

DEL OBSERVADOR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA INFANTIL A LOS VESTIGIOS DEL REGISTRO EN INFANCIA(S)

“Construcción de puentes:

*Antonio,
Cuando juegas con los bloques de la construcción,
realizas puentes que se sostienen a través de tu
mirada, tus manos son del viento, se mueven con
agilidad y el puente sigue allí, lo sostienes-mirando...
un equilibrio que no responde a la física, un tercer pilar
que tus ojos han puesto en el centro del puente... Es
hora del almuerzo... te llaman... dejas de mirarlo y el
puente se cae”*

Manena Vilanova

*Vestigio de un registro del juego de construcción.
Escola Polinyà, 8 de septiembre de 2014.*

Introducción

Los docentes en educación infantil levantamos información a través de observaciones que provienen de nuestra experiencia con los niños de 0 a 6 años. Nuestros apuntes suelen ser interpretados como instrumentos de trabajo para este nivel. De esta manera, la concepción de instrumento deviene de los procesos investigativos donde los mismos se usan como técnicas para recopilar información sobre el objeto/sujeto de estudio (o sea nuestros niños y niñas). Este tratamiento de distanciamiento, en este documento, entra en tensión cuando pensamos en Infancia(S) de la cotidianidad: porque, maestras y maestros de educación inicial, por un lado, se les exige como competencia investigativa “reconocida” mantener distancia para el análisis, pero, por otro lado, infancia(S) hablan desde la relación como lugar mismo de la investigación.

Por este motivo, en este texto, en primer lugar, se introduce la inquietud al respecto de qué es hacer investigación en infancia, en y desde la escuela infantil, y por otro lado, de qué manera somos parte de la investigación y cómo nos comunicamos con niños y niñas.

Se solicita al lector, que escuche antes que lea, para que pueda ir en distintas direcciones a las establecidas, donde ir hacia atrás como una acción posible abre otras maneras para pensarnos la relación educativa con niños y niñas.

Esta manera de acercamiento puede generar sensaciones extrañas, por eso escuchar es una acción que no requiere de una lectura textual, sino de una lectura sensible donde lo que se busca generar es infancia(S) del asombro para un “conocer otro”.

El Observador como instrumento o el cómo hemos instrumentalizado nuestro “estar” con los niños a través de una observación de acciones ya predeterminadas

La introducción de los instrumentos en la escuela infantil como dispositivos educativos, devienen de la incidencia que han tenido los estudios y las tendencias de las ciencias sociales en investigar a grupos humanos bajo una perspectiva científicista. De esta manera, los niños y niñas también se han convertido en “grupo humano para ser estudiado”. Con la condición, además de que este grupo humano está atado a la imagen de etapa o eslabón del desarrollo humano.

Es decir, la investigación, de entrada asume una perspectiva instrumental al respecto de la relación con aquello que investiga o aquellos a quienes investiga¹, intencionalidad de las Ciencias Sociales que ha ido fortaleciendo su discurso y sus metodologías, para ir borrando y desactivando la capacidad para darle peso y soporte a la diversidad de métodos o maneras de hacer que se establecen a través de las relaciones entre diferentes y que están/estamos conectados y atravesados por los contextos que compartimos, la cotidianidad y nuestra propia vida.

Los instrumentos educativos llegan a la escuela infantil como efecto reflejo de los instrumentos etnográficos de investigación en Ciencias Sociales. Los educadores, a través de los discursos en investigación pedagógica se ha ido contaminando de estos instrumentos² con el fin de responder a los procesos de seguimiento establecidos por un aberrante desarrollo en el que hemos hundido a la infancia y nos hemos hundido nosotros mismos, y del cual no hemos podido salir, porque no sentimos el valor de plantearnos las cosas nuevamente.

Ahora bien, para poder salir del laberinto, el cual se va sofisticando cada vez más, nosotros necesitamos conocerlo a fondo, indagar sobre la manera como el mismo se han construido para poder desmontarlo y abrir espacios de fuga que nos permita crear algo diferente. Además, es muy importante que este nivel de crítica al desarrollo no se convierta en un discurso sino en una acción sobre nosotros mismos, porque estamos tan atravesados por el condicionante evolutivo, que nuestra manera de establecer relaciones, de leer a las niñas y los niños, de mirarnos a nosotros mismos, se ve mediado y medido por las estructuras del desarrollo. Por eso, en los ojos de los niños y las niñas, también nos debemos deconstruir nosotros mismos.

¹ Aunque hago la diferencia entre aquello y aquellos, de entrada, desde una perspectiva de infancia(S) del conocer, que no hace falta hacer la diferencia, porque desde esta perspectiva no se hacen diferencias entre seres humanos y no humanos, entre objetos y sujetos, entre seres animados e inanimados, entre bióticos y abióticos, etc. Si no que se trata de la relación con los otros en todas sus condiciones múltiples de vida, en todas sus condiciones diversas de entrar en relación, en todas sus acciones y efectos colectivos, en todas sus condiciones de desajuste conjunto.

² Con esta observación sobre la pedagogía quiero señalar que la misma como saber se ha constituido más en el mundo de la academia que en el mundo de la vida del educador y de la infancia. Quizás, estas palabras generarán molestia a los pedagogos que hacen investigación en centros educativos y que se dedican a estudiar a los niños, las niñas y la infancia, pero como se anunció en la introducción de este texto, es importante escuchar antes que leer, es decir, lo que pasa entre nos-otros nunca queda encerrado en una explicación, sino en una sensación.

Para abordar una perspectiva que nos ayude a pensar las cosas de otra manera, como infancia(S) del devenir, es importante revisar los nominados procesos de seguimiento en educación infantil, es importante que conozcamos cómo se han construido estos instrumentos que hablan sobre los niños y las niñas, su intencionalidad y la manera como los mismos se aplican. Es importante que los conozcamos para que cuando nos encontremos en esa situación instrumental podamos reconocerlos y pensar en si podemos hacer de éstos, otra cosas, algo distinto, algo que se revierta sobre el instrumento, para que deje de hablar de los niños y las niñas y comience a intentar hablar con ellos y ellas.

Es así como nos insertamos en los llamados “Observadores de los niños”, los cuales nacen de los instrumentos etnográficos provenientes de la rama de la Antropología, cuyos procedimientos buscan describir la realidad de grupos humanos y comunidades, en ocasiones, desde una perspectiva más clásica, a partir de parámetros establecidos, y en otras, de manera más abierta, con el fin de luego detectar categorías, desde las cuales, analizar la realidad. De alguna manera la mirada del etnógrafo queda naturalizada como el lugar “pertinente” desde el cual se debe leer las acciones de los demás.

De esta manera, surgen, en la escuela infantil, los observadores de niños y niñas, en los cuales “lo correcto” es hablar en forma impersonal, no se dan nombres, sino que se caracteriza a quienes se observa en tercera persona. Quien observa describe las situaciones sin especificar sus emociones, sino describiendo las de los demás, es decir haciendo una lectura sorda de la relación que establece con aquellos a quien describe, como si una emoción registrada no deviniera de una sensación anterior que el educador, en este caso, ha vivido.

Podemos detectar que lo que se establece es una distancia necesaria, pero no gratuita, hay una tradición investigativa que aún desde su contemporaneidad habla con palabras usadas, con palabras atadas a una jerarquía interpretativa.

La maestra o el maestro que registra inhiben, en la descripción, las emociones que generan las situaciones y los acontecimientos en donde quien observa (maestro o maestra) describen las emociones de los niños y las niñas dentro de los parámetros específicos para poder seleccionar categorías que estén atadas a estructuras preestablecidas bajo las cuales los niños ya están predefinidos por las estructuras del desarrollo.

Cada uno de los niños y las niñas están previamente interpretados y el docente se encarga de ubicarlo en una escala del desarrollo y de caracterizarlo de acuerdo a distintas teorías evolutivas, entrelazando patrones y tejiendo particularidades a través de los diferentes esquemas con los cuales se los ha clasificado, parámetros psicológicos, neurológicos, sociológicos, lingüísticos y otros, que les permita esquematizar lo observado.

Un Observador en educación infantil atiende a patrones preestablecidos, como, por ejemplo, los siguientes:

- Los períodos de “adaptación”.

- Los procesos de adquisición de la lengua.
- El pensamiento lógico.
- El desarrollo motriz (fino y grueso).
- Los estadios emocionales.
- Etc.

Es importante reconocer distintos matices que se derivan de la acción de observar que quedan registrados bajo parámetros que, aparentemente, deviene de presupuestos vanguardista en educación, lo cual es importante señalar, porque de esta manera nos damos cuenta que la vanguardia, tampoco garantiza que logremos descolonizar a la educación de las bases desarrollistas que la sostienen. Al contrario, tiende a caer en nueva visión hegemónica, aún más profunda y sectaria, al pensar que ha alcanzado una nueva razón, una nueva y “mejor” manera de hacer las cosas, que en el fondo están ancladas en nuevos patrones de acción de superioridad.

Por eso, nuestra segunda acción de escucha es dudar de nosotros mismos cuando nos pensamos “mejores que” y de esta manera poder abrirnos a las relaciones y no a la consolidación y sedimentación de identidades “superiores”.

Uno de esos discursos de vanguardia es el de las inteligencias múltiples, generalmente centrado en el análisis de la clasificación de las mismas y de los sistemas las maneras como se tiende a describir a los niños a través de las maneras como se han establecido dichas inteligencias. Sin embargo, se profundiza poco en la manera como Gardner llega a definir la inteligencia desde la cual deja la vía abierta a que surjan muchas otras más inteligencias y sobre todo una puerta abierta a la fuga de su propia definición.

Cuando Gardner busca romper con esa definición única de inteligencia al contrastar la habilidad de distintos genios con los tests de inteligencia destaca su condición biosicosocial de la inteligencia, es decir la relación biológica con su condición psíquica y su experiencia social, donde está implícita la valoración que la cultura genera y reconoce sobre la vida de un individuo nunca solo, sino en ese reconocimiento que los otros hacen del mismo. Y para terminar de abrir la definición, generando más grietas de fuga, señala que se trata de una capacidad potencial, lo que implica que no puede atraparse.

Al dejar esa vía abierta rompe con el instrumentalismo de la clasificación, es decir genera un listado de inteligencias atadas a un tipo de habilidades, pero a la vez se abre a la posibilidad de que el docente reconozca otras potentes dimensiones que caracterizan no solo a la inteligencia como algo intrínseco, sino como algo en contacto con el contexto y con quien lo acompaña, la cultura que determina a ambos y sus vidas en general.

El docente, de esta manera, está en capacidad de inventar nuevas inteligencias para sus niños y niñas, y esto ocurrirá, siempre y cuando logre detectar estas características desde una vivencia que rompa con el cerco de su formación hacia otros ámbitos más amplios o distintos.

Por eso, se resalta esa definición abierta de inteligencia como potencialidad biosicosocial, es decir la potencialidad hace efecto no solo sobre el desarrollo sino sobre lo que el medio y la vida le puede ofrecer, lo “bio” a las cualidades biológicas que

trae consigo, pero que a la vez no son suyas sino herencia de su conformación hereditaria, es decir marcas de una biohistoria, lo cual, en realidad está muy poco estudiado, si se trata de pensar en una biología que no sólo esté atada a lo evolutivo. Lo psico atiende a esa vida emocional y afectiva que los estudios neurológicos cada vez señalan como radicales para el aprendizaje. Y lo social como campo de composición cultural donde cobran sentido y proyección las maneras de hacer de las personas.

Por lo tanto, describir a un niño o una niña por el tipo de inteligencias siempre será útil, pero a la vez siempre será poco, por lo que tendríamos que analizar más profundamente sus potencialidades biosociales, y vernos cómo parte de ese análisis porque nosotros, también somos parte de ese lugar de potencialidad.

Ahora bien, con facilidad caemos en esas descripciones por inteligencias e incluso en una manera de tendencia a mostrar el nivel y sus progresiones secuenciales al respecto de cada inteligencia, como si las mismas no tuviesen discontinuidades constantes y permanentes, caminos diversos, derivas e inconsistencias.

Pero, volviendo al instrumento de observación, la finalidad que estos observadores tienen, en la escuela infantil, es que los mismos den cuenta de los niveles de desarrollo alcanzados y, de la misma manera, en ocasiones se usan para los informes que se entregan a los padres, maestros, directores, administrativos e instituciones educativas.

Los observadores en educación infantil se han derivado de los diarios de campo etnográficos, donde se usa la descripción no sólo como un instrumento metodológico, sino que instrumentalizan la realidad para fortalecer una metodología. Es por esto que uno debe pensar qué tipo de acercamiento investigativo va a tener en la escuela, porque lo que interesa es nuestra relación con los niños y las relaciones que se crean dentro de la escuela, entre ellos, el conocer, el aprender, el convivir, el ESTAR, etc., y no el fortalecer un u otra metodología o una u otra teoría.

Quizás, por eso, desde los nuevos planteamientos de formación de formadores se viene especificando que a la escuela no vamos a observar a los niños, sino a acompañar, ayudar y experimentar. Es decir, los efectos de la observación no son efectos de acercamiento, sino efectos de distanciamiento y dicho distanciamiento no es coherente con las intenciones de una educación para una vida digna que se centre en la vida y no el vivir y que no deje de preguntarse por la posibilidad de ESTAR entre nos-otros.

La documentación pedagógica

La documentación pedagógica se presenta como una antítesis de la observación o de los instrumentos de Observación de los niños en la escuela infantil. Como lo describen en Reggio Emilia, la documentación es una manera de visualizar el aprendizaje de las niñas y los niños y la vivencia de la escuela infantil, en general. La particularidad es justamente la condición específica de visualización, que es poner a la vista a la infancia como "cultura infantil" y la complejidad de su pensamiento. Esta visualización tiene una finalidad comprensiva por quien mira con el fin de darle un giro a los procesos del desarrollo que decanten más sobre los procesos de comprensión de la infancia como cultura que como etapa del desarrollo.

Aunque en la documentación pedagógica se hace referencia a las distintas maneras como se puede documentar, desde los textos que el docente va elaborando de las experiencias con los niños, hasta los registros fotográficos, de audio y video e incluyendo las propias producciones de los niños, el dispositivo que anima la documentación es de orden visual, es decir los textos que generen una visualización de los niños y niñas y de la cultura infantil como tal. Por lo tanto, no se trata de cualquier texto escrito, sino de un texto narrativo que posibilite esta visualización, que nos permita generar este tipo de imágenes. Por eso, la fotografía, el video, grabación y las producciones infantiles toman fuerza y buscan evidenciar el detalle con claridad y nitidez, con el fin de que se consiga poner en evidencia esa imagen de infancia que se busca mostrar.

Aunque la documentación no entra en el campo de la representatividad, sino en una construcción colectiva de lo que es la cultura de la infancia, no está ajena a los procesos que se viven desde los años 80 en que comienzan a emerger las tendencias audiovisuales y las culturas cibernéticas, donde lo que prevalece es lo que se pone a la vista, se generan cambios en todos los campo, por es en el arte se hablará, entonces, de artes visuales, para mostrar que van más allá de los proceso plásticos porque sobre los mismos hacen efecto los medios audiovisuales, tecnológicos y cibernéticos.

A esto se debe que los procesos de documentación pedagógica se conecten con procesos artísticos dentro del campo visual y que se vayan generando formas de registrar la imagen y la secuencia de la imagen, porque las mismas tiene un “libreto oculto” que ha sido detectado con anterioridad o que se detectar en el proceso de construcción visual que va haciendo el docente. Por lo que interesa, es ese producto final que arroja la imagen de manera consecutiva y que es el que se presenta y se devuelve a los padres, otros maestros y niños y niñas de la escuela infantil. Los registros que se van generando para construir una documentación pedagógica son un material de uso para la edición del producto final.

Moss, Dahlberg y Pence, se refieren a la documentación pedagógica de la siguiente manera:

Cuando empleamos el término <<documentación pedagógica>> nos referimos en realidad a dos materias relacionadas: un proceso y un contenido importante de ese proceso. La <<documentación pedagógica>> es, en cuanto contenido, un material que registra lo que los niños dicen y hacen (el trabajo de los niños) y el modo en que el pedagogo se relaciona con ellos y con su trabajo. Este material puede ser producido de muchas maneras y puede adoptar múltiples formas: por ejemplo, apuntes, manuscritos de lo que se dice y se hace, grabaciones de audio o de vídeo, fotografías, gráficos informáticos, o, incluso, el propio trabajo de los pequeños y las pequeñas, como el arte de realizar en el atelier con el (o la) atelierista. Este material de forma concreta al trabajo pedagógico y lo hacen visible (o audible), y, por lo tanto, es un ingrediente importante de procesos de documentación pedagógica. (Moss, Dahlberg y Pence, 2005, p. 235)

La documentación pedagógica, se expone permanentemente en las paredes de la escuela, en pantallas o en ordenadores para que la imagen esté rodando, con el fin de que todos puedan ver lo que sucede en la escuela, con el fin de generar un efecto visual y estético de transparencia.

Este tipo de trabajo del campo de las artes visuales ha hecho que se generen derivas en otras ciencias decantando en la “etnografía visual”, la cual hace que también se piense la documentación pedagógica en conexión con este tipo de tendencias investigativas de otros campos del conocimiento.

La etnografía visual usa la imagen fotográfica, la grabación de videos y el dibujo o grabados artísticos. La fotografía busca generar información específica sobre aspectos relacionados con objetos, expresiones y aspectos que tiene que ver con lo físico. Las grabaciones con las situaciones y las relaciones y los grabados con aspectos que se quieren resaltar y especificar.

Al igual que la etnografía visual, la documentación pedagógica en su construcción del contenido importante de ese proceso, Moss, Dahlberg y Pence, explican que:

“Cuando documentamos somos co-constructores de la vida de los niños y las niñas, y, al mismo tiempo, incorporamos nuestras opiniones implícitas sobre las acciones que creemos valiosas o no en una práctica pedagógica. La documentación nos indica algo de cómo hemos construido al niño y cómo nos hemos construido a nosotros mismos como pedagogos. Nos permite ver, por lo tanto, cómo nosotros mismos entendemos y <<leemos>> lo que sucede en la práctica; partiendo de esta base, nos resulta más fácil ver que nuestras propias descripciones como pedagogos son descripciones construidas. Así pues, se vuelven investigables y abiertas al debate y al cambio -lo cual significa que, a través de la documentación, nos resulta posible ver cómo podemos relacionarnos con el niño de otro modo-.” (Moss, Dahlberg y Pence, 2005, p.234)

Se debe resaltar de la documentación ese sendero que abre hacia la co-construcción de la vida del niño y la niña como un acto conjunto, donde no se oculta la experiencia de quien está “junto a” de quien “acompaña” mostrando que la identidad infantil, en este caso, siempre es plural y de esta manera haciéndonos pensar que toda identidad es plural, no porque junte iguales, sino porque junta experiencias diversas para encontrarse en la red que se teje en la relación más que en los nodos de sujeción y de igualdad.

Siendo la documentación pedagógica una manera de posicionar la infancia como cultura infantil, se le hace la crítica al respecto a su aberrante necesidad de aclarar y poner bajo la luz de la visión los procesos de aprendizaje de los niños, como sus particularidades infantiles. Por eso, la necesidad de aparatos (cámaras, grabadoras, etc) de un alto nivel de sofisticación que capturan la imagen lo más nítida y bajo una captura inmediata para que se pueda recuperar el gesto inmediato. También hay un señalamiento hacia que la tecnología tiene un patrón de creación y este patrón de creación hace efecto sobre la captura de la imagen: la luz, el color, el foco, el obturador, etc. Los cuales determinan que una imagen no pueda ser el reflejo exacto de la vivencia sino de la vivencia mediada y medida por la experiencia tecnológica.

Volver al vestigio del registro para abrirnos al devenir de infancia(S) de un “pensar otro”

La documentación es un proceso interesante que logra precisar y abrir a los demás la mirada sobre la infancia, además, como las estructuras de un mundo cuya predominancia es el campo audiovisual, genera que la imagen visual sea bien acogida y sensibilice a quien se encuentra frente a ella.

Vincularse a los procesos que implican documentar permite, al educador de educación infantil, generar una serie de registros desde los cuales se construye la documentación. Esta tercera posición sobre cómo acercarse a las niñas y los niños busca abrirse hacia infancia(S) que se diluyen entre las acciones que generan los registros, innumerables desvíos a los que niños y niñas atienden y conectan a través de acciones e imágenes “incomprensibles” pero cargadas de significado a razón de sus acciones, más que de la nitidez de sus explicaciones. De esta manera se habla de “volver al registro” como un acto más arqueológico que antropológico. Importante señalar que se hace referencia al juego infantil como acto investigativo por la manera como juegan los niños y no por lo que el mismo logra “superar”:

...la acción de jugar muestra cómo el método de esta investigación tiene su lugar en el registro, descubre cómo esculpe la pieza siendo arte y parte de la misma, cómo escenifica y performa, cómo conversa con el recuerdo y habla con las acciones. Muestra la manera como se aleja de los instrumentos y de la instrumentalización investigativa, para “e-vestigar” (Haber, 2011), al recuperar el trayecto sensible del contacto con los llamados “niños”. (Vilanova, 2014, p. 141)

Esta perspectiva de volver al registro se centra en un proceso investigativo donde no se parte de una información clara, sino que se debe indagar sobre las acciones desconocidas, una búsqueda más arqueológica de recuperar vestigios y sobre los mismos crear imaginarios. Sabiendo, de entrada, que esta condición imaginaria sintoniza con la infancia, para darle un lugar de interacción con esa manera de relacionarse.

La intención de recuperar el registro es tratar abrirse a la experiencia, pero no para extraer aspectos específicos que se buscan resaltar como efecto de cámara (ya sea a través del texto visual o escrito) sino como una experiencia nueva. Se parte de que el ESTAR con los niños es una experiencia directa, pero el sentido de tratar de escucharlos y de que nuestros registros sirvan de caja de resonancia para que otros la escuchen es una nueva experiencia.

Por eso, se especifica que:

Durante la escritura harán presencia reflexiones o situaciones parecidas que se presentaron en otros proyectos que han servido como efecto de resonancia dentro del texto. De esta manera, la lógica de la escritura pierde su condición descriptiva y el registro gana un efecto de coincidencias que se superponen,

cuando el cuerpo re-vive³ las acciones de otros niños en otras experiencias. (Vilanova, 2014, p. 147)

Por eso, en cada experiencia surge distintas cosas, que no requieren de una absoluta nitidez, ni de una extrema claridad, sino de la importancia de vincular gestos, acciones, situaciones y saberes de los niños para poder acercarnos a infancia(S) del pensar que, al ser escuchadas, pueden abrirnos a otras maneras de educar y vivir.

No se hace referencia a las capacidades y potencialidades que tienen los niños para entrar en “el mundo” que hemos constituido nosotros, sino a su posibilidad para hacer las cosas por fuera de la lógica, como transgrediendo ese cerco de lo real, ese límite que se les ha instalado desde EL conocimiento, como si no hubiese otro distinto con otros patrones y otras posibilidades de uso y orden (sin orden).

La intención no es creer que todo lo que hacen los niños esta aprobado y validado, sino todo lo contrario, no es plantearse la importancia de relacionarse con ellos ni a través de la moral, ni de la regularidad de la lógica, sino de la intención de escucha. Escucha múltiple y polifónica, escucha abierta y sin más intención que estar juntos. Por eso:

...la escucha no es un simple recuperar información de un registro, no es una buena documentación que explique a los niños o la actividad realizada, no es la capacidad de observación del maestro que recoge y consigna los detalles, sino la posibilidad de sentir y hacer sentir al otro el eco de sus acciones y el terror que nos produce percibirlos. Porque escuchar es jugarse la piel en las acciones del otro. (Vilanova, 2014, p. 152)

De esta manera, lo visual es importante, pero sobre todo, lo más importante, es generar un campo polifónico de interferencias que proviene de nuestra relación con los niños y las niñas. Los registros guardan muchos momentos que se entrecruzan en un sinfín de situaciones, este “sinfín” es lo que entra en juego tanto en las descripciones como en las narraciones, en las imágenes como en los audios, el “sinfín” es revertir las acciones de los niños sobre aquello que nos hace pensar, por eso el lenguaje poético, los verbos intercalados, las expresiones inversas, el uso de metáforas, las imágenes reiterativas, los gestos de los niños, sus movimientos hacen efecto sobre las imágenes visuales y verbales, donde lo que interesa es el efecto y no la nitidez.

Los registros pueden ser de cualquier tipo, un texto de dos palabras que recuerdan una frase provocada por una situación, una foto aislada que está rodeada de inexactitudes que al mirarla nos recuerda lo que sucedió, un video o corto de una experiencia que cuando la vemos nos recuerda que no logramos capturar la imagen exacta por la acción repetitiva que niñas y niños asumen frente a objetos o materiales específicos.

Esto se da porque sabemos que los registros, en su totalidad, nunca están aislados o estéticamente concluidos, sino entrelazados, entretejidos con los juegos de los niños.

³ La escritura en trazos, más que de significantes, está llena de gestos que posibilita pensar de otras maneras.

Por eso, al vestigiar los registros hay que volver sobre ellos, es necesario asumir un gesto de “eterno retorno” nietzscheano, pero en ese volver siempre se pasa por ese lugar de una manera diferente a como se pasó anteriormente donde se genera un cruce de voces que no tiene que ver con un tiempo lineal, sino con infancia(S) del re-conocer un nuevo sentir, una experiencia nueva que genera un “pensar otro”.

Partimos de que el efecto documental es una acción que no se descarta e incluso que el mismo se convierte en parte de ese “volver” para escuchar las cosas de una manera distinta, pero a la vez se señala que no podemos quedarnos sólo con el proceso documental y en su deseo de nitidez, porque se busca tratar de ir más allá de la relación entre gusto e imagen.

Volver a los registros, es la acción pedagógica que genera el docente cuando al mirar las imágenes, sus textos, los dibujos o el guardar objetos que contienen alguna experiencia, permite entretener situaciones que se quedan por fuera del foco de la cámara, que están en el marco de la imagen o que en el texto se dejan de lado, al margen del camino, pero que a la vez quiere volver a exponerlos como imagen, texto, dibujo y/u objeto, porque esa es su manera de (ex)ponerse o ponerse fuera de sí y en el contacto con los otros.

Por eso, vestigiar los registros implica estar atentos a las acciones o gestos que los niños y niñas generan de forma repetitiva sobre sus producciones o sus juegos, los cuales quedan registrados fotográficamente, para que luego esa fotografía (capturada por el educador) se abra a la intervención de esos gestos o acciones que se han detectado mientras los niños y niñas jugaban.

De esta manera la imagen pierde la nitidez y ganan la voz de la acción de los niños y niñas, la cual nunca parte de una lógica de la nitidez, sino de una “manera otra” de pensar, hacer y ver la vida.

La lectura visual o textual siempre se hace desde algún lugar, es decir nuestros cuerpos leen sintiendo la tierra en la planta de nuestros pies, porque:

...es justamente la sensación la que le da un lugar a esta discusión, porque el que lee-oye, siente la voz y el registro del que escribe desde su lectura, desde su boca, aquel reaparece a través del gesto y la voz dando un lugar de enunciación, intervención, interpretación y discusión y conversación. Es decir, una lectura que siempre se hace desde algún lugar. (Vilanova, 2014, p. 199)

Generalmente los registros no sintonizan con los objetivos escolares, con los principios didácticos, con la estructura curricular, pero sí con infancia(S) de una “vida otra”, por lo que es importante tener en cuenta que los registros contienen el efecto de escucha de la infancia que, de manera radical, se aleja de los procesos ya establecidos de pensar la vida, porque lo que nos interesa es aprender a vivir de otra manera y no solo transformar la educación.

Bibliografía

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter y Pence, Alan (2005): *Más allá de la calidad de la educación infantil: perspectivas postmodernas*. Grao. Barcelona.

Vilanova Buendía, Alejandra Manena (2014): *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los niños ante "formas otras" de conocer y vivir*. Universidad de Barcelona. Barcelona.