



MATERIALIDADES Y NIÑECES QUE SE “CON-MUEVEN” JUGANDO AL AIRE LIBRE

MATERIALITY AND CHILDHOODS THAT CO-MOVE THROUGH OUTDOOR PLAY

María Jesús Gutiérrez(*)

Fundación para la Educación y Sustentabilidad Origami

Piedad Cabrera-Murcia

Universidad Alberto Hurtado

Daniela Rinaldi

Fundación para la Educación y Sustentabilidad Origami

Chile

Resumen

Narrativas recientes desafían la perspectiva antropocéntrica en educación infantil. No obstante, el sistema educativo aún relega el rol de las materialidades. Basadas en un enfoque posthumanista, exploramos la intraacción entre lo humano y lo más que humano, resaltando su influencia mutua y dinámica en espacios de juego al aire libre. Este artículo se basa en datos recogidos de una investigación previa, de tres sesiones de juego con 12 niños, de entre 3 y 6 años, en las que se documentaron conversaciones y fotografías, y se realizaron lecturas difractivas. Estas sesiones analizaron, desde una perspectiva posthumanista y postcualitativa, cómo las materialidades cocrean mundos y juegos con las niñeces, indagando en el rol de todo lo más que humano en la configuración del ser humano y sus aprendizajes, desafiando así las jerarquías tradicionales. Las conclusiones apuntan a la necesidad de replantear el aprendizaje como proceso dinámico, relacional y decolonizado de espacios formales.

Palabras clave: Juego; posthumanismo; postcualitativo; lecturas difractivas; primera infancia.

Abstract

Over the past two decades, alternative narratives have emerged to conceptualize early childhood education beyond dominant discourses. These perspectives challenge anthropocentric ideologies (Moss, 2019), which traditionally theorize educational practices through binary separations that prioritize the human over the non-human. Such approaches also frame children as independent subjects detached from their environment (Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

Posthumanist perspectives in educational research advocate for an onto-epistemological and methodological shift (Barad, 2003, 2007; Mazzei, 2014; St. Pierre, 2014). This shift enables a transformation in how children's learning is understood from early childhood, moving away from representations inherent to traditional education systems. Embracing this form of inquiry allows scholars to raise awareness to specific affects that provide new relational possibilities (Roisek et al., 2024). Situated within this framework, our study presents an early childhood education initiative conducted in an urban public park in Chile. The initiative involved outdoor play spaces with unstructured materials, aiming to observe and understand learning events that emerge when children intra-act with these materials. These intra-actions create unlimited possibilities for human and more-than-human bodies to meet, intertwine, assemble, and co-move.

While a growing body of research worldwide adopts a posthumanist approach to early childhood education (Murriss, 2020; Ottersland, 2021; Price & Chao, 2023; Torres-Begines, 2024), this perspective remains underexplored in Chile (Adlerstein & Echeverría, 2021). This gap highlights the significance of our work, as we aim to challenge absolute truths established by conventional frameworks that dictate specific pathways for child development and learning. Our study contributes to discussions on the situated, relational, and intra-active nature of learning occurring in outdoor play spaces in Chile, motivating us to share our observations.

(*) Autor para correspondencia:

María Jesús Gutiérrez

Fundación para la Educación y Sustentabilidad
Origami

mjgutierrez@uc.cl

Tadeo Reyes 1045, Dpto 401. Las Condes

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 30.09.2024

ACEPTADO: 18.03.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1639

Adopting a posthumanist perspective has significant implications for how pedagogy is conceptualized. Lenz Taguchi (2010) argues that in an intra-active pedagogy, learning cannot be precisely predicted or planned, as it emerges from intra-actions among human and more-than-human entities within a given space-time. Consequently, the teacher's role shifts from that of a mediator and transmitter of knowledge to an equal participant in these entanglements, capable to respond and engage with them (Jokinen & Murris, 2020). Reimagining this role also positions educators as designers of environments that facilitate spaces, times, and materialities leading to co-constructed learning and play. In this framework, children propose and construct meaning with autonomy (Adlerstein & Echeverría, 2021). The reflective teacher thus develops an elevated awareness of the everyday and values encounters (Malone et al., 2020).

This article is based on data from a previous study involving three play sessions with 12 children aged 3 to 6. The research documented conversations, photographs, and diffractive readings to analyze, from a posthumanist and postqualitative perspective, how materialities co-create worlds and play with children. The study examined the role of more-than-human elements in shaping human existence and learning, challenging traditional hierarchies. The findings highlight the necessity of reimagining learning as a dynamic, relational, and decolonized process beyond formal educational spaces.

Keywords: play; posthumanism; post-qualitative; diffractive readings; early childhood.

1. Introducción

La educación actual parece estar caracterizada por la fragmentación (Wyse et al., 2015), presente en la división de las asignaturas, la separación entre los ámbitos formal y no formal, la dicotomía entre mente y cuerpo, la diferenciación entre enseñanza y aprendizaje, y la desconexión entre el mundo y los seres humanos (Murriss, 2016). El sistema educativo continúa teorizando y entendiendo las prácticas educativas desde la binarización, separando y privilegiando lo humano por sobre lo más que humano; con una noción humanista del niño como un sujeto independiente de su entorno (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Murriss, 2020). La educación ha sido mayoritariamente concebida como un fenómeno que toma lugar dentro de las salas de clases y a partir de una interacción bidireccional o incluso en ocasiones unidireccional entre seres humanos (Murriss, 2016). En su generalidad, esta permanece pausada en un pensamiento antropocéntrico y adultocentrista, donde el docente sigue siendo quien conduce y diseña los procesos educativos (Murriss, 2013), situando así las voces de las niñas en la última jerarquía, y a las materialidades y lo más que humano incluso fuera de esta cartografía.

El propósito de este artículo es observar espacios de juego al aire libre desde una narración alternativa, desde una perspectiva posthumanista que nos sensibiliza e invita a reconocer aprendizajes en estos espacios, más allá de las paredes de la escuela. Con este fin, el presente estudio explora una iniciativa educativa que surge al margen de la educación tradicional, basada en un enfoque abierto y orgánico. Esta propuesta se desarrolla en parques públicos y crea instalaciones de juego a partir de materiales de descarte, transformados en elementos no estructurados que fomentan posibilidades ilimitadas (Vela & Herrán, 2019). Estas iniciativas dan lugar a que materialidades e infancias se enreden y “con-muevan” en el juego libre, materializando espacios, tiempos y discursos que van más allá de los resultados y los datos, permitiendo poner en valor los procesos y lo que ocurre en sus matices.

El enfoque posthumanista nos invita a hacer un giro libre de binarizaciones, representaciones y estándares predeterminados, si nos acogemos a esta nueva forma de investigar. Para ello, este estudio se enfoca en los enredos, los procesos y las intraacciones, conceptos que propone el posthumanismo y que son claves al realizar la lectura difractiva del material producido en las diferentes sesiones de juego al aire libre. Leer difractivamente produce la yuxtaposición de los conceptos y, con ello, la emergencia del “con-moverse”. Lo anterior implica agencia afectiva entre espacio-cuerpo-material-tiempo (Saldanha, 2017), abriendo posibilidades de transformación y aprendizaje. Esta manera de investigar nos ofrece un marco para entender las agencias que ejercen los diferentes fenómenos que forman parte de esos espacios-tiempos, así como las reconfiguraciones que se dan de estas dinámicas. A partir de ello, se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se interpreta, desde un enfoque posthumanista,

que las niñeces y las materialidades se “con-muevan” jugando al aire libre? ¿De qué manera el enfoque posthumanista nos invita a transformar la mirada del aprendizaje y el juego dado en espacios al aire libre?

2. Repensando marcos teóricos desde la complejidad

La educación de hoy, envuelta en formas predeterminadas, estándares y representaciones, ha sido insuficiente para abarcar la complejidad de la humanidad y su forma de ser y aprender con el mundo (Lenz Taguchi, 2008). Sin embargo, en estas últimas dos décadas han surgido nuevos enfoques y relatos para entender la educación en la primera infancia, aislada de los discursos dominantes. Estas han permitido pensar y hacer educación alejadas de visiones hegemónicas y antropocéntricas (Moss, 2019).

Utilizando un enfoque posthumanista, la revisión teórica que se presenta releva lo más que humano y destaca su agencia activa con lo humano, dejando toda jerarquización y separación entre ambos fenómenos para poner foco en el enredo y mutua transformación entre –y dentro de– ambos (Barad, 2007). Asimismo, este enfoque nos convoca a pensar que todo lo que ocurre en educación constituye procesos dinámicos e indisolubles que ocurren en espacios difusos, donde las relaciones espacio-tiempo-cuerpo-mente se permean (Murriss, 2016). En base a esta lógica, como investigadoras abogamos por la necesidad de decolonizar la noción de aprendizaje restringido al aula, para reconocerlo y relevarlo como un proceso intraactivo relacional, continuo, de constante “con-moverse” (Barad, 2007).

2.1. Lo más que humano

Price y Chao (2023) sostienen que el concepto de “más que humano” desafía la idea de la supremacía humana como entidad superior. Este término fomenta una reflexión ética y profunda sobre nuestra posición dentro de un ecosistema más amplio, reconociendo la diversidad de seres que, en conjunto, contribuyen a la construcción de mundos en constante evolución. Se eligió esta expresión en particular porque evita enfoques dicotómicos y se distancia de visiones binarias. Además, su composición lingüística sugiere la inclusión de una variedad de entidades, como espíritus, antepasados, tierra, agua, fuego, montañas, tecnologías, datos, “todas (...) copartícipes en la configuración de nuestros mundos” (Price & Chao, 2023, p. 181).

Esta premisa en investigación educativa es clave, dado que nos invita a observar y atender las relaciones que se producen entre –intra– niñeces, materialidades, artefactos, ambientes y todo fenómeno, reposicionando lo más que humano (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Así, el objetivo es comenzar a reconocer la agencia de todo lo “más que humano” (Hackett & Rautio, 2019, p.

1019), para entender cómo se construyen las intraacciones y cómo en ellas se viven aprendizajes y van coconstruyendo nuevas realidades del ser y del mundo (Barad, 2003, 2007).

2.2. El convertirse: la ontoepistemología posthumanista

La ontoepistemología del posthumanismo (Barad, 2003) no discierne entre el estudio de la naturaleza del ser y el de aprender, sino que señala que ambas teorías convergen en el “convertirse”. Esto se debe a que comprende que el ser humano no es una entidad estática, sino un ser en constante evolución. Aprende de todo y con todo, lo que implica que, en todo momento, nos estamos construyendo en relación con el mundo que nos rodea. Barad (2007) resume esta idea señalando que el conocer y el ser son prácticas enmarañadas. Esta premisa interpela al campo educativo, dado que implica un cambio en lo pedagógico. Entender que el aprendizaje no puede separarse del ser requiere de un cambio en la forma de vivir la educación. Así, Barad (2007) desarrolla la idea de que la construcción del conocimiento no es una actividad mediada, sino que es un “compromiso material directo, una práctica de intra-acción con el mundo como parte del mundo en su configuración material dinámica y su articulación continua” (Barad, 2007, p. 379). Por ende, siguiendo esta línea de pensamiento, la invitación es a deconstruir y descolonizar la pedagogía, abrazando la idea de que los niños con el mundo son constructores activos de conocimiento y no consumidores de este (Yan et al., 2020).

2.3. Cuerpos en intraacción

El concepto de intraacción, bajo la teoría de Barad (2007), supone que no existen fenómenos u organismos independientes que preceden a su interacción, sino más bien reconoce que la diferencia y separación entre fenómenos del mundo surge a partir de la intraacción (Barad, 2007). En las continuas intraacciones los fenómenos del mundo se están haciendo inteligibles unos con otros y configurándose mutuamente. Todo lo más que humano es agente activo en el “convertirse” de los seres humanos (Lenz Taguchi, 2010) y viceversa. En sus encuentros e intraacciones, todo fenómeno forma parte de la configuración del otro (Barad, 2007), porque las entidades se envuelven, responden, construyen y/o modifican en la intraacción, impactando así en su posterior configuración (Hackett & Rautio, 2019).

Este cambio de mirada hacia la intraacción y la ontoepistemología posthumanista invita a tomar una perspectiva relacional frente a la educación y el aprendizaje. Específicamente porque cambia la perspectiva actual que implica que el aprendizaje se da en un espacio, de una sola manera, individual, dentro de personas y mentes, hacia una mirada en que todos esos fenómenos están enredados e intrarrelacionados. Adicionalmente, el pensar, procesar información, crear sentido y vincularse con el mundo, son también fenómenos más que humanos, colectivos y relacionales

y, por ende, son parte de un todo en constante intraacción, configuración e intrainfluencia mutua (Murriss, 2016).

Ciertamente este giro implica posicionar el aprendizaje y pensamiento como algo transcorporal, que está enredado en el todo, que está indeterminado y configurándose constantemente (Lenz Taguchi, 2010; Murriss, 2016). Lenz Taguchi (2010) propone que en una pedagogía intraactiva el aprendizaje no puede predecirse ni planificarse con precisión, ya que depende de la intraacción entre lo humano y más que humano que forma parte de ese espacio-tiempo. Asimismo, señala que los eventos de aprendizaje son iterativos, procesos de transformación, en donde todo fenómeno y fuerzas se están convirtiendo en algo nuevo en todo momento.

Este nuevo paradigma invita a reconocer que la educación debe disponerse de otra manera, alejándose de miradas reduccionistas basadas en etapas, normas o juicios, para ser capaces como educadores de ver todo lo que ocurre en esos espacios “entre medio” (Lenz Taguchi, 2010). Malone et al. (2020) señalan un concepto clave para este cambio: “elevar”, que implica simplemente cambiar el lente y observar desde un ángulo más elevado la relevancia y el poder que tienen los encuentros y experiencias cotidianas de las infancias, encuentros en los que puede darse el aprender y enseñar fuera de los límites del aula. Esta pedagogía requiere de un adulto atento, crítico, reflexivo y que sea capaz de dar respuestas atinentes a la impredecibilidad de lo cotidiano (Malone et al., 2020).

Aquí, la documentación pedagógica es crucial para capturar la complejidad de los eventos de aprendizaje (Lenz Taguchi, 2010). Documentar permite observar cómo los materiales y organismos se hacen inteligibles entre sí. Este análisis revela cómo surgen significados en las intraacciones material-discursivas. Así, los docentes pueden tomar decisiones sobre cómo estructurar futuros encuentros y experiencias de aprendizaje, qué preguntas plantear y qué posibilidades brindar en espacios del aula. Por ello, “es fundamental planificar con rigurosidad e imaginar posibles intra-acciones desafiantes que podrían emerger. Planificamos también para poder apartarnos del plan cuando sea necesario” (Lenz Taguchi, 2010, p. 61).

Es por esto que el docente debe comprender la indivisibilidad e intraconexión, y luego situarse en la escuela con apertura, en su actuar, en su forma de planificación, documentación y observación. El docente debe ser capaz de responder a todos los enredos e intraacciones (Barad, 2007; Jokinen & Murriss, 2020), renunciando a la búsqueda permanente de control para existir como participantes iguales en los cambiantes enredos humanos y más que humanos, lo que implica ser vulnerable ante y con los demás (Jokinen & Murriss, 2020). Desde aquí se puede continuar cocreando una pedagogía indeterminada, intraactiva y posthumanista, que siga ampliando límites y no creándolos.

2.4. Cuerpos que se “con-mueven”

El juego de palabras "con-moverse" abarca tres dimensiones. Primero, lo físico: las entidades, al movilizarse e intraactuar, generan nuevas posibilidades. Segundo, lo relacional: el prefijo “con” refleja la intraconexión en un mundo indivisible (Price & Chao, 2023). Tercero, lo afectivo: la intraacción es inseparable de la percepción y la emoción. Deleuze y Guattari (1996) sostienen que “sólo en el tiempo es determinable mi existencia indeterminada. Pero sólo estoy determinado en el tiempo como un yo pasivo y fenoménico, un yo siempre afectable, modificable y variable” (p. 31). En esa indeterminación que implica el ser, estamos siendo siempre afectados y “con-movidos” por otras entidades humanas y más que humanas. Así, el “con-moverse” refleja nuestra intraconexión, que nos transforma continuamente, en un devenir donde el ser y el actuar se modifican. El “con-moverse” es, por tanto, una metáfora emocional y, al mismo tiempo, un efecto natural de la intra-acción entre fenómenos de este mundo, con este mundo.

Por lo tanto, “con-moverse” implica agencia afectiva, que deriva del movimiento continuo de los cuerpos. Saldanha (2017) señala que “los cuerpos se mueven continuamente y se afectan entre sí estrictamente de acuerdo con las leyes de la naturaleza. Si ‘conciuerdan’, pueden combinarse para formar cuerpos más complejos y duraderos” (p. 128). En el juego al aire libre con materialidades no estructuradas se dan movimientos, que se entrelazan, que se diferencian y difractan. Sin duda que las niñeces y las materialidades en este espacio-tiempo se entrelazan, se corresponden a través del ir y venir, a través de la multiplicidad de movimientos.

Desde este estudio, el “con-moverse” se da gracias a que cuerpos humanos y más que humanos se “ponen de acuerdo” en la intraacción para reconfigurarse. En este movimiento, los cuerpos se ven afectados en diferentes planos, como se argumentó inicialmente, desde el contacto físico hasta la huella emocional que va dejando este “con-moverse”. Siguiendo esta línea, afirmamos que en educación el “con-moverse” es un concepto potente para poder comprender cómo el encuentro entre los cuerpos, tanto como “las intensidades, la diferencia y el espacio mismo” (Saldanha, 2017, p. 132) dan sentido a las formas de pensar, sentir y relacionarse. Así, “los enredos difractivos y afectivos entre espacio-cuerpo-material-tiempo pueden abrir capacidades para convertirse en otro, difractado hacia una capacidad nueva y diferente para actuar, decidir, pensar y sentir” (Massey, 2005, citado en Bustillos & Zarabadi, 2024, p. 6).

3. Un giro metodológico hacia una mirada postcualitativa

Este artículo se basa en datos de un estudio de caso cualitativo realizado previamente por las investigadoras, sobre una iniciativa educativa fuera de la educación tradicional en un ambiente preparado en el cual materialidades e intraacciones toman el protagonismo, y donde el adulto acompaña el juego y las decisiones de las niñeces, sin dar instrucciones ni sugerir

representaciones. Aquí seis niños y seis niñas de 3 a 6 años participaron en tres sesiones de juego al aire libre con materiales no estructurados en una plaza pública de Santiago de Chile. La convocatoria se realizó por redes sociales, con inscripción voluntaria. Los participantes, de estratos sociales C2, C1b y C1a, no se conocían previamente.

En cada sesión se presentaron tres tipos de materiales organizados estéticamente, sin sugerir juegos específicos. Los materiales se dispusieron en semicírculo, dejando el centro libre para el desplazamiento. Se incluyeron madera, metal y telas (Sesión 1); telas, plásticos y cartones (Sesión 2), y cartón, elementos naturales y pigmentos (Sesión 3). Cada sesión comenzó con un encuentro para generar acuerdos con las niñas, seguido de la exploración libre con los materiales.

Los datos del estudio se obtuvieron a partir de tres registros de observación de las sesiones de juego, uno por cada investigadora, ocho entrevistas a los niños participantes y tres fotografías por niño. Estos registros habían sido sistematizados, codificados y triangulados previamente por las tres investigadoras, garantizando validez y minimizando sesgos (Gordon, 2018; Yadav, 2022). Las entrevistas semiestructuradas, presenciales y online, resguardaron la participación de las niñas (Phillips, 2014). Una sola investigadora formuló las preguntas para generar confianza y promover la expresión genuina, reforzando el desafío epistémico de escuchar sus voces en la investigación (Murriss, 2013). Buscando deconstruir jerarquías, el estudio destacó las voces de las niñas, visibles tanto en las entrevistas como en las fotografías que tomaron durante el juego libre con una cámara digital a su disposición.

De todos estos datos se generaron posteriormente análisis difractivos que dieron origen a este artículo. A partir de estos análisis se seleccionaron dos ejemplos ilustrativos de la coconstrucción y el conmovirse que dieron forma a este manuscrito. A partir de esto adoptamos un enfoque postcualitativo, alejándonos de la metodología cualitativa humanista convencional (St. Pierre & Jackson, 2014). Esta propone explorar nuevas formas de indagación sin seguir esquemas fijos (St. Pierre, 2020) Cuestiona la representación del conocimiento y rechaza una verdad única (Correa, Chaves Gallastegui et al., 2020). La intención de esta es expandir y no reducir datos, a partir de la reinterpretación y revisión constante (Carrasco-Segovia & Villanueva-Gonzalez, 2019). Es más bien una forma de investigar que “debe ser inventada, creada de manera diferente cada vez, [por lo que] un estudio llamado post cualitativo no se parecerá a otro” (St. Pierre, 2021, p. 3).

Así nos adherimos a un enfoque metodológico difractivo, entendido como una lectura que pone en relación distintos conocimientos y perspectivas (Barad, 2007). Esto nos alejó de una codificación tradicional y nos llevó a un análisis rizomático que conduce en diferentes direcciones, sin un orden fijo, dinámico e iterativo (Mazzei, 2014; Murriss, 2017), permitiéndonos seguir a niños y niñas y sus intraacciones con materialidades. Este enfoque metodológico permitió entrelazar teoría, material y reflexiones, adoptando una relación difractiva con el objeto

analizado (Barad, 2014), distanciándonos de patrones preestablecidos. Así, nos acercamos a una “(re)configuración iterativa de patrones de diferenciación y entrelazamiento” (Barad, 2014, p. 168), transformando nuestra lectura, escritura y comprensión, y desautomatizando nuestras prácticas investigativas (Torres-Begines et al., 2024).

El uso de la lectura difractiva –como herramienta analítica– favoreció la deconstrucción de jerarquías, posicionando así la materia y todo lo más que humano. Además, esta forma de leer el material producido permitió entender los entrelazamientos que se produjeron entre las materialidades, los niños y niñas, y el discurso en el contexto de juego libre. La lectura difractiva facilitó la revisión iterativa del análisis, revelando yuxtaposiciones, significados entrelazados, multiplicidades y efectos diferenciales (Ottersland, 2021; Rosiek et al., 2024).

En el caso de esta investigación, la materia –ya sea escrita, discursiva o basada en registros observacionales– se difractó y diversificó exponencialmente al ser colectiva, generando nuevas ideas y preguntas teóricas y prácticas. En este sentido, los materiales analizados no son meras representaciones del pasado, sino que adquieren energía propia, reformulando recuerdos y significados (Hackett, 2021). Por ello, los ensamblajes y entrelazamientos emergen como narraciones libres que buscan materializar tanto lo visible como lo invisible (Llanos, 1996). Estas narrativas, considerando que este estudio conecta el trabajo de campo etnográfico con un enfoque postcualitativo y posthumanista, son escritas a partir de la lectura difractiva de los materiales producidos y de los pensamientos de las investigadoras durante este proceso. Estas narrativas intentan “mapear enredos e investigar patrones de interferencia” (Gullión, 2018, citado en Hackett, 2021, p. 122), así como presentar discursivamente los posibles devenires y reconfiguraciones que emergen de las conexiones realizadas. En este estudio, las narrativas intentan capturar lo que se observa y se dice, pero también “lo que no se dice, lo que influye y da forma de manera importante a la acción...” (Hackett, 2021, p. 31).

Finalmente, este estudio contempló las siguientes consideraciones éticas para su implementación: (i) reuniones informativas con las familias de las y los participantes acerca del objetivo de este, (ii) firma voluntaria del consentimiento informado que resguarda la confidencialidad de los datos y el anonimato, (iii) firma de sus hijos e hijas del asentimiento para documentar su juego a partir de material visual y videgrabaciones. Se garantizó una explicación grupal e individual sobre la actividad y su propósito, utilizando seudónimos para proteger la privacidad infantil.

4. Resultados: enredos de observaciones, registros y teoría

Las narrativas que se presentan son ejemplos empíricos de lo sucedido en ese espacio de juego libre, en el que las niñas participantes de este espacio libremente intraactuaban con

las materialidades o entre ellas mismas a partir de sus producciones. Estas narrativas resultan de una lectura difractiva y buscan mostrar los aprendizajes en el juego al aire libre a través de ensambles y enredos producidos cuando los cuerpos intraactúan y se “con-mueven”, trascendiendo las representaciones tradicionales. Estos evidencian dinámicas más allá de lo visible o representable, ya sea en la intraacción individual o colectiva entre niñeces y materialidades, desafiando marcos interpretativos preestablecidos.

4.1. Narrativa 1: Entre cajas, tarros y tubos de cartón

Mientras la investigadora conversaba con Juan (4 años) sobre las fotografías tomadas durante sus juegos, aparece ante sus ojos –en este espacio de diálogo– una foto que él había registrado con la cámara durante la segunda sesión de juego y que, al verla, recordó cómo la había nombrado: “Una línea de tren” (Figura 1). El cuerpo y rostro de Juan ponen en evidencia su implicación afectiva frente a lo vivido ese día de juego. Observamos cómo Juan se “con-mueve” al ver su producción. Gestos corporales y la mirada hacia su fotografía, así como la materialidad, se corresponden en el juego. Lo no dicho con palabras en este espacio de conversación abre espacio para observar cómo cuerpo y materialidades se “con-mueven” jugando al aire libre en esa escena habitada. Vincularnos con la fotografía durante la conversación nos da la posibilidad –como investigadoras– de observar cómo esta se convierte en bloques resonantes del espacio-tiempo, bloques de sensación con intensidad afectiva y no solo algo representacional (Latham & McCormack, 2009). La imagen le permite a Juan, en ese tiempo y espacio presente de la conversación, evocar las sensaciones producidas por las intraacciones emergentes en el espacio y tiempo de juego pasado, vivido.

Figura 1

Una línea de tren



Nota. Fotografía tomada en la segunda sesión, por Juan.

Así, Juan nos narra su encuentro sensorial con las materialidades que se entrelazan en su juego. Cajas, tubos de cartón, cartones y tarros hicieron parte de su construcción de aquello que nominó como “la línea del tren”, imagen que fue elegida de las tres tomadas en esa sesión de juego. Al preguntarle el porqué de su elección, no duda en responder “las rampas... porque me gustan las subidas”, corporeizando su juego, reconociendo la agencia de las materialidades presentes, mientras estas, al mismo tiempo correspondían al juego que Juan invitaba a construir en ese momento. El espacio de conversación que se desarrolla con la entrevista también le permite felicitar a Juan los movimientos, observando los enredos producidos entre su cuerpo y la materialidad ocupada para la construcción de esa rampa, evocando el entrelazamiento que se produce entre lo producido, el afecto y el espacio:

Investigadora: ¿Qué hay allí?

Juan: La dampa [sic] de subida... por abajo tenemos, por abajo tenemos la estación del tren... mira subiendo la dampa hay una estación de tren. De esa caja que es ...[inaudible]

Investigadora: Ahhh, ¿las que están arriba?

Juan: Sí, la que afirma la línea del tren.

Investigadora: ¿Y cuál es la línea del tren?

Juan: Los tubos y las partes planas.

Investigadora: ¿Y los tubos qué son?

Juan: Son túneles de la línea del tren.

Investigadora: ¿Y hay un tren?

Juan: No, no había tren.

Investigadora: La línea de tren, ¿por qué te gusta más esa?

Juan: Ah poque [sic] anda porque, pero no pude poner tren poque ¡no había nada!

Investigadora: ¿No había nada que pareciera tren?

Juan: Nada con ruedas.

Investigadora: Aaah tienes razón.

Juan: Y-y-yo tengo mushas [sic] ruedas de juguete.

Investigadora: Sí, nos faltó ese día tener ruedas para que pudieras hacer tu tren.

Ante nuestra curiosidad por saber por qué le gustaba esta fotografía, su respuesta nos ayuda a continuar con nuestra lectura-escritura difractiva. Su encuentro con las materialidades se produce en clave sensorial, de movimiento. Es a través de su experiencia corporal sentidos-movimiento que se conecta con el mundo. Tal como lo afirma Correa, Aberasturi-Apraiz et al. (2020), “un cuerpo que percibe, siente, afecta y se afecta” (p. 70). Juan reconoce los límites que pueden tener las materialidades presentes en su juego, dado que –aparentemente– ninguna de las presentes puede otorgar la funcionalidad que él tiene presupuestada en sus ideas. Juan, a sus cuatro años, atiende, intraactúa con lo más que humano (Massumi, 2015). Su juego se coconstruye según la materialidad, ya que al no ser curva, Juan se moviliza y en vez de hacer rodar comienza a ensamblar. Intentar ciertos juegos, probar materialidades y entender que algunas no presentaban las propiedades necesarias para los objetivos que él buscaba (rodar). Ese ser con lo más que humano, dio lugar a creaciones de sentido (Malone, 2019).

El espacio geográfico, al aire libre, afecta el juego que se produce. Desde nuestra mirada posthumanista, y apoyadas en las ideas de Lenz Taguchi (2010), podríamos aventurarnos en señalar que en este espacio de juego se presentan diversos puntos de inflexión que cambiarían el aprendizaje y el devenir de Juan. Por ejemplo, el toque de una sirena de un carro de bomberos que pasaba cerca de la plaza, o la conversación que se iniciaba en ese momento entre una de las investigadoras y el niño. Entonces, al unísono entre el sonido de la bocina y la pregunta de la investigadora sobre su construcción, la voz del niño se escucha: ¡Es un carro de bomberos! Esto detiene el juego, le añade una sensación, invisible pero que se percibe. Este evento nos devela las intraacciones dadas entre espacio, tiempo y cuerpos –humanos y más que humanos–, y cómo estas se reconfiguran en la acción (Saldanha, 2017), en el ir y venir del “con-moverse”.

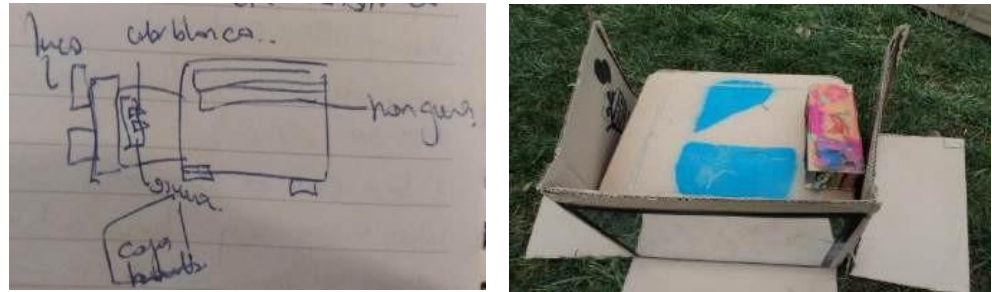
Una segunda pregunta se presenta como un corte y enredo que la investigadora introduce en la conversación: ¿qué más tiene el carro de bomberos? Este corte hace que Juan poco a poco agregue nuevos objetos de cartón a su diseño. Los apila armando una estructura; superpone uno sobre otro otorgando la funcionalidad de una manguera; guarda cajas pequeñas sobre otras declarando que es una caja de herramientas. En este sentido, “prestar atención a los movimientos de los niños (qué toman, hacia dónde señalan, cómo eligen o se niegan a moverse y si tienen la opción de moverse en absoluto) significa prestar atención a lo que es importante” (Vladimirova, 2023, p. 1281). En el registro de observación continua de esta manera la narración: Juan toma una caja y dice “el volante”, mostrándolo al adulto y riéndose a carcajadas. Luego lo deja en ese mismo lugar... También señala las luces y toma dos tablillas de cartón rectangulares y altas que ubica en frente de la construcción. “Me faltan las ruedas”, dice Juan; toma entonces

dos tubos pequeños y, levantándolos, dice: “Ruedas pequeñas”. A continuación las dispone al lado de la caja y termina tomando una caja que ubica arriba de todo: “Una sirena”.

El evento narrado documenta el “con-moverse”, es decir, el placer y la alegría del juego, sentimientos que también afloran en la entrevista cuando Juan evoca ese momento, así como las potencialidades de él en el espacio de juego con materiales no estructurados. Particularmente, cuando planifica, monitorea y evalúa de manera constante la obra que está produciendo en su juego. En este entrelazamiento de datos-investigador-participantes, el análisis difractivo emerge cuando una de las investigadoras recurre al dibujo para registrar lo observado, intentando capturar con urgencia los enredos que se producían en ese espacio tiempo entre Juan, las materialidades y el discurso. Así, las cajas planas invitaban a Juan a agregar elementos y a seguir apilando. Los discursos movilizaban acciones y también los sonidos.

Figura 2

Carro de bomberos



Nota. A la izquierda, dibujo del registro observacional de la investigadora. A la derecha, fotografía tomada en la tercera sesión, por Juan.

4.2. Narrativa 2: Entre telas

Varias telas de diversos colores y tamaños dispuestas en el suelo dibujando líneas o figuras (Figura 3), llaman inmediatamente la atención de Sofía, quien se acerca a observar y explorar el material.

Figura 3

Cama de telas



Nota. Registro visual del material dispuesto por las investigadoras.

Muestra especial interés por las telas azules, quizás por el color o por el tamaño. Toma una de ellas, de forma circular, y la extiende. Luego, comienza a superponer más telas, explorando distintas combinaciones de colores, texturas y tamaños, estirándolas cuidadosamente unas sobre otras. De pronto, coloca una tela y parece sentirse atraída por ellas; se recuesta sobre su creación, sonrío y, adoptando una posición fetal, apoya su mejilla sobre la tela mientras señala: “Esto me parece como una camita suave” (Figura 4).

Figura 4

Sofía y su enredo con las telas





Nota. Registro visual del juego de Sofía tomada por las investigadoras.

El suelo, las telas, la suavidad y Sofía se enredan en un instante lleno de sensaciones y conexión. El suelo invita a recostarse, la tela a enredarse, su suavidad a explorarla y pasarla por su cuerpo, su movimiento a luego jugar con ella a ser el mar. Aquí Sofía se empapa de todo y el todo de Sofía; todo se entrelaza en ese instante. El espacio, la tela y Sofía intraactúan, los límites de todas las entidades participantes están disueltos y las acciones de unos van dando forma a las acciones de los otros o, como diría Hultman y Lenz Taguchi (2010), “se transforman como efecto de las intra-acciones que surgen entre ellas” (p. 530).

La posición en que Sofía se acuesta, la decisión de recostarse ahí, todo es una respuesta específica que se da por y para su entorno y materialidades. Son correspondencias (Ingold, 2013) que “entran en juego” (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, p. 530), y esta forma de ser, jugar y de convertirse son “procesos de construcción de significados con cuerpos en lugares” (Hackett & Rautio, 2019, p. 1020). Entonces, en esta escena, se observa que las entidades van formándose y transformándose una y otra vez, coconstruyendo juegos, identidades, aprendizajes, y dando paso de manera permanente a nuevas y diferentes intraacciones. Esta apertura, debido a la ausencia de estándares o expectativas, da lugar a la expansión de posibilidades y con ello a la constante transformación y “creación de sentido”.

Estas transformaciones y creaciones de sentido son, en sí mismas, procesos de aprendizaje que simultáneamente van coconstruyendo nuevas articulaciones y configuraciones de posibilidades en este mundo. En el contexto de este artículo, ello adquiere especial relevancia en relación con la educación y sus límites (Barad, 2007; Coole & Frost, 2010).

La vivencia de Sofía con el material despertó en ella sensaciones y recuerdos significativos. La libertad de explorar el material con todo su cuerpo, guiada por su curiosidad y sin tener que cumplir con expectativas o instrucciones dadas, le permitió vivir una experiencia profunda, de

conexión consigo misma y con su entorno. En la entrevista se refleja lo narrado al conversar sobre las dos fotos tomadas por ella en la primera sesión:

Investigadora: De esas dos fotos que tomaste el primer día, ¿cuál de las dos te gusta más?

Sofía: Esta [señala foto de la manta azul, Figura 5].

Investigadora: ¿La del mar?, ¿por qué te gusta más esa?

Sofía: Porque me gusta mucho.

Investigadora: ¿Y qué es lo que te gusta mucho de esa foto?

Sofía: Eh, jeje [sonríe] porque esa manta era muy larga.

Investigadora: Ahh te gustaba porque era una manta muy larga.

Sofía: Era muy larga y rica, jeje [sonríe].

Investigadora: ¿Era rica?, ¿por qué era rica?

Sofía: Sí, suave. Porque era suaaaave.

Figura 5

Mar de telas



Nota. Fotografía tomada por Sofía en la primera sesión como registro de su juego.

Al ver la foto, Sofía se ríe y señala sensaciones agradables que quedaron guardadas en su memoria corporal. Instantes profundos de conexión con los materiales, con su entorno y sus

deseos. Esta información muestra cómo los cuerpos –niñeces y materialidades– se “conmueven” en las intraacciones. Sofía y las materialidades se afectan en el juego, a diferentes ritmos e intensidades en este espacio-tiempo. Los afectos “surgen cuando un cuerpo humano induce un cambio cualitativo en otro con el que se encuentra, que es afectado por el primero” (Saldanha, 2017, p. 128).

Siguiendo el análisis difractivo del material producido gracias a la documentación, observamos cómo en la segunda sesión Sofía acude nuevamente a las telas, quizás en la búsqueda de sensaciones similares a las que experimentó en la primera sesión o también demostrando preferencias. En esta narrativa –entre telas–, se nos revela cómo el afectarse deja huellas que permiten el descubrimiento de nuevas formas de sentir, de relacionarse e incluso de pensar sobre lo vivido (Saldanha, 2017). Este fragmento nos permite observar cómo las telas combinadas con cajas le brindan nuevas posibilidades de juego y surgen así construcciones realizadas junto a otras niñas: una casa y una cama. En las observaciones de campo y en la entrevista se visualiza nuevamente una búsqueda sensorial, haciendo presente el juego de esconderse, refugiarse y arrojarse, conectando nuevamente con la suavidad de las telas.

Investigadora: ¿Qué te gustaba de estos materiales que usaste para la cama?

Sofía: Ehhh, jeje [ríe] la manta [ver Figura 6].

Investigadora: ¿Las mantas otra vez es lo que más te gusta?

Sofía: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Sofía: Porque a veces las mantas son lisas y me gustan las mantas lisas.

Investigadora: Sí, ¿te gusta que sean lisas?

Sofía: Cuando son suaves.

Investigadora: Ah, que son suavécitas. Te gusta, sí. Y de esa foto, ¿qué es lo que más te gusta?

Sofía: Es que a mí no me gustan las cobijas, que raspan.

Investigadora: ¿Y esas no raspaban? ¿Esas eran suaves?

Sofía: Sí, esas eran suaves, no raspaban.

Investigadora: ¿Y qué cobijas te raspan?

Sofía: Como las que tengo en mi casa.

Investigadora: ¿Esas te raspan?

Sofía: Sí.

Figura 6
Casa



Nota. Fotografía tomada por Sofía como registro de su juego en la segunda sesión.

El juego y la exploración de Sofía invitan a analizar el gran potencial de los materiales, de la correspondencia entre lo humano y más que humano, donde los límites son difusos y todo se entrelaza. El contacto con el material y las posibilidades infinitas que brinda hacen fluir el juego, aflorando el imaginario y conectando con las sensaciones más profundas de nuestro ser. Además, muestra cómo las telas evocan en las dos ocasiones acciones sensoriales, y acciones a nivel del suelo. La materialidad coconstruye el juego con Sofía, invitándola una y otra vez —en una continua intraacción— a generar nuevas posibilidades de mundo en un espacio lleno de afectos en donde las materialidades y Sofía se “con-mueven”.

5. Discusión

Las lecturas difractivas permitieron analizar y entender fenómenos no percibidos inicialmente o que no surgieron de manera personal, pero que, al desarrollarse, abrieron un abanico de información. Como señala Ottersland (2021), con ellas, la información cobra vida y lo vivido vuelve a vivir; las difracciones se ponen en movimiento y generan preguntas e ideas que vibran en, a través y alrededor de lo humano y más que humano.

Estos movimientos y vibraciones llevaron a vislumbrar algunos hallazgos. En primer lugar, la invitación a visualizar que las materialidades son fuerzas y agencias que coconstruyen los juegos con las niñeces y que, por ende, tienen un rol en las configuraciones de los juegos emergentes (Cruz Velásquez et al., 2021; Hackett & Rautio, 2019; Hoyuelos, 2006). Las intraacciones entre las materialidades, la naturaleza, sonidos y las niñeces se muestran para el observador del proceso, definen los juegos y las relaciones entre lo humano y más que humano. Ejemplo de ello fue cuando las telas invitaban a Sofía a involucrarse, o cómo estas transmitían una sensación cálida que configuraba juegos sensoriales de recostarse y arroparse en calma. Sofía configura las telas y las telas a ella, una escena en que ambas entidades se “con-mueven” y enredan. Momentos como este presentan una oportunidad para entender que los espacios y agentes educativos deben reenfocarse en los procesos y enredos, donde niños y adultos aprenden juntos, atendiendo a lo sutil y crucial para reflexionar sobre el aprendizaje, las identidades y la construcción de subjetividades (Murriss, 2020; Torres-Begines et al., 2024).

En segundo lugar, esta investigación hace un zoom en la intraacción, lo que permite visibilizar ese espacio-tiempo en que los fenómenos que forman parte de ella se diferencian y configuran (Barad, 2007). Por ejemplo, cuando Juan comienza a jugar, él analiza las materialidades, ve que no se ajustan a sus expectativas, las materialidades configuran su juego y lo movilizan a continuar con un juego de ensamblaje. En este fragmento de aprendizaje, Juan aprende sobre expectativas, posibilidades de las materialidades, sus texturas y otras características. Eso que ocurrió, eso aprendido se hace parte de él, reflejando así el concepto de Barad (2007) del constante convertirse con el mundo. Sin embargo, esos aprendizajes mencionados son desde la perspectiva del adulto; lo que Juan vivió, sintió y percibió en esas intraacciones son algo que solo él podrá saber, y esa información tanto material como inmaterial ya es parte de él. Como señala Murriss (2020), en el mundo existe una inter(intra)dependencia, no hay límites, y los sujetos existimos a través del encuentro con otros (humanos o todo lo más que humano).

Lo mismo ocurre en el caso de Sofía, en que en su convertir-se con las telas, pudimos ver sus preferencias por ellas, evidenciar sensaciones e incluso apreciar un reencuentro entre ellas en una segunda instancia. En esos momentos, en que intraactuó, se correspondió y “con-movió” con todo lo más que humano; pudo percibir texturas, tamaños, olores, sintió su propio cuerpo, analizó colores, sintió el suelo del parque, recuperó recuerdos que evocaron las materialidades. Enredos que dejan una huella en las niñeces y también en lo más que humano, esa tierra, telas y parque. Todo forma parte de la infinita configuración que significa existir y crecer (Barad, 2003, 2007).

Ambos procesos, tanto el de las telas como el de las cajas, representan una propuesta: una nueva forma de educación y pedagogía posthumanista. Una educación que habita el presente, en la

que el rol del adulto deja de ser el de mediador y transmisor para convertirse en un igual, que participa de los enredos y es capaz de responder a ellos (Jokinen & Murriss, 2020). Pasamos de los juicios y referencias a vivir el proceso con las infancias, proponer materiales, documentar, observar y reflexionar; a dar respuesta al momento. Hackett y Rautio (2019) señalan que las niñas y niños, al correr con el mundo y jugar libremente, están “co-rrespondiéndose” con el mundo y comunicándose con el (Storli et al., 2022) y, en ese proceso, están creando sentidos y significados (Barad, 2003). A través de estas narrativas somos testigos de ello, algo tan ínfimo, pero crucial; porque

Las alfabetizaciones posthumanas trascienden las habilidades cognitivas y humanas, incorporando dimensiones como el movimiento, las emociones, las intensidades y la materialidad de los cuerpos. Esta perspectiva exige una reconfiguración del papel de los docentes y educadores (Jokinen & Murriss, 2020).

Reimaginar este rol es también pensar al docente como diseñador de ambientes para facilitar espacios, tiempos y materialidades que favorezcan la coconstrucción de aprendizajes y juegos y también que den espacio a las niñeces para proponer y construir sentidos con libertad (Adlerstein & Echeverría, 2021). Como docentes, es crucial fomentar la contemplación, la cocreación y la mayor diversidad posible de intraacciones (Llanos, 1996). Esto solo puede lograrse cuando el mismo adulto se permite crear y ser cocreado. Además, se vuelve elemental la promoción de espacios y tiempos de juego libre, diseñados con materialidades no estructuradas que promueven multiplicidad de configuraciones, conexiones y enredos, sin limitar los cuerpos y la mente de niños y niñas y favoreciendo la cocreación de mundos posibles (Barad, 2007; Hackett, 2021).

6. Conclusiones

Esta investigación presenta, desde una perspectiva posthumanista, cómo las materialidades cocrean mundos y juegos con las niñeces, indagando en el rol de todo lo más que humano en la configuración del ser humano y sus aprendizajes. Desestabilizando las jerarquías tradicionales, este estudio, a través de un enfoque y metodologías postcualitativas, destaca que las materialidades no son simples objetos pasivos, sino agentes activos que cocrean aprendizajes y juegos. Asimismo, las intraacciones entre lo humano y lo más que humano han revelado una relación enredada, indisociable, dinámica y fluida, en la cual las experiencias de los niños se encuentran profundamente entrelazadas con el entorno, desafiando las jerarquías tradicionales y los discursos adultocéntricos o niñocéntricos.

El análisis difractivo de este estudio revela el juego al aire libre como una práctica compleja, coconstruida en la interacción entre cuerpo, materialidades y contexto. Esto exige a los docentes

una observación comprometida desde una pedagogía relacional y contextual. Así, desde una perspectiva posthumanista, invitan a cuestionar la educación infantil centrada solo en el ser humano y el desarrollo cognitivo (Murriss et al., 2018), para favorecer espacios-tiempos libres de estándares predeterminados. Adicionalmente, este proceso difractivo muestra cómo las imágenes reconstruyen afectos y materializan recuerdos. Las fotografías, la documentación del juego y entrevistas permiten revivir el conmoverse, facilitan una lectura difractiva, y también favorecen ver todas las potencialidades y posibles expresiones de las infancias (Lenz Taguchi, 2010). Este estudio también nos permite concluir que el enfoque posthumanista es una ventana que abre la posibilidad de observar cómo las niñeces y las materialidades se conmueven en el juego al aire libre, reconfigurando otras formas de aprender, de pensar, sentir, imaginar y crear. Un enfoque que introduce una relacionalidad entre humanos y más que humanos, en un continuo devenir y reconfiguración que nos mantiene en constante movimiento, intraactuando y afectándonos.

La invitación, por tanto, es a “enredarnos” con una pedagogía que reconoce en la intraactividad la posibilidad de aprender y construir conocimientos, a abrazar la complejidad y a dejar de intentar reducirla. A través de estos tipos de pedagogías posthumanistas, comenzar a centrarnos en los procesos y visibilizar nuevas complejidades, dejarnos “con-mover” por las infancias, abrir nuevos caminos para la humanidad y todo lo más que humano. Esto no significa que no busquemos sistematizar procesos, sino que podamos ser capaces de crear nuevas formas que tengan la capacidad de dar respuesta permanente a los enredos de todo lo humano y lo más que humano, todo lo que está entremedio y poder abordar su complejidad (Jokinen & Murriss, 2020), ya que hasta el momento, solo hemos podido reducirla (Lenz Taguchi, 2008). Si nos dejamos “con-mover” por las infancias y sus procesos, podremos expandir la educación, intraactuando en una danza infinita de posibilidades, en un fluir constante que nos lleve por caminos inesperados y asombrosos.

7. Referencias

- Adlerstein, C., & Echeverría, A. B. (2021). Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1-36. <https://doi.org/10.11144-/Javeriana.m14.hpml>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity- Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs- Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org-/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Bustillos, J., & Zarabadi, S. (2024). *Towards posthumanism in education. Theoretical entanglements and pedagogical mappings*. Routledge. <https://doi.org-/10.4324/9781003365693>
- Carrasco-Segovia, S., & Villanueva-Gonzalez, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 159-180. <http://doi.org-/10.6018/educatio.387061>
- Coole, D. & Frost, S. (2010). Introducing the New Materialisms. En D. Coole, & S. Frost (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp. 1-44). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822392996-002>
- Correa, J., Aberasturi-Apr aiz, E., & Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. M. Sancho Gil, F. Hernández Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I. Rivas, & A. Ocaña (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 66-79). Octaedro.
- Correa, J. M., Chaves Gallastegui, E., & Aberasturi Apr aiz, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 133-151. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>

Cruz Velásquez, E. L., Durán Chiappe, S. M., Martín Cardinal, M. C., & Pulido González, J. M.

(2021). *Retratos del juego en Colombia: Miradas desde la documentación pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227-/op.2021.8063>

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *What is philosophy?* Columbia University Press.

Gordon, F. R. (2018). Identifying validity in qualitative research: A literature review. *Faculty Publications and Presentations*, 46, 1-17. https://digitalcommons.liberty.edu/busi_fac_pubs/46

Hackett, A. (2021). *More-Than-Human Literacies in Early Childhood*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350144750>

Hackett, A., & Rautio, P. (2019). Answering the world: Young children's running and rolling as more-than-human multimodal meaning making. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1019-1031. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635282>

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Octaedro.

Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>

Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>

Jokinen, P., & Murrin, K. (2020). Inhuman hands and missing child: Touching a literacy event in a Finnish primary school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 44-68. <https://doi.org/10.1177/1468798420904115>

Latham, A., & McCormack, D. (2009). Thinking with in non-representational cities: vignettes from Berlin. *Area*, 41(3), 252-262. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2008.00868.x>

- Lenz Taguchi, H. (2008). *Doing justice in early childhood education? Justice to whom and to what* [Conferencia]. European Early Childhood Education Research Association Conference, Stavanger, Norway. <https://doi.org/10.4324/9780203872956>
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Llanos, F. S. (1996). Estética: Educación de los Sentidos y Sentido de la Educación. *AISTHESIS: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 29, 25-30.
- Malone, K. (2019). Worlding with Kin: Diffracting Childfish Sensorial Ecological Encounters through Moving Image. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4, 69-80. <https://doi.org/10.1163/23644583-00401011>
- Malone, K., Tesar, M., & Arndt, S. (2020). *Theorising posthuman childhood studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-8175-5>
- Massumi, B. (2015). *The politics of affect*. Polity.
- Mazzei, L. (2014). Beyond an Easy Sense: A Diffractive Analysis. *Quality Inquiry*, 20(6), 742-746. <https://doi.org/10.1177/1077800414530257>
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood An Introduction for Students and Practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265247>
- Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 245-259. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Murris, K. (2017). Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: a Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4), 531-550. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1286681>
- Murris, K. (2020). Posthuman child and the diffractive teacher: Decolonizing the nature/culture binary. En A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research handbook on childhood nature: Assemblages of childhood and nature*

- research* (pp. 31-55). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_7
- Morris, K., Reynolds, R.-A., & Peers, J. (2018). Reggio Emilia inspired philosophical teacher education in the anthropocene: Posthuman child and the family (Tree). *Journal of Childhood Studies* 43(1), 15-29. <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i1.18262>
- Ottersland, C. (2021). LEGO intermezzo: Exploring territories of playfulness in kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 207-220. <https://doi.org/10.1177/1463949119863138>
- Phillips, L. (2014). Research with children: Listening with all our senses. En W. Midgley, P. Danaher, & M. Oliver (Eds.), *Echoes: Ethics and issues of voice in education research* (pp.165-182). Sense Publishers.
- Price, C., & Chao, S. (2023). Multispecies, more-than-human, nonhuman, other-than- human: Reimagining idioms of animacy in an age of planetary unmaking. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 10(2), 177-193. <https://doi.org/10.31273/eirj.v10i2.1166>
- Rosiek, J., Adkins-Cartee, M., Donley, K., & Pratt, A. (2024). A Review of Posthumanist Education Research: Expanded Conceptions of Research Possibility and Responsibility. *Review of Research in Education*, 48(1), 220-247. <https://doi.org/10.3102/0091732X241265332>
- Saldanha, A. (2017). *Space after Deleuze*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474217620>
- St. Pierre, E. A. & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20, 715-719. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414532435>
- St. Pierre, E. A. (2020). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163-166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142> (Original work published 2021)
- Storli, R., Tobiassen, M. L., & Sandseter, E. B. H. (2022). Nonplay in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *American Journal of Play*, 14(3), 254-276.

- Torres-Begines, C., Castro-León, E., & Guzmán-Simón, F. (2024). “This is not a weapon”:
Rethinking children’s worlding practices with Karin Murriss. *Contemporary Issues in
Early Childhood*, OnlineFirst, <https://doi.org/10.1177/14639491231225230>
- Vela, P., & Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas: El juego infinito de crear*: Litera libros.
- Vladimirova, A. (2023). Treat me as a place: On the (onto)ethics of place-responsive pedagogy.
Educational Philosophy and Theory, 55(11), 1268-1284,
<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2130755>
- Wyse, D., Hayward, L., & Pandya, J. Z. (2015). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and
assessment*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Yadav, D. (2022). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. *The Asia-Pacific
Education Researcher*, 31(6), 679-689. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0>
- Yan, L., Litts, B. K., & Na, C. (2020). Learning in the more than human world: A conceptual analysis
of posthuman pedagogy. En M. Gresalfi, & I. S. Horn (Eds.), *The Interdisciplinarity of
the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS)
2020* (vol. 4, pp. 2313-2316). International Society of the Learning Sciences.
<https://repository.isls.org/bitstream/1/6541/1/2313-2316.pdf>