 94 f. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade do Oeste Paulista., 2013.

(DISSERTAÇÃO 1 - CANASSA, Luciana Maria Rinaldini. **Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração homo zappiens.** 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista., 2013.)

DISERTACIÓN 2 - MORAIS, Vinícius Barbosa de. **Juegos sobre dispositivos tecnológicos experimentados por los niños: procesos educativos involucrados.** 2017. 151f. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

(DISSERTAÇÃO 2 - MORAIS, Vinícius Barbosa de. **Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos.** 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.)

No consideraremos importante el "nombre propio" de la persona que produjo dicha investigación, porque los discursos producidos se sitúan en otro orden, donde la autoría no se designa por el nombre propio del autor, sino por su mayor o menor inscripción en un orden discursivo y en los regímenes de verdad que maneja. Es decir, tomo aquí al autor no como "el hablante individual que pronunció o escribió un texto, sino al autor como el principio de agrupación del discurso, como la unidad y el origen de sus significados" (FOUCAULT, 1971/2002, p. 26, nuestra traducción). De hecho, Foucault (1966/1987, p. 502, nuestra traducción) radicaliza esta noción al afirmar que el hombre mismo fue inventado. Veamos la última frase del libro *Las Palabras y las cosas*: "entonces puedes apostar a que el hombre se desvanecería, como una cara de arena en la orilla del mar".

Esto es precisamente en lo que se encuentra la genealogía, como "una forma de historia que da cuenta de la constitución de saberes, discursos, dominios de objetos, etc. sin tener que referirse a un sujeto" (FOUCAULT, 1978/2001a, p. 7, nuestra traducción). Con la exterioridad, el análisis no consiste en observar el sujeto que se ha dicho, sino lo que se dice desde el lugar del sujeto desde el que se enuncia.

Dirección argumentativa: inmovilización del cuerpo

Contrario a los discursos que buscan llamar la atención sobre la necesidad de rescatar los juegos tradicionales, ya que dotarían al desarrollo infantil de un elemento importante, que es el movimiento físico⁵, la tesis 1 (2017, p. 175) en su diario de campo, nos da indicios de que el cuerpo también está llamado a moverse:

Cuatro niños juegan a Mario Kart, el joystick tiene forma de volante, **por cada giro necesario en la pantalla, los chicos mueven todo el cuerpo, hacia la derecha..., hacia la izquierda.** A menudo, el cuerpo es lanzado hacia atrás, haciendo un ruido cuando golpean la espalda contra la otomana, y en general, este movimiento es una reacción a algún "barbero" de su carrito en la pantalla. También "narran" el juego: "¡¡Vamos, corre!!"; "come la plantita hasta saciarte"; —Así es. [...] Cuando el resultado aparece en la pantalla, el ganador se pone de pie con el volante en el aire (como un trofeo) y salta para celebrar: ¡primero, primero, primero! (DIARIO DE CAMPO, 26/2/2015).

Como vemos, contrariamente a los discursos que ven peligro en jugar con las tecnologías digitales debido a la aparente inmovilidad de los cuerpos de los niños conectados a los entornos digitales, existe, en realidad, una "exuberancia de estímulos sensoriales y reacciones perceptivas instantáneas en sincronía con las operaciones mentales" (SANTAELLA, 2004, p. 132, nuestra traducción). En estas interacciones, los niños se mueven entre diferentes interfaces y entornos digitales. No se limitan a mirar lo que se presenta en la pantalla, sino que actúan, crean, constituyendo un espacio potencial. Puede parecer que el cuerpo está inmóvil, pero entre los cuerpos, en el cuerpo a cuerpo, en el "juego de los cuerpos", todo el cuerpo está en *confusión*. Esto es lo que me lleva a pensar a partir de la tesis 1 (2017, p. 175) en su experiencia investigadora:

La pulsación de botones sólo parecía tener sentido cuando el niño mediaba corporalmente lo que se veía en la pantalla. Jugar, además de aprender, estaba lleno de sinestesias. "Para jugar, tienes la muñeca jugando de verdad, en tu mano. En los juegos, solo tengo el controlador en la mano, controlando las marionetas en la pantalla. También controlo cuando juego, pero con la mano, sin el control" (LEANDRO); **No juegas por jugar, porque solo usas la mano para mover el mando, y jugar usa todo el cuerpo**" (LUARA).

⁵ Un ejemplo de esto está presente en la disertación 1 (2013). La investigadora, al interrogar a un docente sobre la posibilidad de rescatar los juegos tradicionales a través de la acción docente, recibió la siguiente respuesta: "[...] Sí, si el docente propone estudiar lo que **el juego aporta al desarrollo infantil en los aspectos físicos (porque el niño es sinónimo de movimiento)**, cognitivos (porque construye activamente sus conocimientos y formula hipótesis sobre los acontecimientos de su entorno en cada momento), sociales (vive en grupo) y psicológicos (tiene sentimientos y emociones). Rescatar juegos tradicionales con niños, además de ser una actividad cargada de significado para ellos, es educativo y les hará conocer y respetar los juegos de cada momento histórico. Es nuestro deber estimular el juego, ¡somos profesionales de la infancia! [...]" (DISERTACIÓN 1, 2013, p. 66-67). Vale la pena mencionar, nuevamente, que el investigador no critica estas afirmaciones, sino que, por el contrario, respalda tales discursos.

En los entornos digitales, los niños experimentan eventos que alteran significativamente su relación con la representación, ya que se sumergen en el entorno integrado sin ninguna separación. El cuerpo no consiste en algo aislado del ser humano, sino que es un instrumento para efectuar acoplamientos con el medio ambiente y así fluir a través de la vida. En este flujo, los afectos del cuerpo nos constituyen como subjetividad. En Spinoza (1983), el cuerpo consiste en una máquina que reproduce en sus funciones modales la naturaleza más amplia de la que es una parte inseparable. El pensador compara el proceso de construcción del conocimiento con la fabricación de objetos, afirmando que "la inteligencia, por la fuerza natural, fabrica instrumentos intelectuales para sí misma" (ESPINOSA, 1983, p. 20, nuestra traducción). Hay ocasiones en que los movimientos del pensamiento y los movimientos en el cuerpo no son concomitantes, y el movimiento del pensamiento no significa que el cuerpo esté en desplazamiento. Un niño puede jugar sin moverse, o el más mínimo movimiento puede lograr un gran pensamiento. El cuerpo se ve afectado por los objetos externos, y la mente (la mente como un proceso y no como una cosa) hace este mapeo de los afectos.

Rolnik (2006, p. 31, nuestra traducción) explica que en el encuentro "los cuerpos, sin su poder de afectar y ser afectados, se atraen o repelen. A partir de los movimientos de atracción y repulsión, se generan efectos: los cuerpos son tomados por una mezcla de afectos. Erótica, sentimental, estética, perceptiva, cognitiva [...]". En estas experiencias, la imagen deja de ser solo una imagen, para convertirse en un objeto que afecta al cuerpo del niño en su conjunto. Un juego a través de imágenes en movimiento, produciendo afectos, pulsiones que vibran en el cuerpo.

Los niños, al jugar con las tecnologías digitales, casi se han vuelto del revés para ser parte de este juego. Movimientos de deseo que forman conexiones, nuevos modos de conexión, nuevas imágenes de uno mismo, nuevas direcciones y conexiones basadas en las variaciones que se van inventando. La visibilidad de los cuerpos de los niños como resultado de acciones reguladoras que actúan dentro de su propia esfera de gravedad. Veamos este movimiento que ahora activamos en la tesis 1 (2017, p. 175, grifo nuestro):

[...] los videos grabados en el espacio de la sala de juegos tienen muchas horas de **niños "jugueteados con el controlador" y moviendo todo su cuerpo**. Aquí, no solo estamos hablando de videojuegos con un controlador que reacciona al movimiento, sino de casi todos los juegos. **Incluso cuando se acomodan en las bolsas de frijoles para jugar, los niños casi siempre están hablando, discutiendo estrategias para el juego o haciendo preguntas con sus compañeros, y a menudo narran el juego en voz alta.**

Como podemos ver, el pulso profundo es el cuerpo excitado por el evento presente. Nietzsche (1995, p. 10, nuestra traducción) afirma que "el cuerpo es la gran razón, una multiplicidad dotada de un solo sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor (...). Hay más razón en tu cuerpo que en tu mejor sabiduría". Por lo tanto, estar fijo en la pantalla no es la única opción para el movimiento, ¡porque el cuerpo no se limita a la acción y la reacción! Tiene la capacidad de orquestar ensamblajes e insertarse en la variación. Incluso en el juego digital aparentemente inmóvil, el cuerpo se mueve por *las percepciones* (nuevas formas de ver y oír) y los afectos (nuevas formas de sentir). Espinosa (1983, p. 178, nuestra traducción) dice que "no se sabe lo que el cuerpo puede hacer". Añado aquí que no se sabe exactamente lo que el cuerpo puede hacer en el ámbito de las tecnologías digitales. Me atrevo a decir, basándome en Espinosa (1983), que el cuerpo y los experimentos que juegan con las tecnologías digitales se acoplan vigorosamente a *los afectos* y *las percepciones*. No entanto, nem sempre é necessário sair de seu local. Esses movimentos, ou sua possibilidade, podem ter mais a ver com o silêncio da escuta, com a calma da espreita com um corpo que mais do se mover, age passivamente.

Tales movimientos, o la posibilidad de ellos, tal vez tengan más que ver con la quietud del acecho, con el silencio de la escucha, con un cuerpo que, en lugar de moverse, actúa pasivamente. Deleuze (2007, p. 172, nuestra traducción) nos dice que "es necesario no moverse demasiado para no ahuyentar los devenires; Los devenires son los más imperceptibles". Según el pensador, lo que un cuerpo puede hacer no debe confundirse con ciertas partes o funciones, que son materia orgánica o fisiológica, sino que debe ser considerado en relación con sus *afectos*.

Incluso en movimiento, el niño ya no se contenta con seguir los movimientos de los personajes, o con hacer movimientos que no son más que objetos, sino que en todos los casos subordina la descripción del espacio a la función del pensamiento. Más que una simple distinción entre la realidad y lo imaginario, lo subjetivo y lo objetivo, su indistinguibilidad, por el contrario, dota al lienzo de una riqueza de funciones y aporta nuevos conceptos de encuadre y reconstrucciones del cuerpo que juega. Santaella (2003) explica que las mutaciones del cuerpo son tantas y tan radicales que se acerca el momento en que será difícil distinguir entre la vida natural y la artificial. Como es el caso de la tesis 2 (2013, p. 93-94) que ahora utilizamos cuando tratamos el avatar (representación gráfica del niño en el entorno digital):

[...] el juego digital Club Penguin es un mundo que está siendo muy utilizado por los niños. En estos entornos, pueden estar, a través de los avatares, ellos mismos o quien quieran ser, viajar a través de

espacios ficticios o totalmente metafóricos. [...] Con las observaciones de los niños jugando en la computadora y los testimonios a través de las entrevistas, me di cuenta de que la experiencia del juego simbólico se vive en los juegos digitales de una manera muy similar en comparación con los juegos tradicionales. A brincadeira imaginativa das crianças diante do computador segue muitas das mesmas regras da interatividade e da fantasia que regem toda brincadeira infantil. Al destruir al monstruo del juego, el niño se siente victorioso, proyectándose como personaje en este desafío, superando sus límites y destruyendo todo mal: "Yo soy el héroe y mataré al monstruo y salvaré a la niña y al pequeño más allá que la acompaña. Soy el héroe y voy a matar al monstruo de piedra... Tengo que matarlo. y salvarlos a todos"... (CUADERNO DE NOTAS 27.08.11).

La relación del niño con el entorno digital a través de su avatar produce una sensación de estar 'más presente', 'más vivo', precisamente a través de la creación de un yo virtual (avatar), produciendo la sensación de estar allí en el entorno junto a otros niños construyendo diversos elementos. Ya no es el cuerpo como fisiológico, sino un cuerpo como fuerza y poder, que da cabida a los flujos. Sobre esta cuestión del cuerpo digitalmente presente, Santaella (2003, p. 199, nuestra traducción) considera que, en la actualidad, "todo parece indicar que muchas funciones vitales serán mecánicamente replicables, al igual que muchas máquinas adquirirán cualidades vitales". Hoy en día, el cuerpo híbrido, entre lo artificial y lo natural, lo real y lo simulado, es llamado por muchos post-humano. Un punto que diferencia esta revolución tecnológica de otras es su ritmo acelerado (SANTAELLA, 2003). Aliás, o próprio desenvolvimento da tecnologia se confunde com o desenvolvimento humano. Desde as tecnologias da natureza, como o aparelho fonador, que nos fizeram diferentes dos outros seres vivos até às mais recentes invenções, nossa vida é indissociável da tecnologia, de modo que o ser humano não falaria se não tivesse instalado no próprio corpo o aparelho fonador (SANTAELLA, 2012).

De esta manera, "no hay divorcio entre la evolución biológica humana y la revolución tecnológica" (SANTAELLA, 2011, p. 129, nuestra traducción). Es decir, somos humanos porque somos tecnológicos. El ser humano nace en la condición de incompletitud, de carencia (¡y también muere en la condición de inacabado!). A partir del nacimiento viene toda la constitución psíquica, la dimensión de ser cuidado, la adquisición del lenguaje. Sin embargo, estos aspectos no cesan cuando nos elevamos a la condición de hablante, ya que estamos continuamente atravesados por el lenguaje a lo largo de la vida. Esto se debe a que las principales tecnologías son las tecnologías del lenguaje, ya que son constitutivas de lo humano, por lo que "todas las tecnologías del lenguaje posteriores no han hecho más que ampliar esta tecnología primordial. En el punto en el que estamos hoy, con las tecnologías digitales, lo que se está expandiendo son nuestras capacidades cerebrales" (SANTAELLA, 2011, p. 129, nuestra traducción). Así, la tecnología se configura como un cuerpo de conocimiento que, además de

utilizar estrategias únicas, crea y transforma procesos lingüísticos y materiales, es decir, el saber hacer. La entrega y la forma en la que el niño se relaciona con la vida también están presentes en estas experiencias lúdicas. El espacio potencial de simulación amplía las posibilidades de invención y permite a los niños compartir, negociar y refinar modelos comunes.

Dirección argumentativa: diferencia entre analógico y digital

Por otro lado, llaman la atención sobre un posible peligro en jugar con las tecnologías, en el sentido de que los niños se estarían insertando en un mundo que no existe y que no produce nada, la tesis 2 (2013, p. 93, énfasis agregado) nos permite pensar desde otra perspectiva, por ejemplo, cuando imaginan y crean realidades en Club Penguin:

"Los juegos que más me gustan son los que puedo **imaginar personas y lugares, imitando la realidad**. Por eso prefiero Club Penguin" (CUADERNO DE NOTAS 27.08.11). "**Aquí nos imaginamos pueblos, gente, que vamos a hacer cosas**. Cuando crezca quiero montar una guardería, quiero que haya un pueblito, un pasillo así, con algunas casas, algunas **cosas de la vida real**, un periódico, ya sabes estas cosas" (CUADERNOS DE NOTAS, 27.08.11).

A partir de sus experiencias, los niños traen referencias de su contexto sociocultural para combinar y crear otras realidades, muchas veces reinterpretando situaciones cotidianas. Es importante señalar que el juego no es una acción natural, sino que dotado de significados referenciados por la vida cotidiana del niño, tiene un significado específico articulado a su propio sistema de toma de decisiones y a un conjunto de reglas que pueden ser compartidas por cada niño que está jugando. Brougère (2001) refuerza que no existe el juego natural, ya que es, ante todo, el resultado de reglas constituidas en los márgenes de la realidad, con los mismos comportamientos de la vida cotidiana, aunque el objeto no reproduzca literalmente la realidad. Para él, la función simbólica de los juguetes es su principal propósito. Los juguetes asumen las funciones que el niño necesita en ese momento, con el fin de satisfacer sus necesidades de uso de objetos específicos, combinados con la invención, comienzan a marcar la pauta y la forma en el juego.

De esta manera, estos fragmentos nos revelan que muchos juegos desarrollados por los niños durante la investigación bajo análisis a través de las tecnologías digitales no están desligados de su forma de vida, sino que buscan juegos digitales relacionados con su vida cotidiana, como simular que están conduciendo un automóvil, que están horneando pasteles, al maquillarse y crear otros peinados para las muñecas. o incluso cuando luchan contra enemigos superhéroes.

Jasmine: ¡Aquí con este producto puedes hacer crecer su cabello!
Investigadora: ¿Y te haces peinados?
Jasmine: ¡Sí! ¡Y puedes lavar y pintar!
Jasmine: ¡Aquí te secarás y saldrás normal!
Investigadora: Hmmm
Jasmine: ¡Aquí puedes teñir tu cabello del color que quieras!
Jasmine: ¡Aquí puedes alisar, cepillar y rizar!
Jasmine: ¡Aquí tú eliges el color que quieres! ¡Aquí hay algunas cosas que puedes poner en su cabello! ¡Y también hay un sombrero! Aquí tienes unas gafas que también puedes ponerte...
Jasmine: ¡Le voy a hacer el peinado! ¡Solo déjame hacer que su cabello crezca más largo!
Jasmine: ¡Fue gracioso!
Investigadora: ¡ Lo hizo! (Jasmine, 9 años).
(TESIS 3, 2019, p. 344, grifos Nuestros).

Así, los elementos de la vida cotidiana utilizados por los niños tienen una función simbólica, permitiéndoles utilizar, modelar y permitir la apropiación de imágenes y símbolos, proporcionando al niño un apoyo para la acción lúdica con las tecnologías digitales. Juegos de mayor significado relacionados con el entorno en el que viven confieren *un estatus de dominio* básico sobre los demás, pero que permiten a los niños crear, inventar y probar en este universo, siendo un espacio de incertidumbre donde cualquier cosa puede suceder, un mundo lleno de incertidumbres guiadas por conductas dinámicas. En su juego con las tecnologías digitales, los niños parten de su realidad y se adaptan a su potencial inventivo. Desde este aspecto, la infancia, como experiencia que construye la condición histórica del sujeto, se convierte en una infancia afirmativa, o, mejor dicho, deja de significar ausencia, para pasar a significar fuerza y poder.

Esta forma de vivir el tiempo de la infancia está presente en las relaciones que los niños forman con las cosas y en sus formas únicas de pensar y crear. Son formas propias y únicas que rompen con nuestra forma lineal de pensar y vivir el tiempo. El tiempo en juego no es apresurado, pasa lentamente. Una experiencia que transcurre en la novedad, en la curiosidad, en el compartir la vida. El juego como experiencia tiene ese poder de resistencia que es palpitante y curioso, porque es una forma de entregarse y de crear. El juego puede ser una posible vía de escape ante la aceleración de los *chrónos*, que se ve sacudida por el reloj que no tiene en cuenta el tiempo de la infancia (HABOWSKI; RATTO, 2022b).

El tiempo infantil es el tiempo *aónico* que tiene lugar en la experiencia. Experiencia con el juego y sus múltiples expresiones. La hora de los niños no se puede ajustar ni medir con el reloj de un adulto. Quizás esta sea la vía de escape para que los niños no sucumban al orden cronológico de la existencia, como lo hacen los adultos al tiempo de los *chrónos*. El tiempo de los niños es un tiempo de creación, de curiosidad, de apertura a cosas nuevas. Un tiempo que se

prolonga, que se deja experimentar, sentir y percibir; que investiga, que se escucha a sí mismo y a los demás; avances e interrupciones. Inmerso en el tiempo de *aión*, el niño repite, juega al mismo juego tantas veces como sea necesario, canta la misma canción una y otra vez:

[Y los tres continuaron cantando las canciones junto con Larissa Manoela].
Investigadora: Maldita sea Tiana, para los que no les guste, ¡eres genial! ¡Te sabes todas las letras!
Tiana: ¡Mira quién me hace aprender, tía! ¡Elsa!
Tiana: ¡Tía, imagínate que Elsa ve esto veinte veces seguidas! ¿Cómo no aprender?
(Tiana, 11 años).
(TESIS 3, 2019, p. 397).

¡La repetición es un rasgo sorprendente! Cuando el Capitán América dice: "Soy el villano otra vez", relata el pasado y el presente en broma. Fue un villano en el pasado y quiere jugar para ser un villano. Uno puede percibir el rastro del pasado y del presente en el deseo inscrito de jugar a ser el villano. Sin embargo, es una repetición que siempre será única; Hazlo de nuevo, no como hacerlo igual. Aprovecho el diálogo entre la investigadora y los niños para traer a colación otro elemento importante. Contrariamente a los discursos que llaman la atención sobre otro peligro, cómo "*es preocupante observar el interés de la nueva infancia por los videojuegos, internet y los juguetes en general, que incitan a la violencia y a la cultura de la muerte*" (DISERTACIÓN 1, 2013, p. 32, grifos nuestros), a partir de la narrativa presentada en la tesis 3 (2019), podemos ver que los niños son muy conscientes de que las experiencias en estos espacios son situaciones de juego.

De esta manera, los niños no solo actúan en escenarios virtuales, sino que también se ponen representados a través de los personajes que manipulan con el toque de la pantalla de las tecnologías digitales. Es decir, en este nivel, la acción va acompañada de una perspectiva interna, como si el jugador estuviera en la escena, enfatizando la sensación de inmersión, por lo que la perspectiva es siempre la del jugador, colocándose a menudo como protagonista. En este movimiento, los niños juegan y comentan situaciones de juego, desarrollando estrategias para mantenerse en el juego, pero claramente tienen la distinción de límites virtuales.

Jugar con las tecnologías digitales tampoco termina "*cuando uno de los participantes del grupo se destaca como el que domina las reglas del juego. Por el contrario, se actualizaron por el mantenimiento y el deseo de volver a empezar*" (TESIS 3, 2019, p. 398, grifos nuestros). Parece que, en este experimento de investigación, encontramos el poder de la invención en los niños y en las experiencias lúdicas, ya que muchos mundos se crean a partir de esta experiencia creativa.

Freud (1908/2015) señala que el niño experimenta la base de la conducta creativa mientras juega porque es libre de transformar una cosa en otra. El pensador sugiere que cada niño que juega se comporta como un poeta mientras crea su propio mundo. La reinención se expande incorporando tecnologías digitales a sus juegos, recibiendo una configuración de maleabilidad, fluidez, y pudiendo ser asíncronos y no lineales. La repetición se ve reforzada por la reconstrucción. Esta acción es posible porque están interactuando con un entorno que tiene un aspecto simulado en su juego, por lo que pueden destruir y construir de nuevo sin tener que terminar el "juego" o empezar de nuevo.

El juego de estos niños nos habla de repetición, continuidad, reinención y reconstrucción. Para Kohan (2005, p. 252, nuestra traducción), la infancia, de nacimiento continuo, "simboliza la posibilidad de una ruptura radical con la repetición de lo mismo, la expectativa de una repetición libre y compleja, de lo radicalmente nuevo, de lo que no puede inscribirse en la lógica de lo establecido". En este espacio potencial, los niños planifican sus actividades, toman decisiones y cambian los parámetros de un modelo de juego. Será en la repetición de los juegos, en ver el mismo vídeo una y otra vez, en volver al vídeo en una parte concreta, que los niños memoricen y desarrollen estrategias para explorar estos entornos, apropiándose de los conocimientos para nuevas exploraciones y tomando nuevas decisiones. En la experiencia de este espacio potencial, se incorporan nuevos términos, normas y rituales a los juegos. ¡Pero cuidado! No se trata de la constitución de nuevas experiencias a partir del intento de hacer una oposición entre juegos digitales y no digitales, como parecen querer decir ciertos discursos. Veamos el relato de un docente presente en la disertación 1 (2013, p. 68, grifos nuestros):

[...] hoy los niños viven en la cárcel. **No salen a jugar, su sueño es la computadora. Entre jugar afuera, en el patio trasero y la computadora, se quedan con la computadora.** Jugar, jugar a la pelota, correr, es para más adelante [...] El juego, el que conocí de correr por la calle, la mancha, la rayuela, **todo esto ya no lo hacen, son solo juegos en la computadora, este es su juego**[...]

Esta narrativa busca sostener la comprensión de que los entornos digitales y no digitales son dominios distintos, desconectados o separados entre sí por una frontera. Y que el peligro estaría en las tecnologías digitales, tratando de culparlas por la falta de interés de los niños en los juegos "antiguos". Con este fin, los juegos "antiguos" se reivindicán como experiencias más objetivas y auténticas. Resulta que hemos heredado del cartesianismo la cultura de la separación, que nos lleva a la separación de mente y cuerpo. Esta separación tiene efectos dramáticos al negar al ser humano su función como un todo indivisible. Spinoza,

contemporáneo de Descartes en el siglo XVII, cuestionó esta separación mostrando la profunda imbricación de la mente y el cuerpo, y lo que esto significa para la constitución del individuo. El filósofo defendió la idea de integrar todos los niveles de la realidad en una sola sustancia, sobre la idea de que solo hay uno en el universo, y como tal, nos vemos constantemente afectados por lo que nos rodea. Sin embargo, no se trata de una determinación, sino de un afecto, ya que los afectos dependen del trato que se les dé. Se trata de pensar en la interacción entre lo digital y lo analógico, el cuerpo con la tecnología. De hecho, otro reduccionismo de la modernidad fue pensar en la tecnología como disociada de lo humano. De esta manera, esta postura dicotómica entre la técnica versus el ser humano destellos de modernidad en relación con la tecnología.

Sin embargo, las tecnologías digitales no tienen por qué competir con el juego analógico, sino que las prácticas en los ámbitos presencial y no presencial son combinadas e integradas por los niños. Esta integración no está constituida a partir de artefactos separados, sino que está interconectada por los ensamblajes construidos por los hijos. La definición de qué juego o artefacto se utilizará está estrechamente relacionada con los intereses del grupo de juego. A partir de la narrativa de Gatúbela con la investigadora que presento a continuación, se puede ver que la separación entre lo analógico y lo digital no existe, porque según Elsa, *juegan con las cosas que jugamos*, de manera que lo virtual/digital y lo analógico/físico se entrelazan, es decir, uno integra al otro.

Investigadora: ¡Mira! Tiene una tableta, ¿has visto a Elsa?
Elsa: ¡Tiene una tableta, tiene una cuenta de YouTube, tiene un teléfono celular!
Investigadora: ¿Serio?
Elsa: Pero tía, en todos estos dibujos o en la mayoría de ellos, los personajes tienen celulares, tabletas y todo eso.
Investigadora: ¡Hmmm! Probablemente por eso también quieres tener tus propios teléfonos celulares, ¿verdad?
Elsa: ¡Es porque tocan las cosas con las que jugamos!
Investigadora: Este dibujo... ¿Aprenden a ser superhéroes?
Elsa: ¡Sí! ¡Esta es la escuela de los superhéroes! ¡Es como una escuela!
Investigadora: hmmm (Elsa, 5 años)
(TESIS 3, 2019, p.224, grifos nuestros).

"Elsa: ¡Es porque ellos [los personajes] interpretan las cosas que nosotros interpretamos!" Lo que puedo percibir aquí es que se trata de una afección, o en términos de Simondon (1989, p. 186, nuestra traducción), una tecnoestética, en el sentido de que "una herramienta puede ser bella en acción, tan pronto como se adapta bien al cuerpo que parece prolongar de manera natural y amplificar, de alguna manera, sus características estructurales".

Simondon (1989) posiciona los objetos técnicos como integrados en lo humano que prolongan. El pensador llama la atención sobre dos posturas que considera reduccionistas: la primera que ve la posibilidad de humanización en la cultura y el peligro de la deshumanización por la tecnología; la otra que percibe los objetos técnicos sólo a través del sesgo de la utilidad. En ambos casos, hay una fragmentación hombre-máquina y un reduccionismo de los objetos técnicos, entendimientos que demuestran una falta de conocimiento presente en las máquinas que los propios humanos crean.

El aspecto humano de los objetos técnicos de Simondon (1998) está relacionado con la expansión del potencial humano para el conocimiento y la apertura a la invención de formas de vida. El autor considera que no hay fundamento para posiciones dicotómicas y prejuicios en relación con los objetos técnicos, por lo que es imprescindible rescatar la carga constitutiva de la técnica para el proceso de subjetivación, porque "la tecnoestética no tiene a la contemplación como categoría principal. Es en el uso, en la acción, que se convierte, en cierto modo, en orgásmico, en un medio táctil y en un motor de estímulos" (SIMONDON, 1989, p. 259, nuestra traducción). Cuando leo la defensa de Simondon (1989) de los objetos técnicos (o tecnologías digitales, en el caso de esta tesis), encuentro un gesto complejo que me muestra de manera inseparable cómo se comporta la tecnología en sus dimensiones epistemológica y ontológica.

Es decir, la relación entre los humanos y la tecnología es la que los constituye cognitivamente. En palabras de Kastrup (1999, p. 183, nuestra traducción), "la técnica no es sólo el terreno de los objetos artificiales, sino también el poder de la artificialización de la cognición y la virtualización de la inteligencia". Se trata de entender que la técnica "no artificializa una naturaleza dada, sino que repercute en la naturaleza de la cognición, naturaleza en sí misma artificial e inventiva, que la vida virtual prepara. Esto abre la posibilidad de pensar en la cognición como un híbrido de naturaleza y artificio" (KASTRUP, 1999, p. 183, nuestra traducción). Vale la pena recordar que el propio Spinoza (1983) ya había establecido una analogía entre la técnica de fabricar un instrumento y la técnica de pensar. Para el pensador, los sujetos inventan tanto instrumentos técnicos como técnicas para pensar, y en ambos casos, mejoran este instrumento. Junto con Simondon (1989), trato de pensar que la tecnología está intrínsecamente ligada a la cultura y al devenir del sujeto, sin negar que las realidades tecnológicas son realidades humanas. En nuestra cultura, la tecnología está despojada de un significado potencial en el sentido de ser considerada ajena a los humanos.

Sin embargo, no buscamos aquí no reconocer que existen diferencias entre lo analógico y lo digital, sin embargo, a medida que los niños interactúan con sus referentes culturales en ambas situaciones, estos límites se fragmentan y lo digital y lo analógico se yuxtaponen, se integran. Pensamos que esta división y delimitación de lo digital y lo analógico se complica para los niños, porque integran todo en sus referentes culturales, estos dos campos se entrelazan a través del proceso de invención, modificación y significación. Sin embargo, aunque este discurso aparezca significativamente en el *corpus* documental, especialmente en la idea de que lo real y lo virtual son realidades opuestas, los niños no las perciben como fronteras. Al igual que en el diálogo de la tesis 3 (2019, p.223), encontraron a sus personajes favoritos tanto en los espacios digitales como en los juguetes analógicos:

Investigadora: Vaya, ¿sabes lo que estoy notando?
Capitán América: ¡No!
Investigadora: ¡Que juegues con Batman aquí montando Lego!
Capitán América: ¡ Sí!
Investigadora: ¡Y juega con Batman en el juego en tableta y móvil!
Capitán América: ¡ Sí! ¡Y luego también están las muñecas!
Investigadora: ¡ Sí! ¡Y luego están las muñecas! ¿Y hay algo más con lo que puedas jugar?
Capitán América: ¡Ahí están los dibujos animados y las películas!
Investigadora: ¡ Sí! ¡Y aún hay más! ¡No hay forma de que no te gusten los superhéroes! (Capitán América, 4 años).

Si partimos de la definición de espacio físico y espacio digital como distintos, a partir de la narrativa presente en la tesis 3 (2019), podemos ver que los niños se mueven en ambos espacios, pero en dinámicas que a veces llevan los juegos digitales a entornos analógicos o viceversa. El juego digital es un espacio en el que los niños innovan reglas en función del contexto en el que (co)viven. Todo se puede hacer, siempre y cuando todos los que están en el juego acepten las reglas que se pueden acordar, expresadas verbal o subjetivamente en la actividad (BROUGÈRE, 2001). En esta obra se encuentran hechos aleatorios frente a la realidad, es decir, pueden suceder cosas inesperadas a cada momento, ir en otra dirección o incluso surgir otro juego (BROUGÈRE, 2001). De sus indeterminaciones surgen acuerdos, conquistas y conflictos, con diversas posibilidades de proyección y propósitos. En esta posibilidad, también crean su cultura lúdica, resignifican su vida cotidiana y su realidad, recrean lo posible y lo imposible.

De esta manera, las tecnologías digitales parecen constituir un recurso más, una posibilidad en las experiencias de juego y ni siquiera parecen ocupar un lugar de preferencia. No es que haya una preferencia por las tecnologías digitales, porque el mejor recurso para jugar

no depende de su posible sofisticación técnica, sino de la posibilidad de jugar, de encontrarse con el otro. Nos atrevemos a decir aquí que quizás uno de los beneficios de jugar con las tecnologías digitales es la posibilidad de divertirse encontrando diversas actividades en un artefacto. La elección del juego en las tecnologías digitales no tiene nada que ver con el concepto de deber u obligación moral, sino más bien con el placer y el disfrute, que asigna el juego como una experiencia meramente libre, sin mayores pretensiones.

Consideraciones finales

Como hemos visto a lo largo del texto, las tecnologías digitales parecen ser un recurso más, una posibilidad más en las experiencias de juego y ni siquiera parecen ocupar un lugar de preferencia. No es que haya una preferencia por las tecnologías digitales, porque el mejor recurso para jugar no depende de su posible sofisticación técnica, sino de la posibilidad de jugar, de encontrarse con el otro. Nos atrevemos a decir aquí que quizás uno de los beneficios de jugar con las tecnologías digitales es la posibilidad de divertirse encontrando diversas actividades en un artefacto.

Con relación a la inmovilización de los cuerpos, contrariamente a los discursos que destacan la importancia de recuperar los juegos tradicionales como un elemento importante para el desarrollo físico de los niños, existe una tendencia opuesta. En definitiva, contrariamente a los discursos que señalan el peligro de jugar con las tecnologías digitales, debido a la aparente falta de movimiento físico de los niños conectados a estos entornos, de hecho, existe una experiencia de estímulos que se producen de forma instantánea en las sinapsis espirituales. Durante estas sensaciones, los niños se mueven entre diferentes interfaces y entornos digitales, creando y actuando, lo que crea un espacio potencial para ellos. No se limitan a observar lo que se presenta en la pantalla.

Asimismo, dentro de los entornos digitales, los niños experimentan eventos que modifican significativamente su relación con la representación, ya que se sumergen en el entorno integrado sin distinción alguna. El cuerpo no es algo aislado del ser humano, sino más bien un instrumento que posibilita la conexión con el entorno, permitiéndole fluir por la vida. Al jugar con las tecnologías digitales, los niños se involucran profundamente, tratando de conectarse con estas actividades. Crean nuevas conexiones, nuevos modos de conexión, nuevas imágenes de sí mismos y nuevos controles a partir de las variaciones que se están

inventando. La visibilidad de los cuerpos de los niños es el resultado de acciones reguladoras que tienen lugar dentro de su propia esfera de gravedad.

Con relación a la diferencia entre analógico y digital, y contradiciendo también los discursos que advierten sobre los posibles peligros de jugar con las tecnologías, sugiriendo que los niños se están insertando en un mundo inexistente y que nada está produciendo. Los niños no solo interactúan con escenarios virtuales, sino que también se conmueven con los personajes que manipulan a través del tacto en la pantalla de las tecnologías digitales. En este nivel, la acción se acompaña de una perspectiva interior, como si el jugador estuviera en el escenario, enfatizando la sensación de inmersión. Por lo tanto, la perspectiva es siempre la del jugador, que muchas veces se coloca a sí mismo como protagonista. Durante este proceso, los niños juegan y comentan situaciones de juego, desarrollando estrategias para mantenerse en el juego, pero manteniendo la distinción de los límites virtuales.

Intercalada con el conocimiento de la experiencia, la infancia emerge aquí como un acontecimiento que conduce a la discontinuidad de las cosas, como una explosión de lo que nos constituye y nos sitúa en nuevos comienzos. Una forma de pensar que ve la infancia como un acontecimiento implica discontinuidad y experiencia. La infancia significa lo innombrable, la posibilidad de que algo suceda de muchas otras maneras. El evento está en el orden de lo impredecible, lo incontrolable, lo inajutable. Se presenta de una manera única que provoca la reflexión sobre la experiencia. Es del orden de los radicales, que, incluso situados históricamente, se renuevan en el pensamiento de no dejar que el sujeto siga siendo el mismo. Las infancias y las tecnologías digitales diluyen la idea de estabilidad, que escapa a la comprensión de la continuidad, de la pura concentración, ya que no es un acontecimiento absoluto; ¡Sin miedo, sin peligro!

A partir de esto, podemos decir que estas divisiones de la experiencia, que persisten en los discursos de los adultos a partir de dicotomías que insisten en la fragmentación entre dimensiones digitales y no digitales, no aparecen en las experiencias de juego de los niños. Y tampoco se trata de habilitar una experiencia u otra, sino que de hecho puedan tener ambas posibilidades: la digital y la analógica. La fluidez espacial, la dinámica posibilitada por el uso de tecnologías digitales y la articulación de espacios presenciales y digitales, es una de las singularidades llamativas de las experiencias de juego.

REFERENCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo. *In*: BALIBAR, E. *et al.* **Michel Foucault filósofo**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G. **A Imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Abril, 1983.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1966-1987.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I** - a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1976-1988.
- FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1978-2001a.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II** – o Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984-2001b.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1971-2002.
- FREUD, S. O Poeta e o fantasiar. *In*: FREUD, S. **Arte, Literatura e os artistas**. Tradução: Ernani Chaves. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1908-2015.
- HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Bases of discursive architecture that settled the invention of childhood in modernity. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 1-17, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17963>. Acesso em: 12 enero 2022.
- HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, v. 18, e69450, p. 01-29, 2022b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512072276018/html/>. Acesso em: 12 enero 2023.
- HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16577>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. **Entrevista concedida à Revista IHU online**. Edição 5, 2011.
- SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie, 1989.
- SIMONDON, G. Sobre a tecno-estética: carta a Jaques Derrida. *In*: ARAÚJO, H. R. (org.). **Tecnociência e cultura**: ensaios sobre o tempo presente. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: CAPES.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: A contribuição efetiva de Adilson Cristiano Habowski foi de ler as dissertações e teses e capturar enunciados para a análise do discurso, formando a partir disso os grandes direcionamentos argumentativos. Cleber Gibbon Ratto atuou ativamente na análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

