



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Leer con el cuerpo: una lectura corporeizada en Educación Infantil

Reading with the Body. An Embodied Reading in the Preschool Classroom

Concepción Torres Begines¹ **Resumen**

Este artículo presenta una experiencia en un aula de Educación Infantil de un centro en desarrollo social de la ciudad de Sevilla (España), en ejecución de un proyecto de investigación para la mejora de la alfabetización multimodal (PID2019-104557GB-I00). Tomando como referencia las corrientes poshumanas y neomaterialistas, pensamos desde la teoría el evento ocurrido a partir de la lectura del álbum ilustrado *El mejor libro para dibujar una vaca* y que nos sirve para presentar el acto lector como un proceso de cocreación de nuevos significados y realidades a partir del enredamiento de los cuerpos desde la intensidad, conformando un *assemblage*. La no intervención adulta en este proceso de lectura favoreció además el surgimiento de artefactos que nos conducen a pensar en la consideración de los niños como un cuerpomente que coconstruye el significado en conjunto con todos los elementos humanos y más-que-humanos que forman parte de la acción y que coparticipan de ella a partir de la intraacción. Todo esto nos dirige hacia la necesidad de entender la alfabetización y la lectura desde una perspectiva mucho más participativa, en la que todos los elementos implicados (humanos y más-que humanos) cumplen un papel fundamental en la construcción de una realidad mucho más justa, con la consideración de todos los cuerpos y la facilitación de materiales que permitan la libre expresión y el desarrollo de la creatividad.

Palabras clave: alfabetización, investigación pedagógica, investigación sobre la lectura.

Abstract

This article presents an experience carried out in a preschool classroom at a school located in a social development area in Sevilla (Spain). The research is carried out within the frame of a research project to improve multimodal literacies (PID2019-104557GB-I00). Taking the posthuman and neomaterialist scopes as a reference, we think with the theory the event occurred from the reading of the book *The best book to draw a cow*. This event serves us to present the reading act as a process for the co-creation of new meanings and realities, becoming an *assemblage*, as a result of the entanglement of the bodies and the intensity. The lack of adult intervention during the process also contributed to the creation of artifacts. This makes us think of the child as a *bodymind* who co-builds the meaning together with all the human and more-that-human elements that take part within the action and that co-participate in it from the *intra-action*. This leads us to the necessity of understanding the literacies process and the reading act from a pretty much participative perspective. Every implied element (human and more than human) plays a main role in the construction of a more egalitarian reality, taking everybody into consideration and facilitating materials that allow free expression and the development of creativity.

Keywords: educational research, literacy, reading research.

1 Doctorado en Literatura y Comunicación. Investigador grupo Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: conchatb@gmail.com

Cómo citar: Torres, C. (2023). Leer con el cuerpo: una lectura corporeizada en Educación Infantil. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 93-108. <https://doi.org/10.14483/22486798.20468>

Artículo recibido: 06 de marzo de 2023; aprobado: 27 de junio de 2023

Introducción

Son las 9 de la mañana y llego al centro preparada para la acción. Como siempre, el primer día estoy nerviosa. Aunque hemos preparado todo previamente, nunca sabemos cómo saldrá. ¿Les gustará a los niños? ¿Entenderán la actividad? ¿Cómo serán los productos resultantes? Voy a la sala de materiales, una habitación amplia con mesas arrinconadas y cajas llenas de material de otras actividades previas. Hay bolas del mundo rotas, carteles de campañas de lectura, sillas amontonadas y algún proyecto de ciencias abandonado. Entre todo, se mezclan materiales de construcción, seguramente de la obra que están haciendo en el patio, y unos bloques de paja. Cuando entro, ya están allí varios compañeros ordenando el material que utilizaremos para grabar la acción: cámaras de vídeo, trípodes, cámaras de acción y grabadoras. Sobre la mesa, los libros que se han seleccionado previamente y alguno nuevo que se ha añadido a última hora con base en lo que se ha observado en la aplicación de la misma acción en otro centro con el que colaboramos. Saludo y voy hacia los libros. Los hojeo por entretenerme mientras terminan de llegar las personas que faltan. Los hay de todos los tamaños y formas, grandes y pequeños, con colores más vivos y otros más apagados. Reconozco algún clásico como *El globito rojo* y descubro otros que no conozco. Hay uno sobre las estaciones y otro de temática marina. Son grandes y me llaman la atención. Al fondo del todo hay uno rectangular, con un tono verde chillón, como los subrayadores, tan cotizados en el colegio cuando era pequeña. Me gusta su color. Resalta sobre el fondo blanco y las gruesas líneas negras de la portada: *El mejor libro para dibujar una vaca*. Pienso que es un título curioso, como los manuales de instrucciones de Cortázar. Lo cojo. (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

Es frecuente encontrar planes de fomento de la lectura cuyo principal objetivo es la formación de

futuros lectores. En ellos, generalmente, se prioriza la lectura individual, en grupo o las actividades de cuentacuentos y lecturas dramatizadas, y se sitúa al adulto como fuente de conocimiento, a los niños como aprendices y a los libros como entidades pasivas y cerradas (Véliz y García-González, 2022, p. 16). Frente a estas prácticas, los principios poshumanos y neomaterialistas defienden la permeabilidad de las fronteras; presentan al niño como fuente de conocimiento, no como mero receptor del conocimiento vertido por el adulto. Adulto y niño construyen, junto con la materia, una realidad conjunta que surge de la intraacción entre todos los elementos implicados (Murris, 2016).

En este artículo se hace uso de viñetas, definidas por Caetano-Silva y Clemente-Olías (2023) como un discurso que “incorpora elementos más-que-humanos y no-representacionales (sonidos, movimientos, sensaciones, etc.) y se plantea como una provocación y punto de partida para pensar-con-la-teoría” (p. 144). El orden de estas viñetas no tiene por qué tener un carácter lineal, ya que que funcionan como breves catas sobre las que pensamos con la teoría (Jackson y Mazzei, 2012), y se enlaza lo que ocurrió con conceptos teóricos.

Este trabajo analiza una experiencia en el proyecto MATILDA (PID2019-104557GB-I00), desarrollado en dos colegios ubicados en barrios con una renta familiar baja, en la ciudad de Sevilla (España,) y que basa su actividad en el diseño y aplicación de diferentes acciones en las que se invita a los niños a experimentar con diferentes materiales para ahondar en su alfabetización. Cada una de estas acciones está guiada por la no intervención adulta; así, dota a los niños de una libertad creativa plena a partir de la cual asistimos al surgimiento de artefactos imprevistos.

El caso concreto que presentamos pertenece a la acción 3, centrada en los procesos de alfabetización a partir del uso de *silent books*. Esta acción contó con tres fases que se ejecutaron en tres días consecutivos en noviembre de 2022:

1. presentación y lectura de los *silent books* (uno por cada grupo de 4-5 niños);
2. realización de una práctica discursivo-material en la que los niños trabajaban libremente con materiales reciclados para representar su interpretación de la lectura; y
3. dramatización de la lectura conjunta del libro asignado.

El libro que seleccionamos fue *El mejor libro para aprender a dibujar una vaca*, de [Hélène Rice y Ronan Badel \(2015\)](#). Este álbum ilustrado se plantea como un juego con el lector, quien en todo momento ve elementos propios de un cocodrilo: el cuerpo alargado como un rectángulo, las patas cortas, la cola... para decirnos que vamos a dibujar una vaca. El lector debe entrar en el juego y entender cómo se va desarrollando la historia para comprender que, efectivamente, el objetivo es poder dibujar una vaca, o al menos que esta aparezca en escena. Hasta que eso ocurre, se van sucediendo diferentes eventos que favorecen el descubrimiento de otras posibilidades más allá de la historia lineal en la que un niño dibuja una vaca.

El propósito de este artículo es presentar una nueva manera de entender la alfabetización desde una perspectiva poshumana y neomaterialista, en la que esta surge de la relación de todos los elementos implicados, en favor de un proceso educativo más justo e igualitario.

Perspectiva metodológica: la alfabetización desde el poshumanismo

El proceso de alfabetización ha sido tradicionalmente abordado desde enfoques cognitivos, lingüísticos o socioculturales que sitúan al ser humano en el centro de la investigación ([De la Calle et al., 2023](#)). Frente a esto, autores como [Kuby y Rowsell \(2017\)](#) o [Murriss y Haynes \(2018\)](#) analizan lo humano y lo discursivo, y añaden *lo más-que-humano*, concepto que engloba aquellos elementos no-humanos que configuran el espacio, el sonido o el movimiento (materiales, condiciones atmosféricas, conceptos

cronológicos, etc.). El foco se pone sobre la multimodalidad y las prácticas emergentes que surgen de la intraacción de los niños con la materia y con lo más-que-humano; así, se aporta a la creación conjunta de nuevos significados ([Lin y Li, 2021](#)). Para [Kuby et al. \(2018\)](#), las contribuciones del poshumanismo respecto a la alfabetización no se limitan a la epistemología (la forma de conocer), aspecto dominante en la investigación educativa, sino también a la ontología (la forma de ser) y la axiología (la forma de hacer). El poshumanismo incluye el deseo, la experimentación activa, la improvisación, la innovación conceptual y la lectura no representacional de los textos y los datos ([Murriss y Haynes, 2018](#)). La investigación educativa y el proceso de alfabetización se entienden como un todo, una formación integral en la que importa lo que se aprende, a la vez que se tiene en cuenta cómo afecta al ser y al estar en el mundo respecto a todos los elementos que lo conforman; de esta manera, se amplía la perspectiva del humanismo hacia el mundo en su conjunto, se incluye lo más-que-humano y se contribuye a un sistema educativo más inclusivo: “The human is very much entangled with posthumanism, but is decentered [Lo humano está íntimamente enredado con el poshumanismo, pero se encuentra descentrado]” ([Kuby et al., 2018, p. 2](#)). El hombre (adulto, blanco, occidental y sin ningún tipo de discapacidad) no es ya considerado como el único capaz de actuar como agente activo de la acción. Esta surge de la intraacción ([Barad, 2007](#)) de todos los elementos implicados: humanos y más-que-humanos, pues estos también son constructores de nuevas significaciones y realidades ([Lenz Taguchi, 2010](#)). En el caso de la alfabetización, este giro implica que el conocimiento no se transmite unidireccionalmente, desde la fuente de conocimiento (libro, profesor, investigador adulto) hacia el niño, sino que se configura de la intraacción entre lo humano y lo más-que-humano ([Hackett et al., 2021](#); [De la Calle et al., 2023](#)). Esto da lugar a un proceso compartido en el que el enredamiento de los cuerpos propicia el surgimiento de nuevas significaciones que se crean de manera conjunta, a partir de la experiencia

lectora, lo que aporta a la construcción de un mundo más justo e igualitario al no tener en cuenta sesgos de edad, raza, origen o capacidad.

La metodología para adelantar esta investigación es la revisión y el análisis de materiales audiovisuales recogidos durante la acción: grabaciones de audio y de vídeo, fotografías y notas de campo. Con estos insumos se busca el descubrimiento de elementos que en su momento pasaron desapercibidos y que ahora se ven con nuevos ojos, al tiempo que se piensa con la teoría (Jackson y Mazzei, 2012). La labor del investigador no es la interpretación de los datos en busca de patrones que justifiquen unas hipótesis previas, o que actúe como un elemento externo; debe involucrarse y ser considerado como un elemento más que debe ser analizado. Este pensar con la teoría invita a dialogar con otros textos; a descubrir cómo se imbrican los pensamientos y las acciones, el cuerpo y la mente; a difuminar las fronteras de la investigación de tipo cualitativo, y a dar un salto hacia algo nuevo. El poshumanismo defiende el proceso de la intraacción (Barad, 2007) de todos los actores implicados, no centrándose exclusivamente en el análisis de resultados. Ya no solo tiene valor el producto creado por el niño, sino el cómo se enreda y se relaciona con los otros niños, el investigador, los materiales, el suelo, la mesa, los lápices de colores, el libro, incluso el tiempo atmosférico, como la temperatura de la habitación en la que se desarrolla la acción.

Una crítica hecha a la metodología poshumana y neomaterialista es su atención por lo micro, por el análisis de escenas concretas en momentos concretos, con lo que se dejan por fuera del marco los elementos sociales, políticos y biográficos de los niños (Hackett, MacLure y Pahl, 2020). Sin embargo, el objetivo es “questioning and troubling of the ways in which literacy is defined, particularly when those definitions split mind from body and human from nature. These splits, we argue, always end up by producing intense divisions and social inequalities [cuestionar y preguntarse sobre las maneras en las que la alfabetización es definida, particularmente cuando esas definiciones separan

la mente del cuerpo y lo humano de la naturaleza. Estas separaciones, alegamos, siempre terminan produciendo intensas divisiones y desigualdades sociales]” (Hackett, MacLure y Pahl, 2020, p. 5). Lo micro busca ser, por tanto, una muestra detallada de lo macro, enfatizar en las desigualdades existentes y defender la construcción de un mundo más inclusivo. En este punto, las alfabetizaciones cumplen un papel fundamental: “Learning in literacy and literary studies is therefore always part of a world-making process [El aprendizaje en los estudios sobre alfabetización y literatura, por tanto, siempre forma parte de un proceso de construcción del mundo]” (Murriss y Haynes, 2018, p. 14); así se contribuye en la construcción de una realidad más justa e igualitaria que tenga en cuenta las realidades concretas de cada alumno: “It is about the in-the-moment realities of literacy learnings that happen today – the current realities of our students [Esto es sobre las realidades inmediatas de los aprendizajes sobre alfabetización que ocurren hoy en día (las realidades cotidianas de nuestro alumnado)]” (Kuby y Rowsell, 2017, p. 288).

Leer con el cuerpo. La corporeización como forma de lectura y creación de nuevos significados

El libro *Vibrant matter* (2010) de Bennett parte del concepto *assemblage*, de Deleuze y Guattari (1987), entendido como la suma o confederación de diversos elementos que funcionan como un todo, que se afectan mutuamente y que generan en conjunto nuevas consecuencias, distintas de las propias de cada uno de esos elementos de manera individual. A partir de esta idea, Bennett (2010) introduce el concepto de *thing-power*: “An operator is that which, by virtue of its particular location in an assemblage and the fortuity of being in the right place at the right time, makes the difference, makes things happen, becomes the deciding force catalyzing and event [Un operador es aquel que, debido a su particular localización dentro de un *assemblage* y lo fortuito de estar en el lugar correcto y en el momento adecuado,

marca la diferencia, hace que las cosas ocurran, se convierte en la fuerza catalizadora y en el evento]” (p. 9). El *assemblage* solo funciona de manera puntual, intensa, pues su vida es limitada a un momento determinado en el que se dan unas condiciones imposibles de establecer con anterioridad. Aplicado a la alfabetización, cada lectura constituye un *assemblage* único e irrepetible, en el que cada agente implicado aporta al surgimiento de nuevas significaciones desde su intraacción. En esta perspectiva, los libros funcionan como “living entities interconnected with their readers, the mechanics of the publication, the spaces in which books are read, and the range of the book’s material features, among others [entidades vivas conectadas con sus lectores, con la mecánica de la publicación, con los espacios en los que los libros son leídos y con la variedad de características materiales del libro, entre otros]” (García-González et al., 2020, p. 544). El libro y el lector establecen así una relación única, entre ellos y con todos los elementos que los rodean.

Los cuerpos y los objetos solo existen, por tanto, en cuanto que se relacionan entre sí: “In mutual implication, it is not clear who is used by whom [En esta mutua implicación, no queda claro quién usa a quién]” (Massumi, 2002, p. 96). “¿El libro me eligió a mí o yo al libro?”, se pregunta Murriss (2018). Esta conexión es la que descubrimos en la viñeta que abre este artículo y en la que recogemos cómo la investigadora eligió y fue elegida por un libro concreto que funciona como *thing-power*. Si hubiera sido otro libro, otro momento, otro espacio, la acción hubiera sido completamente diferente y este estudio sería otro. Todo esto es posible porque se produce un encuentro discursivo-material (Guzmán-Simón, 2023) a partir de la intraacción entre los diferentes actantes implicados: el libro, la investigadora, los otros libros, la mesa, la habitación, las cámaras, los otros investigadores, el momento... El concepto de *cuerpoment* (Lenz Taguchi, 2013) nos sirve aquí para recalcar el papel fundamental del cuerpo como extensión del pensamiento que lleva a la investigadora a elegir y ser elegida por un libro concreto, lo que supone el desencadenante de las

acciones posteriores. La elección de ese libro nos lleva a crear una lectura conjunta (con los niños, la investigadora, el libro, el ambiente y el espacio que nos rodea) completamente nueva. Esta lectura ha sido diferente de otras posibles lecturas que se hubieran producido porque se enmarca en un encuentro afectivo (Massumi, 2002). No es una acción aislada, ya que establece una relación con otros elementos humanos y más-que-humanos igualmente implicados (Burnett y Merchant, 2018). La conexión entre lo humano y lo no-humano funciona como elemento clave en el proceso de alfabetización con el establecimiento de relaciones concretas que conforman el *assemblage*:

Materials push humans to make relational decisions in the world, and these decisions would not take place independently without being entangled in contexts, places and time. Reality and imagination are intertwined in materials, and this is where they exert their relational autonomy.

[Los materiales empujan a los humanos a tomar decisiones sobre su relación con el mundo, y estas decisiones no tendrían lugar de manera independiente sin estar enraizadas en unos contextos, unos lugares y un tiempo. La realidad y la imaginación están imbricadas en los materiales, y es aquí donde ejercen su autonomía relacional]. (Lemieux y Rowsell, 2020, p. 145)

Frente a la idea del sujeto que analiza e interpreta un objeto, una perspectiva poshumana de la alfabetización entiende que objeto y sujeto existen gracias a su interrelación (Barad, 2007). No son conceptos estáticos, sino dinámicos y su principal característica es el nomadismo (Braidotti, 2015). Sujeto y objeto solo existen en relación y esta se encuentra siempre en un continuo *fluir* (Murriss y Zhao, 2022). El libro, junto con todos los demás elementos humanos y no-humanos que participan en la acción, contribuyen a la construcción de nuevos significados y configuran una realidad en base a los enredos entre lo discursivo y lo material (Jackson y Mazzei, 2012).

“El libro era el que nos mintió” (o cómo sentir con el libro)

Comienzo a leer el cuento enseñando las imágenes a los niños. Ellos van interviniendo en respuesta a mis preguntas: “Tenemos que dibujar una vaca”. “¿Vosotros cómo dibujáis una vaca?”. Van indicando las diferentes partes que se exponen en las instrucciones que nos va dando el libro: un rectángulo para el cuerpo, las cuatro patas... Al pasar la página, aparece el cocodrilo.

Iker: ¡Un cocodrilo!

Concha: Cuatro patas tiene una vaca. Vale. Y, ¿la vaca tiene cola?

Todos: ¡No!

Concha: Entonces, ¿esto qué es?

Eric: ¡Es un cocodrilo!

Concha: Pero yo estaba dibujando una vaca, ¿no?

Eric: ¡Es un cocodrilo!

Iker: ¡Nos mintió! ¡Yo lo sabía! ¡Yo lo sabía! ¡Está mintiendo!

Concha: ¿Yo? ¿Yo os he mentado?

Iker: ¡No! ¡El libro era el que nos mintió!

Concha: El libro es un mentiroso. Y entonces, ¿de qué color es un cocodrilo?

Todos: ¡Verde!

Concha: Verde. Pero, entonces, esto no es una vaca. Me ha mentado, me ha mentado. ¿Quién me ha mentado?

Todos: ¡El libro!

Concha: ¿El libro es un libro mentiroso?

Eric: ¡Sí! (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

La descripción de esta viñeta nos ayuda a analizar cómo el libro funciona como un elemento clave en la alfabetización, pero no como objeto que sirve para ser leído, sino como *thing-power* (Bennett, 2010). Desde una perspectiva poshumana, el lector ya no se considera separado del libro y la lectura no es una transacción en la que el texto toma vida con base en las experiencias previas del lector (García-González et al., 2020). De esta manera, todos los elementos se involucran

Figura 1

Bárbara, Eric, Iker y Concha leen el libro



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

e interrelacionan, para así crear nuevas realidades y significados. En este sentido, la materia es considerada un *coagente activo* (Guzmán-Simón, 2023, p. 45) en la alfabetización, pues participa en y de las intraacciones que surgen con los otros actores. Leer es una experiencia material en la que se establecen relaciones entre los cuerpos a partir de la intensidad; constituye un evento singular e irrepetible. Así, podemos afirmar, con los niños, que el libro miente porque la lectura se hace globalmente, no solo centrándonos en lenguaje verbal, sino en relación con otros lenguajes; entonces, se constituye en una experiencia de lectura multimodal en la que lo verbal se complementa con otros lenguajes, como el visual (Murriss, 2018; Murriss y Haynes, 2018) y con otros sentidos y afectos (Bennett, 2010). Podemos dialogar con él, le pillamos la mentira y le recriminamos que nos haya intentado engañar, interactuamos con él y surge una nueva verdad construida entre todos. Los niños no reciben con pasividad la lectura, participan de ella.

El libro, asumido como el instrumento por excelencia de alfabetización, tiene una larga tradición de consideración como objeto sagrado (el libro no se rompe, no se pinta, no se tira), y en muchas ocasiones queda en manos del adulto, quien, al fungir como guía, se responsabiliza de su buen cuidado y se lo lee a los niños. En este sentido, desde una perspectiva adultocentrista y occidental, el niño se ha sido considerado como “a wild being, primitive and needing Culture to be tamed, domesticated, normalised and colonised [un ser salvaje, primitivo y necesitado de cultura para ser domado, domesticado, normalizado y colonizado]” (Murriss y Kuby, 2022, p. 4). En el plano de la construcción de discurso, es definido como un humano que aún no puede hablar, o al menos no como lo hace un adulto, y no tiene, por tanto, capacidad para construir un texto coherente (Murriss, 2016). El adulto se erige como el agente responsable de formarlo para que alcance un modelo ideal. Frente a esta idea, las teorías poshumanas defienden la plena inclusión de los niños como creadores de conocimiento y pieza clave de su propia alfabetización:

Posthumanism deeply troubles the anthropocentric nature of binary thinking and offers a new ontology that enables a re-evaluation of child. It does so by removing language as the mainhub of knowledge production and with it the ‘fully-human’ sophisticated language speaker of age as the sole producer of knowledge.

[El poshumanismo choca de manera frontal con la naturaleza antropocéntrica del pensamiento binario y ofrece una nueva ontología que permite una re-evaluación del niño. Lo hace eliminando el lenguaje como la principal fuente de producción de conocimiento y con él al hablante de cierta edad, “plenamente humano” y sofisticado, como único productor de conocimiento]. (Murriss, 2016, pp. 45-46)

El adulto, por tanto, ya no es el único capaz de darle una interpretación al libro, la cual transmite al niño y que este acepta como conocimiento. Ambos cuentan con la misma capacidad para crear nuevos significados, porque ambos leen con el libro y establecen una relación con él. Desde una perspectiva poshumana, consideramos que niño y adulto no son dos elementos de una oposición, sino dos momentos diferentes de un continuo fluir del ser (Murriss, 2016). Frente a la idea cartesiana del *subject-as-substance*, se plantea el concepto de *subject-in-process*, ya que tanto el niño como el adulto se encuentran en proceso de formación. El adulto no es la fuente de conocimiento única desde su consideración como referente cultural y el niño como elemento perteneciente al mundo salvaje, ya que ambos forman parte de la *natureculture* (Project: Decolonizing Early Childhood Discourses, 2018). La alfabetización y la lectura son entendidas como el evento que surge de la relación que se establece entre los agentes humanos y más-que-humanos. Esto implica una multiplicación de las posibles materializaciones que pueden surgir y que no podemos controlar (Burnett y Merchant, 2018).

Esta nueva manera de entender la alfabetización pone sus esfuerzos en dar libertad y observar lo que ocurre. La base de nuestro estudio son “the inter-relations, inter-connections, interferences and waves of

diffractions that emerge *in-between* the material, the discursive and the human beings [las interrelaciones, interconexiones, interferencias y olas de difracción que emergen *en-entre* lo material, lo discursivo y los seres humanos]" (Lenz Taguchi, 2010, p. 65). Para Lenz Taguchi, los materiales que nos sirven para registrar lo que ocurre (fotografías, grabaciones de ruidos, sonidos, diálogos, notas de campo...) no deben ser considerados como una representación, forman parte de la propia investigación y son en sí mismos generadores de conocimiento: "I would describe pedagogical documentation as something that is *alive* and from which we can produce a multiplicity of differentiated knowledge from an specific event [Describiría la documentación pedagógica como algo que está vivo y desde lo que podemos producir una multiplicidad de conocimiento diferenciado desde un evento específico]" (Lenz Taguchi, 2010, p. 67). Presentamos a continuación una viñeta en la que podemos observar esta recolección de material desde la observación de la libertad creativa y que nos servirá para introducir la alfabetización que surge sin la intervención adulta:

Terminamos de hacer la lectura y les digo a los niños que voy a otra habitación a por los materiales. Dejo el libro encima de la mesa y les digo que lo pueden coger si quieren. Dejo también la grabadora para registrar todo lo que se hable. Este momento que se produce sin la supervisión adulta de manera directa es grabado por una cámara fija.

Eric coge el libro y comienza a leerle el libro a Mario y a Iker. "Primero se pinta un cuadrado, luego la cola, los dientes afilados... ¡Cocodrilo!". Mientras, Ángela y Bárbara dicen los nombres de todos los niños con la cara apoyada en la mesa, muy pegadas a la grabadora. No la cogen, sino que simplemente se acercan a ella y recitan: "Ángela, Bárbara, Mario, Iker, Eric". Al llegar al cocodrilo, Eric deja el libro y lo coge Iker. Pasa las páginas con cuidado, se para en cada una de ellas, repasa con el dedo algunos trazos. En ese momento, llego con la caja de materiales. Todos cambian el foco de atención hacia la

caja, menos Iker, que sigue con el libro. (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

Esta viñeta presenta el momento en el que se produce un encuentro entre el álbum ilustrado y los niños sin mediación adulta, y el cual constituye lo que Hackett (2021) denomina *alfabetizaciones salvajes* (*wild literacies*). Ya no hay una lectura guiada, con un ritmo, unas pausas y unos elementos sobre los que el narrador llama la atención. La relación fluye entre ellos: "Their force and energy *in relationship* with the reader requires an intra-active pedagogy that positions people of all ages as able materialdiscursive meaning-makers [Su fuerza y su energía *en relación con* el lector requieren una pedagogía intraactiva que posiciona a las personas de todas las edades como creadores capacitados de contenido materialdiscursivo]" (Murriss, 2016, p. 201). Se invita, por tanto, a la generación de nuevos conocimientos y realidades a partir de la intraacción. Todos los elementos humanos (los niños, la investigadora, la maestra, los otros niños...) y los no-humanos (el libro, la grabadora, los materiales, la mesa...) son actantes dentro de la acción; es decir, se necesitan mutuamente para existir porque solo existen en relación (Barad, 2007). El libro se presenta como un elemento esencial del proceso de alfabetización, pero no como mero objeto, sino como sujeto activo del proceso. El niño y el libro intraactúan y se afectan mutuamente en una práctica material-discursiva a partir de los lenguajes escrito y visual. Esta idea queda además reforzada por la falta de intervención del adulto, quien participa de la acción como un elemento más, al afectar y dejarse afectar, pero no actuando en ningún momento como mediador. El proceso que se genera ya no es leer el libro, sino leer con el libro.

De igual manera, el libro no es una fuente de conocimiento en sí mismo, sino la lectura, la intraacción entre el lector y el material, entendida como la construcción que se da a lo largo del espacio y del tiempo: "Books alone do not contain reading. Reading is a becoming, a material-discursive assemblage unfolding over time and space [Los libros por sí

mismos no contienen la lectura. Leer es un llegar a ser, un *assemblage* material-discursivo desdoblándose a lo largo del tiempo y el espacio]” (Thiel, 2018, p. 121). La lectura es, por tanto, un proceso compartido en el que participan toda una serie de elementos (niños, investigadora, libro, espacio de la clase, la mesa en la que leemos, las sillas...) que contribuyen a la creación de significados completamente dispares y que dependen de factores internos y externos (estado de ánimo, emociones, conocimientos previos, voz, ruidos), para así conformar un *assemblage* (Bennet, 2010). La lectura es singular y única, y se produce de manera concreta en un tiempo y un lugar determinados; es un acto efímero e intenso que produce nuevas significaciones únicas e irrepetibles. En este sentido, la alfabetización, desde una perspectiva poshumana, es entendida como *expressions-to-come* (Mazzei y Jackson, 2018, p. 170), es considerada el detonante de un proceso centrado en el *assemblage* (Deleuze y Guattari, 1987; Bennett, 2010). La unidad mínima de la alfabetización, matizan Mazzei y Jackson (2018), no es ya la palabra, la idea o el concepto, sino el *assemblage* que surge de la intraacción de todos los agentes implicados.

Pensar con el cuerpo (o una lectura discursivo-material a través de/con los artefactos)

Una vez finalizada la lectura, pasamos a la segunda parte de la acción, que consiste en generar, a partir de materiales reciclados facilitados por los investigadores, uno o varios artefactos en el texto. La caja se sitúa en el centro de la mesa y los niños tienen la libertad para elegir los materiales con los que quieren trabajar. Este es el momento que se presenta en la siguiente viñeta:

Concha: Bueno, entonces, ¿qué vamos a hacer?

Iker: Un cocodrilo.

Concha: Un cocodrilo. Vamos a hacer un cocodrilo. ¿Y cómo hacemos un cocodrilo? [Iker coge el libro y empieza a pasar las hojas, buscando algo].

Iker: Señó, así. [Señala la página en la que aparece dibujado el cocodrilo, aunque todavía sin colorear, pág. 4.]

Concha: ¿Así dibujamos al cocodrilo?

Iker [asintiendo con firmeza]: Sí.

Concha: Vale. ¿Cómo lo conseguimos hacer? ¿Tú cómo lo harías?

Iker [dibujando un rectángulo en el aire con la mano derecha, mientras con la izquierda sujeta sobre la cabeza el libro abierto por la página en la que aparece el cocodrilo dibujado]: Así.

Concha: Vale. ¿Y eso cómo se hace?

[Coge un globo rosa que ha hinchado previamente y empieza a envolverlo en un papel de seda verde].

¿Qué es un cocodrilo? ¿Cómo lo pensamos? ¿Cómo lo materializamos? Estas son las preguntas de las que partimos y que sirven como detonante de la acción. Para darle respuesta, los niños harán uso de una práctica discursivo-material fruto de la intraacción con los diferentes elementos que tienen a su alcance (humanos y no-humanos). En nuestro caso, los álbumes ilustrados favorecen las prácticas en las que el discurso y la materia se imbrican como parte de un todo. Lo representacional da paso a la práctica discursivo-material basada en las relaciones no-representacionales de los diferentes elementos, no en su sustitución (MacLure, 2013). Partiendo del libro, Iker realiza su primera aproximación a la idea de lo que es un cocodrilo, pero lo hace a partir del cuerpo, para lo cual dibuja en el aire las líneas de un rectángulo. Desde aquí va creando su propio cocodrilo; selecciona nuevos materiales y desecha otros a lo largo del proceso. Su práctica discursivo-material fluye como una parte de la intensidad de los agentes, pues materializa en el artefacto las relaciones que construyen nuevos significados a través de los cuerpos (Lenz Taguchi, 2010).

El poshumanismo parte de la idea de la superación de los binomios, como el de cuerpo/mente, naturaleza/cultura o adulto/niño (Braidotti, 2015). Con esta manera de entender la realidad, el ser ya no es sustancia en la que detectamos una *res cogitans* y

una *res extensa* (Descartes); mente y cuerpo forman uno solo y ambos funcionan como medio de expresión y de percepción. Surgen otros términos que nos ayudan a pensar de manera diferente (Fullagar y Zhao, 2022) como *naturecultures* (Barad, 2007) o *bodymind experiences* (Merrell, 2003). Murriss y Zhao (2022) mencionan incluso el concepto *mind-bodyheart*, y añade el corazón a este bloque indivisible y fuente de percepción. En este sentido, desde el poshumanismo, esta concepción del ser como dualidad estaría desaprovechando importantes posibilidades de conocimiento a partir de la intervención del cuerpo, lo que se vuelve patente en el nuevo planteamiento que se hace de la alfabetización: “We see posthuman literacies as extending this interest in the body, to better theorise interconnections between humans and the more-than-human world, leading to a decentring of the human within understandings of literacy [Vemos la alfabetización poshumana como una extensión del interés hacia el cuerpo para teorizar mejor sobre las interconexiones entre los humanos y el mundo más-que-humano, lo que nos lleva a descentrar lo humano para comprender la alfabetización]” (Hackett y Somerville, 2017, p. 376). En el caso de Iker, el pensamiento fluye por

toda su mente-cuerpo-corazón y tiene una de sus salidas en sus manos, que son uno con los materiales que va eligiendo y las combinaciones que se establecen entre ellos; entonces, afecta y se deja afectar. El cerebro, tradicionalmente considerado como el espacio físico en el que se sitúa la mente, no se encuentra solo en el cráneo, sino que está “all over the child’s body [por todo el cuerpo del niño]” (Hackett, Holmes y McRae, 2020, p. 18). Esto es lo que percibimos al observar a Iker dibujar con su cuerpo en el aire. Así es un cocodrilo.

Durante 30 minutos, Iker va construyendo su cocodrilo. Coge un par de globos rosa y los envuelve en papel de seda verde. Lo agarra todo con cinta adhesiva de color naranja. Va pidiendo ayuda conforme va necesitando que alguien le sostenga los globos mientras pone la cinta. Comienza trabajando en la mesa, pero pronto se mueve a un banco que hay contra la pared. De ahí pasará al suelo. Los movimientos son tranquilos, meditados y va siguiendo paso a paso la construcción del cocodrilo: el cuerpo de globos rosa, la piel de papel de seda verde, las cuatro patitas de cartón, los ojos y la boca con dientes afilados. (Notas de campo, 10 de noviembre de 2022)

Figura 2

Iker recortando



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

Con la única premisa de presentar lo que han comprendido de la lectura conjunta del libro, Iker va construyendo su discurso a partir de su intraacción con la materia; elige y desecha materiales sobre los que actúa de la misma manera en la que estos actúan sobre él. La alfabetización surge así de la intraacción entre lo humano y lo más-que-humano. [Kuby y Gutshall Rucker \(2016\)](#) llegan incluso a señalar que el punto de interés reside “en el en-entre, no en la mano de un niño u objeto. [...] La intraacción con los materiales cambia el evento” (p. 13). De ahí la importancia de poner al alcance de los niños materiales variados, y animarlos a hacer uso de ellos para efectuar una práctica discursivo-material en la que participa el cuerpo en relación a otros agentes: los dedos que cortan, las manos que agarran, las rodillas apoyadas en el suelo, la cabeza que se gira en busca de nuevas perspectivas.

El cuerpo de Iker es una continuación de su pensamiento y con él fluye para construir otros significados a través de los materiales que va seleccionando. Asistimos aquí a la relación indivisible entre cuerpo y lenguaje. Este último está dentro del cuerpo y de él emerge, lidia con él y afecta a otros cuerpos. Solo cuando abandona el cuerpo se convierte en “immaterial, ideational, representational, a striated, collective, cultural and symbolic resource [inmaterial, ideal, representacional, un recurso estriado, colectivo, cultural y simbólico]” ([MacLure, 2013, p. 663](#)). El lenguaje en el que se expresa Iker no se circunscribe solo a sus palabras, sino a todo su cuerpo, a través del cual el lenguaje fluye hacia el exterior, se materializa en la creación de un cocodrilo que emerge de la historia que hemos narrado al inicio, pero que va mucho más allá. La alfabetización de Iker no puede ni debe ser ya considerada como exclusivamente verbal, ya que es una experiencia corporal en la que el niño crea significados y muestra su manera de percibir la realidad desde la corporeización y materialización de su discurso en la creación de un cocodrilo. Aparece así el concepto de *fenómeno* ([Murrís,](#)

Figura 3
Iker con Coco



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

[2016](#)) en el momento en el que el discurso toma forma material, y la alfabetización surge en el establecimiento de relaciones con los espacios, los objetos y las cosas ([Guzmán-Simón, 2023](#)).

Esta implicación de Iker con el cocodrilo llama la atención de los compañeros, quienes piden participar en su creación; así, se involucran nuevos actantes que colaboran en la construcción de la realidad; se afectan entre sí, pero también a la materia, y todos forman parte de la transformación y construcción conjunta a través de los significados que dan a la lectura; entonces, se convierte en una nueva experiencia material.

Eric: ¿Qué haces?

Iker [señalando la caja en la que estoy abriendo una ventana]: Está haciendo la casa para el cocodrilo.

Concha: A ver. Mira, se abre para dentro y para fuera [la ventana de la casa de Coco]. ¿Para dónde quieres?

Iker: Para dentro.

Concha: Pues, ya tenemos la casa para el cocodrilo.

Eric: Hay que echarle...

Concha: Hay que echarle un cocodrilo.

Iker: El sofá, el sofá.

Concha: El cocodrilo necesita un sofá.

Eric: Puede ser el mío.

Concha: Claro. Eric ha hecho un sofá para el cocodrilo.

Iker: ¡La tele!

Eric: ¡La tele!

Concha: Una tele. Necesitamos una tele. ¿Y cómo hacemos una tele?

Iker: Así [mientras dibuja un enorme rectángulo en el aire].

Mario [mientras agita un globo rosa al que le ha atado una cuerda roja sobre la caja/casa de Coco, el cocodrilo]: Para celebrar el cumpleaños. [Eric lo imita con otro globo rosa con una cuerda roja].

Concha: ¿Queréis celebrar el cumpleaños del cocodrilo?

[Iker coge una cera de color negro y pinta un rectángulo en una de las paredes de su caja/casa. A continuación, Eric e Iker pintan las ventanas de la casa de Coco, el cocodrilo y las recortan para que se abran hacia fuera].

De la práctica discursivo-material de Iker, emerge Coco, el cocodrilo, fruto de la relación entre los agentes implicados (Barad, 2003): la investigadora, los niños, los papeles, el pegamento, los globos, la cinta adhesiva, el cartón, los lápices de colores, el banco y el suelo, y alrededor de este nuevo elemento se va construyendo una nueva historia que completa y modifica la que se presenta en nuestro libro; se moldea otra realidad en la que nuestro

Figura 4

Concha, Eric e Iker construyen la casa de Coco



Fuente: proyecto PID2019-104557GB-I00.

cocodrilo no solo tiene una entidad tridimensional, una materialización, sino que cuenta además con una historia propia. Iker recurre a los materiales a su alcance, para efectuar una práctica alfabetizadora completa en la que el lenguaje se enreda con la materia, y pasa a ser una de carácter discursivo-material en la que ambos elementos son indivisibles. Aparece aquí el concepto de *artefacto* como elemento alfabetizador, definido por [Pahl y Rowsell \(2014\)](#) como una cosa u objeto que

- has physical features that makes it distinct such as color or texture;
- is created, found, carried, put on display, hidden, evoked in language, or worn;
- embodies people, stories, thoughts, communities, identities, and experiences;
- is valued or made by a meaning-maker in a particular context. (p. 270)
- [tiene características físicas que lo hacen diferente, como el color o la textura;
- ha sido creado, encontrado, llevado a cabo, iniciado, escondido, evocado a través del lenguaje o utilizado;
- corporeiza personas, historias, pensamiento, comunidades, identidades y experiencias;
- es valorado o fabricado por un creador de significado en un contexto particular].

El artefacto, añaden [Pahl y Rowsell \(2014\)](#), cuenta una historia y da la oportunidad de abrirse a otras historias a partir de las intraacciones, una y otra vez, entre los agentes que entran en contacto con él. De estas prácticas emergen mundos infinitos, como el que nos presenta Iker a partir de la materialización de Coco, con base en su lectura. La consideración del proceso alfabetizador desde la libertad creativa y la intraacción con/sobre los materiales con la construcción de artefactos supone un reto para escuchar voces tradicionalmente silenciadas ([Pahl y Rowsell, 2014](#)), como las de los niños. Estos crean y se expresan a partir de su cuerpo y las relaciones con otros cuerpos, siempre en conexión con todo lo que le rodea, lo humano y lo

no-humano; así, producen otro conocimiento, un nuevo mundo construido entre todos los actores implicados que se traduce en un mundo más inclusivo, en el que todos tienen cabida y en el que las divisiones y los binarismos se difuminan.

Conclusiones (o por qué no debemos buscar significados representaciones en la lectura infantil)

Desde una perspectiva poshumana, la lectura surge de la intraacción ([Barad, 2003](#)) entre los elementos humanos y más-que-humanos, como coagentes activos ([Guzmán-Simón, 2023](#)) del proceso. El libro no es considerado la fuente de conocimiento, sino como un elemento más en este enredamiento de los cuerpos a partir del *affect* (Massumi, 2002); así, se constituye un *assemblage* ([Deleuze y Guatari, 1987](#); [Bennett, 2010](#)) caracterizado por la intensidad y lo efímero del evento. El niño no es entendido como un elemento salvaje que hay que domesticar ([Murrís y Kuby, 2022](#)); desde un punto de vista poshumano, se iguala con el adulto en su capacidad para crear mundos desde la lectura conjunta con todos los demás elementos implicados ([Murrís, 2016](#)). Con este ejercicio de pensar-con-la-teoría ([Jackson y Mazei, 2012](#)), podemos plantear las siguientes conclusiones:

El proceso de alfabetización no puede reducirse a un ejercicio de transmisión del conocimiento. El niño debe intraactuar con diferentes elementos que le permitan expresarse libremente, que contribuyan en la adquisición de un aprendizaje significativo desde la experimentación con el cuerpo y con todo lo humano y más-que-humano que lo rodean, con la creación de artefactos que cuentan su propia historia ([Pahl y Rowsell, 2014](#)). Al poner al niño en relación con otros cuerpos, y no como mero receptor, sino como cocreador, las posibilidades creativas y cognitivas se multiplican con la producción de lecturas infinitas a partir del *affect* (Massumi, 2002). Aquí es pertinente el concepto de *alfabetizaciones salvajes* ([Hackett, 2021](#)) en el que la mediación adulta se suprime, y se

favorece el desarrollo pleno de los niños en relación con su entorno.

Este cambio de perspectiva contribuye a una enseñanza más inclusiva con recursos, conocimientos y maneras de enseñar que engloben a todos (Thiel y Jones, 2017; Lin y Li, 2021). Adquiere aquí una importancia clave la idea de la lectura como un fenómeno material, en el que emergen relaciones inesperadas que construyen significados. De ahí la necesidad de poner al alcance de los niños y de los investigadores variedad de materiales, ya que estos crean “different conditions of possibility and [produce] different ways of being, thinking and doing – or *literacies* [diferentes condiciones de posibilidad y (produce) diferentes maneras de ser, pensar y hacer (o alfabetizaciones)]” (Thiel y Jones, 2017, p. 331). Los materiales y los discursos a los que acceden forman parte esencial del *assemblage*, favorecen el aprendizaje integral y dotan a todos los agentes implicados de herramientas para entender el mundo que les rodea. Así lo señala Thiel (2015): “Children learn who to be and how to be within the context of their surroundings, making discourses and materials very powerful in the way they work in and through bodies [Los niños aprenden quién ser y cómo ser en el contexto que les rodea, construyendo discursos y materiales muy poderosos en la manera en la que trabajan con y a través de sus cuerpos]” (p. 41).

Esta manera de entender la alfabetización favorece la existencia de una educación más inclusiva en la que todos los cuerpos tienen cabida. Es necesario, por tanto, pensar cómo los materiales que ponemos al alcance de los niños desempeñan un papel decisivo en su formación, y constituyen un *assemblage* que debe ser promovido por los colegios, los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas (Kuby y Rowsell, 2017). La alfabetización no es considerada como un fin, ni un producto, sino la construcción de un presente mejor y más justo que les permite a los niños expresarse libremente, sin las limitaciones de la

supervisión adulta, sino desde su puesta en valor como responsables de sus propios procesos.

Reconocimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104557GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

Referencias

- Barad, K. (2003). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2007). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801-831.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Burnett, C. y Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>.
- Caetano-Silva, G. y Clemente-Olías, S. (2023). Glosario. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (eds.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 139-144). Editorial Síntesis.
- De la Calle, A. M., Guichot-Muñoz, E., Leal-Bonmati, M. R. y Balbás-Ortega, M. J. (2023). Lo más-que-humano en las prácticas alfabetizadoras de la infancia. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (eds.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 119-131). Síntesis.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. The University of Minnesota Press.
- Fullagar, S. y Zhao, W. (2022). Mind/body. En K. Murris (ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 13-14). Routledge.

- García-González, M., Véliz, S. y Matus, C. (2020). Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks, *Pedagogy, Culture y Society*, 28(4), 543-562. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1667858>.
- Guzmán-Simón, F. (2023). La materialización de la alfabetización en la infancia: cuerpos, objetos y espacios como prácticos discursivo-materiales. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (eds.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 45-64). Síntesis.
- Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury.
- Hackett, A. y Somerville, M. (2017). Posthuman literacies: Young children moving in time, place and more-than-human worlds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 374-391. <https://doi.org/10.1177/1468798417704031>.
- Hackett, A., Holmes, R. y McRae, C. (2020). Introduction to Part I. En A. Hackett, R. Holmes y C. McRae (eds.), *Working with young children in museums* (pp. 15-26). Routledge. <https://doi.org/10.1177/14687984211068117>.
- Hackett, A., MacLure, M. y Pahl, K. (2020). Literacy and language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/1468798420904909>.
- Hackett, A., MacLure, M. y McMahon, S. (2021). Re-conceptualising early language development: Matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(6), 913-929. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767350>.
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Kuby, C. R. y Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1177/1468798417712644>.
- Kuby, C. R. y Rowsell, J. (2017). Early literacy and the posthuman: Pedagogies and methodologies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 285-296. <https://doi.org/10.1177/1468798417715720>.
- Kuby, C. R., Spector, K. y Thiel, J. J. (2018). Cuts too small. An introduction. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 1-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Lemieux, A. y Rowsell, J. (2020). On the relational autonomy of materials: Entanglements in maker literacies research. *Literacy*, 54(3), 144-152. <https://doi.org/10.1111/lit.12226>.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education*. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2013). Images of thinking in feminist materialisms: Ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 706-716. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788759>.
- Lin, Z. y Li, G. (2021). A posthuman perspective on early literacy: A literature review. *Journal of Childhood, Education y Society*, 2(1), 69-86. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212169>.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Mazzei, L. A. y Jackson, A. Y. (2018) Posthuman literacies in a *Minor Language*: Expressions-to-come. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 170-174). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Merrell, F. (2003). *Sensing corporeally: Toward a posthuman understanding*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442679771>.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picture-books*. Routledge.

- Murris, K. (2018). Choosing a picturebook as provocation in teacher education. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 156-169). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Murris, K. y Haynes, J. (2018). *Literacies, literature and learning: Reading classrooms differently*. Routledge.
- Murris, K. y Kuby, C. R. (2022). Adult/child. En K. Murris (ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 4-5). Routledge.
- Murris, K. y Zhao, W. (2022). Subject/object. En K. Murris (ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 18-19). Routledge.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2014). Artifactual literacies as an approach to early childhood literacy. En J. Marsh y J. Larson (eds.), *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 235-247). Sage.
- Project: Decolonizing Early Childhood Discourses. (5 de septiembre de 2018). *Posthuman Child Manifesto* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ&ab_channel=Project%3ADecolonizingEarlyChildhoodDiscourses.
- Rice, H. y Badel, R. (2015). *El mejor libro para aprender a dibujar una vaca*. Barbara Fiore Editora.
- Thiel, J. J. (2015). "Bumblebee's in Trouble!". Embodied Literacies during Imaginative Superhero Play. *Language Arts*, 93(1), 38-49. <http://www.jstor.org/stable/24577556>.
- Thiel, J. J. (2018). The first monster mutation. Sliding into summer. En C. Kuby, K. Spector y J. Johnson Thiel (eds.), *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies* (pp. 114-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106083>.
- Thiel, J. J. y Jones, S. (2017). The literacies of things: Reconfiguring the material-discursive production of race and class in an informal learning centre. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 315-335. <https://doi.org/10.1177/1468798417712343>.
- Véliz, S. y García-González, M. (2022). Becoming abject: Testing the limits and borders of reading mediation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(1), 15-29 <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1786355>.

