

CARTOGRAFÍAS DE UN VIAJE INCIERTO: LA PREGUNTA CONSTANTE A BABOR

Reflexiones sobre las prácticas profesionales de recreación en pandemia¹.

Autoras: Julieta Orellana y Victoria Fusario

Idea, recopilación y colaboración en escritura: Prof. Anabella Larocca

Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR) Buenos Aires

RESUMEN:

El presente escrito da cuenta de una experiencia de recreación en contexto de pandemia, en el marco de la materia Prácticas profesionalizantes II que se cursa en la Tecnicatura de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR). Dicha experiencia trae reflexiones y preguntas en tiempos de incertidumbre y revisa los abordajes de las intervenciones en el campo de la recreación y el tiempo libre. Partiendo del paradigma de la complejidad, navegamos en mares de preguntas, de enigmas y de algunas certezas, pudiendo construir posibles mapas de viaje.

PALABRAS CLAVE:

Campo de la Recreación, paradigma de la complejidad, pandemia, infancias, virtualidad.

ABSTRACT:

This paper reports on a recreation experience in the context of a pandemic, within the framework of the subject Professional Practices II which is taken at the Technical Course of Leisure and Recreation (ISTLYR). This experience brings reflections and questions in times of uncertainty and reviews the approaches of interventions in the field of recreation and leisure. Starting from the paradigm of complexity, we navigate seas of questions, puzzles and certainties, being able to construct possible travel maps

KEYWORDS:

Recreation field, paradigm of complexity, pandemic, childhood, virtuality.

POSICIONARSE EN RECREACIÓN DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD.

¹ El contenido de este artículo es en parte producto del trabajo de elaboración realizado por las autoras para la materia Prácticas Profesionales II de la carrera de Recreación y Tiempo Libre Istlyr, a cargo de las profesoras Anabella Larocca y Lia Alix Junco durante el 2do cuatrimestre 2020.

Entendemos al campo de la recreación como un campo complejo. No puede pensarse sólo desde uno de los aspectos que lo constituyen. La grupalidad, los roles de coordinación, los posicionamientos teóricos, el contexto general y los contextos particulares son diferentes aspectos que intervienen en la acción. Es como un caleidoscopio, en el que según la posición y la luz, las formas se arman y desarman, se juntan y separan para una composición temporal, un momento en el que lo que observamos se presenta en cierto orden y puede devenir en nuevas luces y sombras. Dice Morín (2001) *“La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente qué fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos...”*.

Como coordinadoras de grupo estamos inmersas dentro de esta complejidad. Nuestras subjetividades se ponen en juego en las relaciones que se construyen. Implica revisar nuestros propios aprendizajes y saberes, prejuicios, miedos, certezas, dudas, limitaciones. En el trabajo en equipo nos enriquecemos porque las subjetividades se entrecruzan al pensar la práctica; las miradas se superponen, se alejan y acercan sobre lo que se imagina, lo que se planifica, lo que sucede. Se generan acuerdos, se moldean posibilidades para la acción. Como dice Gerstehamber (s/f) *“La complejidad implica al sujeto inmerso en esa complejidad, por ello es necesario además, considerar que nuestros intereses, pasiones, prejuicios están en juego”*.

Posicionarse como trabajadores es también situarse en la complejidad de saber que estamos atravesades² por condiciones laborales, salariales, gremiales, económicas y políticas, que constantemente generan tensiones y contradicciones, en nuestra tarea cotidiana. Nuestra tarea es entonces, como dice Morín (2001) *“una apuesta, una acción estratégica”* sobre la que decidimos un rumbo posible que no implica un único navegar ni un único puerto, dando quizás lugar a otros rumbos no previstos.

² Nos posicionamos desde una perspectiva de género que busca ser inclusiva, por lo que utilizaremos la letra “e” con el fin de referirnos a una multiplicidad de expresiones e identidades de género.

En esa apuesta, nos parece necesario definir desde qué modelo de Recreación pensamos nuestras intervenciones. Algaba (2006) plantea que algunos de esos modelos que atraviesan el campo están ligados a una *“recreación del mercado (...) plenamente ligada al negocio, al rédito, al personalismo”*. Otros, más ligados a la recreación educativa en sus formas, con acciones promovidas desde el Estado a través de programas, ONGs, con ciertos objetivos sociales hasta a veces de intenciones transformadoras, aunque siguen sujetos en muchos casos a un carácter asistencialista, y no habilitan un cambio de fondo. En ese sentido, Algaba (2006) propone un *modelo de recreación crítica* al cual adherimos. Desde este posicionamiento no hay transformación sin compromiso, sin luchas, las prácticas son políticas, organizadas, populares y accesibles. Propone experiencias de recreación para empezar a descolonizar los vínculos, particularmente el vínculo entre recreador-recreando (coordinador-coordinando), promoviendo un rol activo del recreando y del lugar del cuerpo. Con el cuerpo nos conectamos con los otros, resistimos, deseamos.

Por otro lado, y al realizar las prácticas de formación en una institución que integra una política pública, consideramos la mirada de la Recreación educativa, ya que se ve implicada una intervención pedagógica. Waichman (1993) propone una pedagogía que busca generar espacios de libertad y autonomía, en donde el juego funcione como facilitador y mediador de la propia formación de sentido de los sujetos, promoviendo el diálogo y la participación, entre muchas otras dimensiones.

Es nuestra tarea habilitar espacios de juego, poder tener la flexibilidad de coordinar y acompañar, entrenando la mirada para intervenir, corriéndonos de la mirada adultocéntrica.

Jugar es también un derecho como plantea la convención de los derechos del niño pero no es solo eso sino que es también, una forma de habitar el mundo. En este contexto de aislamiento, en relación al juego, creemos que se están pudiendo construir nuevas formas de encuentro, algunas más

conocidas para ciertos grupos de la sociedad, desconocidas para otros. Para la recreación, se abre un campo no explorado por todos, quizás más desconocido para los adultos que acompañan, que para algunos niños. En el universo de las redes, el juego coordinado está menos explorado que el consumo individual de diversas plataformas y sitios de juego.

Pensamos también que para intervenir en recreación, tejiendo y destejiendo este entramado de la complejidad es necesario contextualizar la práctica en relación a la institución, al barrio en el que se encuentra, las familias, grupos y personas que la componen, es decir desarrollar una visión contextual. Dice Claudia Gerstenhaber (s/f): “...*La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución*”. Esto significa que pensar la complejidad no nos resuelve los problemas. La práctica en recreación desde lo contextual, implica indagar, preguntarse, ir más allá de lo obvio y de las primeras impresiones, implica hacerse preguntas y no necesariamente tener todas las respuestas.

Siguiendo la noción de territorio, de Segato (2007)³, pensamos entonces en el tiempo-espacio-lugar en que se desarrollan las propuestas de recreación, en donde construimos territorios, en los que nos reconocemos, cobramos materialidad a través del juego y de lo vincular. Cada territorio es diverso y dialógico. ¿Cómo poder pensar ese territorio en este contexto pandémico en el que la virtualidad nos parece alejar de esas materialidades, de ese contacto con el terreno, de este cuerpo a cuerpo compartido, de ese diálogo entre biografías?. Intentaremos desplegar los elementos que nosotras consideramos importantes y a la vez particularizar, dialogar con la realidad compleja en la que esta pandemia nos pone en jaque, dejándonos con los pies pisando territorios diferentes pero a la vez compartidos en un espacio virtual..

Pensar entonces en una contextualización es pensar en los sujetos con quienes vamos a vincularnos, y con quiénes y para quiénes estamos pensando nuestra propuesta. Comprendemos a los niños como personas con derechos⁴. Y esto significa pensar en la integralidad de los derechos: las personas no

³ “El territorio es el escenario del reconocimiento; los paisajes (geográficos y humanos) que los forman son los emblemas en que nos reconocemos y cobramos realidad y materialidad ante nuestros propios ojos y los ojos de los otros”⁴ Ley Nacional 26.206 y Ley 114 de CABA ambas de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

tenemos necesidades fragmentadas por áreas, sino que la vulneración de un derecho generalmente repercute dificultando el acceso a otros.

Por otro lado, siguiendo a Moss, Dahlberg, Pence (2006) tomamos la idea del “*niño como coconstructor de conocimiento, identidad y cultura*” proponiendo pensar a las infancias en contexto, en un tiempo, espacio, cultura particular y a les niños como sujetos con voz propia, deseos y gustos propios. Les nombramos en plural “*infanciaS*” porque hay tantas infancias y adolescencias diversas como sujetos existen y esto se debe a cada contexto particular y a los contextos colectivos que se construyen en los atravesamiento de clase, género y etnia. Decidimos entonces tener en cuenta las variables y emergentes que nos interpelan hoy a todes: aislamiento, virtualidad y pandemia, sin perder de vista también estos atravesamientos que dan cuenta de que aún en este contexto general, hay necesidades e intereses particulares. El encuentro parece más lejano aunque también al estar todes en una situación nueva y de incertidumbre, parece menos difícil habilitar la pregunta, la duda, siendo todes un poco nuevas navegantes en ese “*encontrarse virtualmente*”.

Sostenemos la promoción del derecho a la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género como mirada transversal. Como dice Morgade (2011) “*Toda educación es sexual porque ponemos nuestras subjetividades en juego, porque estamos atrevesades por la cultura, nuestros prejuicios y convicciones*”. Tanto la sexualidad como la construcción de identidad de género no se reducen a la genitalidad, sino que son construcciones integrales y culturales. Es nuestra responsabilidad como coordinadoras generar espacios en los que se construya desde el afecto, la confianza y el respeto de las múltiples formas en las que se manifiesta y articula la sexualidad, no solo para quienes conforman el grupo sino para nosotras como adultas, repensando nuestras propias experiencias. También lo que se dice y como se dice plantea diferentes universos simbólicos; el lenguaje habilita. Por eso pensamos que el uso del “*lenguaje inclusivo*”, nos acerca a una construcción de vínculos en y desde la diversidad.

BITÁCORA DE VIAJE DE JULI: UN VIAJE, MÚLTIPLES RUMBOS, UN MAR DE INCERTIDUMBRE

El posicionamiento que ofrece el paradigma de la complejidad es más que acertado para observar/problematizar el contexto actual. Dice Morín (2001)) *“Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana.”* Atender a la complejidad implica, en principio, afrontar la multiplicidad de relaciones, de vínculos que se establecen entre diferentes órdenes de nuestras prácticas. Y eso es sumamente valioso, en un momento en el que se terminaron las respuestas a lo aparentemente simple, lo carente de complejidad, el inalterable cotidiano. Estamos atravesados como sociedad occidental, por paradigmas que construyen verdades únicas, lineales, absolutas.

Es necesario tomar en el campo de nuestras prácticas una actitud habilitante al diálogo con lo complejo, diseñar estrategias dialogando entre la teoría y la práctica. Este posicionamiento es lúdico también y nos pone y dispone en situación con y desde el cuerpo, a escuchar con los ojos, y a mirar con la piel, para poder reunir los elementos con los que construiremos nuestros rompecabezas institucionales y grupales.

Pensaba que la práctica fue un viaje compartido, en el que tuvimos que acordar un destino, una forma de viajar, una actitud compartida para el viaje. Como todo viaje compartido, hay acuerdos, y desacuerdos, momentos de mayor entusiasmo, de querer abandonar y volver. Tuvimos que imaginar, construir una posible ruta, a la que invitar al grupo, utilizando distintas estrategias para convocarles y desafiarles.

La construcción de la planificación, con un eje temático y un hilo conductor fue entonces esa ruta de de viaje, posible a ser modificada según la experiencia. Pudimos con avances y retrocesos, tejer un posible o deseable telón de fondo de nuestras planificaciones e intervenciones: “la identidad”.

Al respecto, es valioso lo que aporta Diker (2013) en su desarrollo sobre qué es la autoridad, mencionando algunas acepciones de la palabra. Retomo aquella que plantea a *la autoridad como “poder del autor” o “aquel que da origen a algo”*, y en esto creo que desde la planificación y el rol de coordinadoras, se pretendió convidar, dar al grupo aquello que originamos pensando para ese grupo. Y esa transmisión se da considerando a los otros sujetos valiosos, capaces de recibir aquello que se les ofrece.

Fue de importancia poder pensar en quienes son los sujetos de nuestra práctica, preguntarnos quiénes son esos niños, quién creemos que es ese otro, reafirmando el pensar en plural. Dicen Moss, Dahlberg, Pence (2006): *“Existen, por el contrario, múltiples niños y múltiples infancias construidas por nuestras interpretaciones de la infancia y de lo que los niños son y deberían ser”*

Comparto una de las experiencias que considero más significativa en este sentido. Si bien la dinámica virtual, vino acompañada de múltiples complejidades, esta fue una oportunidad de comunicación para una niña que en la presencialidad no formaba parte desde la palabra en las dinámicas grupales, y pudo a partir del zoom y de la posibilidad del chat, tomar la palabra desde lo escrito, siendo parte del grupo/la grupalidad de otra manera.. Esto da cuenta de la diversidad de realidades, situaciones, subjetividades que se constituyen en cada contexto; y que quizás por ejemplo esta nueva experiencia de virtualidad para algunas haya generado distancia, pero para esta niña en particular habría generado una oportunidad.

Pensar en plural es saber que cada sujeto es en su particularidad, es posicionarse a priori ante la diversidad de subjetividades, de sujetos, pudiendo entender que en un grupo y en la constitución de la grupalidad no todo le puede venir bien a todos por igual, que cada propuesta de intervención, interpela a cada quien y a cada grupo de forma distinta.

Creo que esta fue una experiencia enriquecedora, en donde la teoría y la práctica se pudieron articular de forma continua, y en la que se estableció un diálogo con la realidad inmediata, en la que se puso en juego nuestra creatividad y habilidades para poder sostener la práctica virtual y en la que les estudiantes, junto con los docentes y espacios de prácticas fuimos construyendo aproximaciones, acercamientos a posibles certezas, en contextos cambiantes, complejos, en los que no se puede hacer más que enfrentar, y nadar, navegar, este mar inabarcable de incertidumbres.

BITÁCORA DE VIAJE DE VICKY: LA PREGUNTA Y RE-PREGUNTA CONSTANTE

Pienso que lo más característico de esta experiencia en la que nos vimos sumergidas fue el empleo de la pregunta. Preguntarnos y re-preguntarnos constantemente acerca de los diferentes factores que afectan nuestra práctica, encarando todas las planificaciones a partir de pensar qué era pertinente y por qué, qué hacer y cómo hacerlo, cómo proponer sin avasallar, cómo planificar a través de una videollamada, etc. También nos dimos cuenta que algunos de estos interrogantes estaban sujetos a prejuicios sobre el grupo y lxs niñxs en general.

En ese diálogo entre los que traíamos, lo que aprendíamos, los propósitos y lo que realmente era posible que suceda, fue que fuimos construyendo nuestra práctica y nuestra organización interna. Como dice Gerstenhaber (s/f): *"El paradigma de la complejidad nos obliga a revisar algunos rasgos de nuestro propio pensamiento para detectar nuestras formas simplificadoras de pensar, para señalar los enunciados lineales que se limitan a la comprobación de resultados"*.

Con la pandemia, surgió la posibilidad de conocer una grupalidad a través de un medio y de una forma en la que no hubiese sucedido en otro contexto. Sin la corporalidad, y sin un espacio y un tiempo específico tal cual conocíamos en la presencialidad como elementos claves para formar grupalidad, era mucho más complejo acercar propuestas hacia un grupo nuevo, con el que intentamos formar vínculos. Nos re-preguntamos ¿no había corporalidad? ¿no estaba o estaba limitada? ¿qué tiempo y espacio se construía?

Es necesario re-formular y re-preguntarse, en los diferentes contextos complejos, sobre el intercambio entre coordinadorx- coordinando. Kantor (2009) plantea que *“reconstruir o redefinir la asimetría en un mundo visiblemente desregulado e inestable sólo es posible, entonces, sobre la base de (unas pocas) certezas que permitan sobreponerse al desconcierto que generan las (muchas) que no tenemos, que sumergen a los adultos en el mismo desamparo que padecen los jóvenes hoy en día”*. Esta dificultad se acrecienta al estar dado ese trabajo a través de la virtualidad, donde no hay más que una pantalla para poder mirarnos a la cara. ¿Cómo entablar aquello que plantea una pedagogía de la ternura de establecernos como coordinadorxs desde un lugar de amor y justicia social (ampliamente hablando, es decir, desde la mirada más macro de la relación) y desde allí poder contener y generar participación?. Dice Cussianovich (2007) *“Si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia a todos los niveles y campos de la vida humana, no será otra cosa que un encubrimiento de formas inconfesables de sometimiento, de relaciones asimétricas y basadas en la desigualdad social”*. En este contexto, no podemos dejar de mirar las desigualdades sociales que siguen presentes aún cuando la pandemia nos toca a todes. No podemos ser ciegos a las cuestiones de acceso a la conectividad así como a algunas necesidades básicas insatisfechas que limitan las posibilidades de educación y recreación.

Encarar una experiencia en recreación (siempre pero más aún en este contexto) requiere poner sobre la mesa diferentes variables con respecto a los sujetos.. Larocca y Enciso (2011) plantean que *“(…) tomamos el término sectores populares antes que el de clase social porque nos permite además de pensar la desigualdad en el acceso de los medios materiales y simbólicos de producción, pensar en la disputa por la construcción de sentidos porque lo popular aparece ligada a la capacidad de los sectores subalternos de resistir y oponerse a la cultura hegemónica”*. La recreación a la que apuntamos a lo largo de nuestra práctica toma a los sujetos como personas con derecho, pensantes, deseantes, generadores de conocimiento, identidad, cultura etc. Se nos abrió la inquietud de pensar en cómo generar estos espacios recreativos sin caer en la exclusión por falta de accesibilidad. Dicen

Larocca-Enciso (2011): *“el desafío no consiste solamente en reducir los efectos del aburrimiento y la rutina sino, a partir de ello, generar las condiciones para lograr una participación cualitativamente distinta (...)”*

Pude ver como lxs pibxs no pueden mantenerse conectades en zoom porque utilizan los mismos dispositivos que sus familiares, porque tienen que a su vez hacer tareas y cosas de la escuela en esos mismos dispositivos, sin contar con una computadora, o a veces ni materiales para la escuela. Pese a esas dificultades y las repreguntas constantes sobre el sentido de nuestras propuestas, fue significativo para mi en estas prácticas darme cuenta una vez más de la importancia de los espacios de recreación y socio-educativos para les pibis, más aún en pandemia, ya que contienen, refuerzan y posibilitan los vínculos entre les pibis y entre ellos y les adultes, en una realidad que les expulsa y les vulnera constantemente.

ALGUNAS CONCLUSIONES MOVIENDO EL TIMÓN PARA SALIR A FLOTE

Realizamos nuestras prácticas en la Casa de Lugano del programa socioeducativo: “Casas de niños, niñas y adolescentes”, Dirección de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de CABA. Funciona desde 1990 y su trabajo se enmarca en la promoción integral de derechos, ofreciendo propuestas lúdicas y recreativas, y espacios de acompañamiento y apoyo escolar.

Coordinamos al grupo de niños de 6 a 10 años que ya se conocía de años anteriores, planteando un eje que atravesó todos los encuentros: “memoria e identidad compartida”, generando propuestas desde el juego en el que sean protagonistas sus experiencias vividas como parte de la casita, partiendo de lo conocido y el compartir recuerdos y transformarlos en juego, construyendo a partir de eso nuevas experiencias grupales ahora en un entorno virtual. Les chiques se extrañaban, les generaba interés y alegría recordar y jugar desde la evocación de esa cotidianidad, ahora lejana, que resonaba y aparecía con cariño.

Realizamos 4 encuentros recreativos semanales sincrónicos vía zoom y 2 propuestas asincrónicas: una por wasap y otra con un material lúdico que acercamos a la institución y se entregó a les chiques cuando buscaron un bolsón de alimentos.

A partir de la pregunta-guía que desde la materia se propuso como vertebradora del proceso de prácticas: *¿Cómo se caracterizan las experiencias de recreación en las organizaciones con las que trabajamos en el marco del contexto actual de pandemia?*, pensamos algunas conclusiones en relación a las prácticas transitadas que caracterizan esta experiencia.

Por un lado, la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o profundizar los mismos, en el uso de aplicaciones y dispositivos electrónicos que fueron indispensables para desarrollar la práctica en sí, como también para poder ampliar la posibilidades de acción e intervención, como por ej generar una comunicación durante la práctica, lo que implicó la utilización y atención de más de una pantalla/espacio virtual en simultáneo. Fue necesario contar con disposición para la tarea, estar atente y disponible a probar, a equivocarse, a “nadar” de alguna forma en ese universo desconocido que podía ser el mundo online y virtual.

Por otro lado, notamos un real proceso de crecimiento en la asunción del rol de coordinación. Empezamos más inseguras y logramos modificar las diferentes propuestas y actitudes, terminando el proceso distintas a como lo empezamos. Pudimos entender la lógica del zoom en relación con el grupo, utilizando el contexto y la novedad a nuestro favor. La diferencia entre la virtualidad y la presencialidad en cuanto a la coordinación en equipo es enorme. La posibilidad de mirarse con las compañeras para asentir ante una intervención, una duda o alguna situación es algo muy valioso que en la virtualidad se trasladó a estar atentas al grupo de whatsapp y chat del zoom y requirió una división de roles más ajustada, perdiéndose un poco esa complicidad y cercanía que aporta lo presencial. También fue diferente en cuanto al vínculo con les niñes. El que estén en sus casas

rodeados de otros estímulos, sostener la atención, avivar la chispa del juego y la lúdica, fue muy distinto al encuentro cara a cara en el que quizás de igual forma la propuesta puede no convocar pero se puede “leer” en el grupo más rápidamente para qué camino se podría seguir. También lo presencial posibilita el vincularse con el grupo y con cada integrante de forma particular, en un mismo espacio-territorio concreto y maleable. Fue clave poder apropiarnos de ese zoom y sus herramientas como espacio de práctica, porque nos permitió establecer de otro modo posibilidades vinculares con el grupo.

Pese a que el vínculo pedagógico se enmarcó desde lo remoto y desde la casa de cada quién, la historia previa, ese vínculo afectivo construido, implicado y a la vez dando lugar, fue también parte de estos espacios, y algo de la amorocidad, de lo cotidiano, se pudo sostener por parte de los referentes del espacio, y también desde nosotras, trascendiendo la virtualidad, y siendo los pibis receptivos a eso.

Realizar este proceso dándole un lugar central a la reflexión sobre la práctica y desde una mirada compleja, entendiendo que la situación es cambiante e impredecible, fue otra característica fundamental. Fuimos descubriendo que en el vínculo virtual intervienen múltiples factores sumando nuevos y diferentes desafíos. En este ampliar la mirada a lo general y a la vez hacer foco en diferentes particularidades, fue esta una experiencia caracterizada por la valoración de lo que sucede, dando lugar a lo pequeño, lo sutil. La situación cambiante de forma continua y con tanta rapidez hacía revalorizar esos pequeños sucesos, y más allá de estar en varias pantallas, con los ojos y la atención puestos en varios lugares se estaba observando e intentando rescatar y dar valor a todo lo que sucedía en tanto personas íntegras, humanas.

Nos preguntamos, ¿cuán significativo fue para el grupo la intervención?, ¿qué “huellas” dejamos?, ¿les dio lo mismo o no lo que pasó?. Arriesgando una respuesta pensábamos que aunque fue un tiempo acotado no pasó desapercibido, no les daba lo mismo qué propuesta se llevaba o si íbamos a

estar o no, por lo que se suma una experiencia más al recorrido de estos pibis por la Casita que fue amena y desde un vínculo amoroso “pese a” o “más allá” de lo virtual, lo que aunque no reemplaza la presencialidad no es menor, es muy significativo, en el marco tan duro del contexto pandémico.

Bibliografía

- Algava Mariano. (2006), “Jugar y Jugarse” 1ra edición, CABA, Ediciones América libre
- Cussianovich Alejandro (2007), "Ensayo sobre Pedagogía de la ternura". Lima, Perú, Ifejant
- Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (2005), Más allá de la calidad educativa en educación infantil. Cap. 3, Barcelona, España, Ed.Graó
- Diker, Gabriela, (2013). “El problema de la autoridad- violencia y reconocimiento en la vida escolar”. Ser con Derechos. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. vimeo.com/8271
- Enciso, V y Larocca, A (2011), Jóvenes en juego. Una mirada desde la comunicación social a las prácticas de Recreación y Tiempo Libre con jóvenes de sectores populares. Tesina de Grado. (extractos). UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Gerstenhaber, Claudia (s/f). Algunas cuestiones epistemológicas. El paradigma de la complejidad. Ficha nº1. Instituto Superior de Profesorado en Educación Inicial “Sara Ch Eccleston”. Postítulo "Especialización Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal"
- Kantor, D (2008), Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Cap 3. Buenos Aires, Argentina, Del estante Editorial
- Morgade G. (2011).“Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa”, 1era edición, Buenos Aires, Argentina, Editorial La Crujía
- Morin, E (2001). Introducción al pensamiento complejo, Partes 3 y 4, Bs As, Argentina, Ed Gedisa
- Segato, Rita (2007), ”La Nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad”, 1era. edición, Buenos Aires, Argentina, Prometeo Libros.

- Waichman, P (1993). Tiempo Libre y Recreación: Un Desafío Pedagógico. Ed.PW, Bs. As, Argentinas de Recreación y Tiempo Libre con jóvenes de sectores populares. Tesina de Grado. (extractos). UBA. Buenos Aires, Argentina

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Orellana, Julieta; Fusario, Victoria; Larocca, Anabella (2022); Cartografía de un viaje incierto: la pregunta constante a babor ;En: <http://quadernsanimacio.net> n° 35; Enero de 2022; ISSN: 1698-4404