

Les activitats a l'escola bressol

Donatella Giovannini

L'escola bressol és plena de coses per fer. En un àmbit estable i ordenat, l'experiència dels infants és tranquil·litzadora i rica. Els infants necessiten regularitat i coherència en la diversitat de propostes. També, respecte del temps personal, llibertat de moviment en un espai en què està envoltat d'altres infants i adults, i materials que obrin vies d'investigació.

Quan s'entra a l'escola bressol, a qualsevol hora del dia, no és difícil adonar-se de quines són les possibilitats, explícites i implícites, del joc o del comportament de l'infant, més enllà de l'acollida, de la cura i de l'ambient de relacions. Es veurà com ajuda l'ambient en les activitats cognitives i constructives dels infants gràcies a la riquesa o pobresa dels materials, de com es col·loquen i de com els infants es mouen en l'espai. Es comprendrà si és una escola bressol que relega les oportunitats de coneixement només a moments breus i esporàdics o si, al contrari, aquestes oportunitats s'ofereixen d'una manera regular i estable.

Al matí quan s'ha format un petit grup d'infants, l'educadora els fa començar a tenir cura dels petits animals o a regar les plantes de l'escola bressol. Cal canviar l'aigua dels peixos, donar-los menjar, col·locar la tortuga a la sorra, rentar-li l'aquari, netejar els vasos, tallar unes quantes fulles. Els infants i l'educadora fan totes aquestes activitats junts. L'educadora guia el petit grup i cada nen fa alguna cosa. Hi ha regadores, paletes, petites xarxes per treure insectes de les plantes i tot el que pot servir per portar a terme aquestes tasques de la millor manera. Els infants que van arribant a l'escola s'integren en aquesta activitat, o bé s'ocupen d'activitats diferents, amb altres educadores, com per exemple començar a preparar la decoració per celebrar l'aniversari d'un amic. Mentre s'espera que hagin arribat tots, queda temps per esmorzar, parir i desparar la taula i, fins i tot, per observar el cel des de les finestres per veure girar els molinets que s'han construït si avui bufa el vent.

La vida de l'escola bressol és activa des del matí, és plena de coses per fer, de petites tasques que s'han de portar a terme. Una vida laboriosa que ajuda els infants a donar sentit i significat al dia. Un dia que continuarà, d'una manera natural i sense interrupcions, amb activitats de petit grup en les quals els infants podran experimentar altres dimensions socials i oportunitats de coneixement més específiques, involucrant-se i mesurant-se amb seqüències d'activitats de joc dirigides.

Així doncs, el moment de les activitats es col·loca en un àmbit quotidià estable i ordenat en un context en què tota l'experiència global i quotidiana dels infants és, emotivament i materialment, tranquil·litzadora i rica. Ho és emotivament perquè les educadores participen en els interessos dels infants, amb cura i respecte, sense pressa, proven d'alimentar les seves motivacions, parlen juntes del que estan fent, no estan preocupades pels aprenentatges formals. És un ambient materialment tranquil·litzador perquè està preparat, és a dir, no està organitzat per casualitat en el temps i en l'espai, i permet que el comportament de l'infant rebi nous impulsos i estímuls. És un ambient en què l'hàbit de reflexionar i la motivació del coneixement estan sempre assegurats i no només

durant les activitats. Només un ambient que permet una regularitat d'experiències ofereix als infants la possibilitat de fixar els seus coneixements. Per contra, quan falten aquests elements en l'ambient, quan la qualitat del context educatiu és pobre, ja sigui psicològicament o físicament, hi ha el risc que les diferents propostes d'activitats es tradueixin en ocasions perquè els nens es portin bé, per fer passar el temps o que s'utilitzin com a diafragma que l'adult posa entre ell i l'infant, més que no pas com una situació privilegiada de relacions. Les experiències com a fets aïllats no afavoreixen l'hàbit de la reflexió i de la motivació i, per tant, no es construeix el coneixement.

Desenvolupament regular de les activitats i diversitat de les experiències

Els infants només poden aprendre a partir de la regularitat, de la coherència de la diversitat de les propostes.

L'experiència ha demostrat que algunes escoles bressol, on l'educadora treballa amb grups estables d'infants i amb una articulació raonada de les activitats, han construït un programa de bona qualitat, que permet crear ocasions de joc que siguin socialment i intel·lectualment atractives per la major part dels dies. (Musatti, 1995).

La creació d'ocasions de joc i d'exploracions a l'escola bressol requereix la capacitat per part de l'educadora de dotar-se d'una organització racional del treball. Tenir instruments de planificació pot ser útil per conèixer prèviament el grup d'infants amb el qual s'ha d'estar, l'espai que s'ha d'utilitzar i, per tant, l'activitat que s'ha d'organitzar, sense que s'hagi d'improvisar la formació del grup i les propostes durant tot el matí.

No hi ha cap dubte que preparar les activitats de petit grup abans no comenci la situació de joc serveix per a un bon ús dels espais i per a una organització eficaç. A més, l'estabilitat d'un adult de referència amb un grup d'infants té avantatges evidents. Pot afavorir un millor coneixement de cada infant i pot garantir als nens, gràcies a l'experiència compartida, la formació d'un autèntic grup de joc, que no és el mateix que una adhesió casual.

Així doncs, a l'escola bressol els nens han de trobar una regularitat d'activitats. Per poder obtenir oportunitats d'aprenentatge a partir d'una experiència cal que les situacions proposades siguin continuades, significatives i realitzades d'acord amb l'augment de les potencialitats infantils. Per contra, les activitats fetes d'una manera casual i improvisada provoquen una repetició mecànica d'accions sense un fil lògic que anul·la l'augment dels coneixements. Així doncs, no ens referim a la repetició d'accions que només porten a habilitats, sinó a la proposta d'activitats que es transformen en un recorregut que afavoreix la integració de les experiències aïllades i els dona un significat. És aquí on trobem la consciència de la pobresa d'activitats que es gasten en poc temps o que es repeteixen estereotipadament.

Proposar una vegada i una altra, dia rere dia, la mateixa activitat sense variar-la i enriquir-la amb la introducció de nous materials o amb la represa de pretextos de l'activitat precedent, porta a una repetició avorrida que elimina tots els plaers lúdics. A més, la repetició no fa augmentar el nivell dels coneixements de l'infant: frena el seu saber perquè cada vegada parteix dels mateixos pressupòsits de competència i de possibilitats d'acció.

Per contra, una proposta és interessant, agradable i atractiva si hi ha un equilibri entre els aspectes coneguts i els aspectes que es col·loquen

suficientment allunyats de les habilitats i de les competències que té l'infant. Del fet d'estar desplaçat en neixen els perquè, se'n generen preguntes i se'n construeixen hipòtesis.

Per aquest motiu és important organitzar un ambient que no tan sols proposi fets coneguts, sinó que també sigui estimulant i viu.

Enriquir una proposta també significa ser hàbil a l'hora d'oferir-la als infants gràcies a l'ús de molts llenguatges i de diferents modalitats de representacions (gràfica, verbal, expressiva), perquè així la reflexió dels nens incorpora més canals comunicatius i expressius i pot ser més ben interioritzada i consolidada. Tot anant d'un llenguatge a un altre, l'infant pot enriquir les seves teories i també les seves trames conceptuals (Rinaldi, 1999).

Un dels aspectes que s'han de considerar pel que fa a l'organització d'activitats és poder donar vida a una proposta atrevida en què cada part estigui propera a l'altra en una successió que no implica una jerarquia, sinó una xarxa en la qual hi poden haver molts recorreguts i diverses conclusions. La creació d'ocasions connectades entre elles permet als infants un continuum experimental capaç d'enriquir-se i articular-se i d'integrar coneixements i experiències. A més s'ajuda l'infant a tenir un major control de les diverses situacions i a comprendre el procés, i a tenir les claus de lectura del seu comportament, a trobar-se dins la presa de decisions.

Els recorreguts temàtics

Els infants tenen la capacitat de ser constants en les seves responsabilitats i poden explorar un tema junts durant molts mesos.

Els temes que acompanyen els nens durant molt de temps s'escullen tenint en compte els seus interessos. De fet, les propostes que tenen més èxit entre els infants són les que parteixen d'episodis viscuts a l'escola bressol o a la família. Aconseguir aprofitar aquestes pistes de treball significa partir a cop calent d'alguna cosa avaluada a partir de les seves competències i de la seva història. L'interès no va separat d'un lligam emotiu, i aquest no es construeix quan l'adult prepara propostes artificioses, fictícies, que no estan relacionades amb el recorregut del grup dels infants amb el qual s'ha compromès. Sovint són propostes que no requereixen que el nen utilitzi l'ús de competències noves, que no estimulen els nens a fer i a fer-se preguntes, perquè ja és tot conegut i obvi en les repeticions de gestos que no beneficien la intel·ligència.

És freqüent que les propostes se suggereixin a partir de la realitat del voltant, del món natural: el vent, el sol, el cel, les ombres, però també a partir de materials insòlits i particulars perquè aquests constitueixen lligams de sensibilitat i de coneixement dels quals es pot prendre el pretext.

A continuació presentem sintèticament dos exemples diferents:

1. Cada matí els infants treuen el cap per les grans finestres o surten per la porta per observar el cel. Així comença el seu dia. A vegades surten a un parc proper a l'escola bressol amb botes i paraigües, si plou, o bé gaudeixen del sol estirats a l'herba o sobre un banc. Representar el color del cel fent servir tinta xinesa en una pica plena d'aigua o posar al dia el calendari del temps es converteix en un ritual lúdic que es repeteix durant tot el matí. A casa, amb els pares, animats per les educadores, busquen imatges en revistes o fotografies

antigues que després portaran a l'escola bressol per decorar un gran cartell on hi ha totes aquestes imatges. Ho comenten i es diverteixen al descobrir tot el que hi ha al cel. Mentrestant les educadores i els pares porten a l'escola bressol uns quants llibres de contes però també textos científics que parlen del cel i permeten una reflexió posterior sobre els elements de coneixement relacionats amb el cel i amb els fenòmens meteorològics sobre els quals els infants comencen a fer hipòtesis.

Els infants han dibuixat el cel tal com el veien i, juntament amb les educadores, han construït petits binocles de cartó per jugar junts. Després, amb algunes gelatines, han creat vitralls multicolors per jugar amb la llum, on han penjat llunes, estels, estels amb cua i planetes que havien dibuixat retallat grans i petits, tots junts. El resultat, de gran impacte visual i evocador, ha representat la documentació i el testimoniatge d'aquesta llarga experiència que s'ha conclòs amb la visita a l'observatori al vespre, amb els nens i els pares.

2. La construcció d'un gran joc, un pin-ball, per tal d'involucrar els infants en un projecte de cooperació, va ser una tasca de llarga durada.

En aquest cas, els infants s'havien familiaritzat, durant un temps, amb objectes, gràcies a la programació diària d'activitats d'exploració de materials (sorra i cigrons amb objectes diferents: recipients, mesures petites, dosificadors, embuts, bosses de plàstic foradades, coladors, lliscadors de fusta, etc.).

Després les educadores es plantejaven les maneres d'organització i quin era el material més adequat per mantenir l'atenció i la motivació dels infants per tal d'arribar a reflexions articulades, per exemple, sobre la relació entre contenidors i continguts o sobre els canvis de material (Musatti, Mayer, 1995).

Aquest patrimoni dels infants i de les educadores es va fer servir per fer un pas endavant, i es va donar als nens la possibilitat de realitzar un projecte en comú: la construcció d'un gran joc que permetria als nens continuar la seva recerca sobre les propietats físiques del material. Així doncs es van escollir els objectes útils, es van planificar les maneres d'organitzar-se, es van decidir els grups d'infants i es van preparar els espais que s'havien d'utilitzar.

Les educadores van proporcionar una taula gran que els infants van pintar fent servir la tècnica de l'estampat. Un cop col·locada la superfície de suport, els infants també van pintar unes quantes capsas de diferents formes i dimensions (rectangulars, cúbiques i cilíndriques). Els nens també van poder disposar, juntament amb les capsas, de falques, lliscadors de fusta, tubs, boletes i maquetes per experimentar repetidament abans d'enganxar-les a la taula. El temps dedicat a aquesta tasca va permetre als infants de fer una activitat junts, reflexionar-hi i identificar relacions dinámicoespacials específiques entre els diferents components i objectes en moviment. Els infants van poder inventar noves estratègies de relacions entre els diferents objectes utilitzant el material que tenien a la seva disposició i van crear solucions combinatòries insòlites per resoldre els seus problemes.

Els infants van poder entendre, gràcies a la combinació de materials, noves relacions espacials, recorreguts, equilibris, caigudes, aparicions i desaparicions.

Un cop acabat, es va col·locar el joc a l'entrada, per donar-li una millor visibilitat i permetre que els nens l'utilitzessin lliurement.

Els infants, en els dos exemples, a més de fer front al tema des de punts de vista diferents, gràcies a l'ús de molts llenguatges, han acabat la seva

experiència amb la realització de petits o grans objectes que conclouen el saber de tot el que han après, destinats als altres companys. És així que l'escola bressol esdevé més bonica i més rica i s'augmenten les ocasions que guien d'una manera constructiva el desenvolupament dels nens a través del seu comportament.

Els temps personals del coneixement

Hem de tenir en compte que més enllà de la durada d'una experiència que es desenvolupa durant un període llarg, com en els exemples que hem explicat, hi ha el temps personal d'aprenentatge.

La dimensió temporal en el coneixement és molt important (Musatti, 2001). Quan parlem de dimensions temporals no ens referim només a les etapes evolutives de l'infant, a quan un nen aconsegueix fer una cosa, si ho fa abans o després, sinó que ens referim als ritmes i al temps personals gràcies als quals un infant es construeix els recorreguts de coneixement, però també a les pauses i aturades que inevitablement troba.

Tenir un temps d'atenció prolongat és important per permetre als infants d'organitzar el propi coneixement. Aquesta és una condició que realment no es pot assolir a través de peticions verbals, a través d'una imposició, sinó gràcies a una programació del temps sense presses i gràcies, sobretot, a la dedicació continuada i a l'automotivació de l'infant. Si durant un temps es juga és perquè el que es fa agrada i s'hi troba satisfacció, és interessant, no és banal, és suficientment conegut però també és insòlit. Es pot jugar durant molt de temps perquè la situació està ben organitzada i hi ha tot el que serveix per al joc, per enriquir-ho i variar-ho, i el nen entén el que se li demana que faci i també troba una història en el que està fent, la qual cosa l'ajuda a mantenir la memòria. Moltes coses surten millor no tan sols si les fem sense ser contínuament interromputs, sinó també si les fem després d'un cert temps d'estar en marxa. El temps que es dedica a preparar, a posar en marxa les coses abans d'emprendre una activitat, és tan important com el que es dedica a l'execució d'aquesta activitat.

Hi ha infants que immediatament entren al joc, que no dubten a començar les activitats i es mostren de seguida encuriosits pel material que se'ls ofereix i, en canvi, n'hi ha d'altres que els cal observar atentament tota la situació abans d'apropriar-se'n, necessiten mirar el que fan els altres, de comprendre abans de començar.

Des del punt de vista educatiu, aquest aspecte s'ha de considerar molt seriosament sense pressuposar una homogeneïtat de comportaments, sinó tot el contrari, s'han de tenir presents les diferències i no s'ha de valorar prejudicialment els infants, amb el risc de no veure el qui dedica més temps per entrar a les situacions.

Un altre aspecte que hem de tenir en compte quan parlem de temps és el que caracteritza el temps d'atenció dels infants durant una activitat.

Si observem el seu comportament podem adonar-nos que després de moments de molta concentració sovint segueixen moments en els quals l'interès de l'infant disminueix. Hem de tenir en compte l'alternança fisiològica dels moments de més gran dedicació i de menor atenció. I aleshores què hem de fer? La temptació podria ser canviar contínuament les propostes, i recuperar

l'atenció de l'infant amb la novetat. L'experiència demostra que aquesta estratègia no produeix grans resultats i, que en canvi, trastorna el nen. Val més seguir aquest procés, sense pensar que una disminució de l'interès correspon a un abandonament de la proposta i, deixar, doncs, que el nen torni a la situació inicial sense pressa.

La presència d'altres infants i el clima de relacions entre nens i adults

A l'escola bressol l'infant pot actuar tot sol però sempre està envoltat d'altres adults i coetanis. Una escola bressol significa que el nen pot gaudir d'avantatges gràcies a la presència d'altres nens de la mateixa edat i dels adults que saben observar les activitats dels petits i intervenir-hi per afavorir el seu desenvolupament (Musatti, 1997).

En contextos ben organitzats és possible afavorir entre els infants formes d'autonomia social que propicien aquella atmosfera emotivament tranquil·la que fa possible el joc social compartit. Aquestes condicions educatives favorables creen un clima positiu que es tradueix en gestos de cooperació, en dinàmiques interactives, en estratègies de negociacions que resolen possibles elements de conflicte (De Vries, 1995).

La presència d'altres infants esdevé una ocasió de creixement no tan sols social i afectiva, sinó també cognitiva, que es col·loca en la trama d'interaccions, i que pot servir, gràcies a la col·laboració o un suggeriment, per resoldre un fet, o bé per utilitzar el material d'una altra manera.

La curiositat, la intel·ligència, les ganes de conèixer per part dels infants només poden manifestar-se si sabem oferir-los un ambient serè, en el qual els nens poden mantenir vincles afectius amb altres companys i amb les educadores. El benestar psíquic que posa en moviment la curiositat, la fantasia, les ganes d'explorar i de conèixer només és possible si el nen té la seguretat de viure en un lloc de confiança, en el qual es pugui sentir reconegut i trobar referències afectives.

Un infant que no ha tingut una bona entrada, que no ha fet un bon distanciament de la mare, que no ha establert relacions fortes i estables amb altres adults i amb altres infants serà un nen bloquejat, insegur i incapaç d'aquella progressiva autonomia necessària per a la descoberta i l'exploració. Les ganes de conèixer poden manifestar-se només si el nen és valorat per les seves capacitats, si té estima d'ell mateix i de les seves capacitats, perquè el primer motor del creixement intel·lectual i social és l'autoestima. Això significa aconseguir donar a cadascú un reconeixement de la personalitat: t'anomeno, no m'oblido de tu, no comparo el teu comportament amb el d'altres infants, valoro el que fas i escolto el que em dius, valoro el teu punt de vista. També tinc un interès emotiu i intel·lectual pel que fas, ho trobo interessant, perquè sé veure-hi significats i objectius, m'agrada veure't ocupat perquè jo també m'involucro en tu, m'ho passo bé explicant als teus pares el que has aconseguit fer, però també el que t'ha causat alguna dificultat, deixo proves dels teus recorreguts gravant i fotografiant els teus moviments, transcrivint els diàlegs que tens amb els altres infants. Això és el que una educadora ha de saber transmetre a tots els nens.

Però al costat de l'atenció al benestar psíquic de l'infant, per tal que l'escola bressol sigui un context educatiu per a l'aprenentatge, cal esmerçar-se de tal

manera que els infants no tan sols s'involucrin en tot allò que se'ls proposa, sinó que també aconseguixin entendre-ho i controlar-ho i, per tant, recordar-ho. Si els nens aconseguixen donar un significat a una activitat, saben què estan fent junts, saben on es troben les coses que passen, comprenen de què s'està parlant, entenen l'ús d'un joc i d'un instrument i també reconeixen les seqüències que acompanyen una determinada operació, adquireixen elements constitutius fonamentals per al seu desenvolupament i per als seus coneixements.

Si s'aconsegueix aquest propòsit els infants són actius i competents en les seves tasques, són uns nens que es mouen per les diferents situacions amb domini i, per tant, amb alegria, que saben col·laborar perquè tenen els objectius clars, que saben escoltar perquè hi ha un interès cap el que fa l'altre, que saben on anar a trobar el material que serveix per a un objectiu determinat, i tot això no perquè se'ls imposi sinó perquè s'ho passen bé.

Un espai per conèixer, un temps per reflexionar

Una escola bressol que vol ser un ambient de coneixement ha de preparar els espais en relació amb les diverses activitats, amb diversitat i riquesa dels materials per encoratjar i estimular el comportament dels infants.

Hi ha una relació orgànica que uneix organització de l'ambient i qualitat de l'aprenentatge. Una relació que neix del fet que aprendre demana un context capaç d'orientar la reflexió i la motivació cap al joc i al coneixement.

Com és possible que l'infant tingui una dedicació continuada, indispensable a aquesta edat per organitzar la reflexió, quan la mateixa estança conté moltes propostes de joc només insinuades i superficials, que sovint són incoherents entre elles i que fan difícil la concentració dels nens? Com és possible afavorir la satisfacció de fer i descobrir, si l'espai en el qual es desenvolupa l'activitat és pobre de material i el poc que hi ha està desordenat? Com és possible afavorir l'atenció, necessària per donar temps a cadascú per organitzar el propi pensament, si el nen no està protegit per exemple de les intrusions que interrompen la seva reflexió i sovint provoquen baralles i discussions? L'infant sempre es troba en una situació d'alerta respecte al que passa al voltant, sempre és conscient del que succeeix al seu entorn i del que estan fent els altres. Per aquesta raó és fàcil veure un nen que, tot i que estigui interessat en una activitat, l'abandona perquè s'adona que ha quedat lliure un objecte que feia servir el company.

L'infant està «sintonitzat» amb el que passa a l'ambient, i aquest és un mecanisme molt important perquè permet fer atenció al que fan els altres i, per tant, treure'n estímuls per a la pròpia activitat. Però la qualitat del context en el qual l'infant es troba determina la direcció que pot prendre aquest mecanisme. En un ambient estressant, on hi ha molta confusió, sorolls intensos de fons, és difícil que els infants es concentrin. El nen estarà més interessat per la possessió dels objectes que no en l'activitat del coetani que, en canvi podria fer néixer en ell noves reflexions cognitives (Musatti, 2001).

Així doncs, les competències i les seves ganes de conèixer poden ser desenvolupades o inhibides a partir de contextos en els quals el nen viu. Actualment la recerca evidencia que el paper de l'adult és central per al desenvolupament del nen petit, no tan sols quan exercita la pròpia activitat

educativa directament a través d'accions dirigides, sinó també quan actua d'una manera indirecta preparant contextos educatius que afavoreixin comportaments competents.

Però com ha de ser un espai que permeti el coneixement?

La identitat dels espais indueix en l'infant un comportament més articulat i el dirigeix tàcitament cap a un ús adequat de la proposta que s'hi desenvolupa. Al contrari, un espai insuficientment organitzat no pot fer estar ocupat el nen durant gaire temps, perquè es fixarà en el joc amb menys curiositat.

Pot ser útil pensar en una activitat molt estesa i freqüent, la de la manipulació. Aquesta és una activitat de joc que s'acaba ràpidament si no es fa en un espai organitzat, amb tot el material necessari, si no hi ha un esforç de renovació immediata i ràpida, un joc que sovint no s'ajusta al temps dels infants. De fet haver de buscar cada vegada els objectes necessaris per a una determinada activitat, a més de produir una inevitable davallada de l'interès dels infants, amb la consegüent dificultat de la gestió del grup, produeix en els adults una notable sensació d'estrès, d'incomoditat i de frustració i el descoratjament per afrontar qualsevol tipus d'activitat.

Es pot dir el mateix, per exemple, de la lectura, una proposta que no es pot limitar a l'ús de pocs llibres col·locats en un prestatge. L'eficàcia educativa que hi ha en l'oferta del llibre està estretament relacionada amb el fet que, amb aquesta proposta, l'adult pot trobar una gamma d'oportunitats de relació amb els infants que serveix per ampliar el significat d'estar junts. De fet, un conte, un personatge, però també la imaginació obren la comunicació entre el nen i l'adult, ja sigui sobre el món intern (emocions, actituds), o bé sobre el món extern (patrimoni de coneixements). Per aquesta raó és important que la lectura tingui lloc en un espai tranquil, que pugui treure profit, gràcies a un ús adequat d'imatges, fotografies, cartells, del poder evocatiu que posseeix el material figuratiu.

És en espais ben dirigits que es poden conservar les trajectòries dels infants, les seves coses, els seus resultats que es transformen en objectes de memòria, fils que enllacen les etapes d'un recorregut, ocasions de diàleg, proves del seu comportament.

Els materials

La naturalesa dels materials que es posen a disposició dels infants, l'interès i l'atenció de l'adult per les maneres d'utilitzar-los, la forma en què el material està preparat, dirigeixen, en part, l'activitat dels infants.

Els objectes estan plens de possibles accions i el que la ment del nen aconsegueix fer-ne sortir depèn del tipus i la quantitat d'objectes proposats, les característiques i les possibilitats.

Tots els objectes indueixen comportaments lúdics diferents i formes de pensament diferents. Per tant és necessari que el material sigui seleccionat d'una manera adequada respecte a l'objectiu. Per exemple, si volem incitar que el nen es posi problemes cognoscitius respecte a l'ús dels objectes i de les seves qualitats i també volem comprendre els procediments que posa en pràctica per resoldre'ls (vegeu el primer cas que hem explicat o la construcció del pin-ball), cal seleccionar el material de manera que aquest faci possible una veritable experimentació activa i concreta (Musatti, 1995).

Heus aquí per què, en general, la tria del material, i també com s'ofereixen, són crucials per a cada tipus d'activitat que tendeixi a establir entre el nen i els objectes una relació fora de tots els hàbits perceptius que s'han desgastat per l'ús.

Restablir aquest contacte significa oferir a l'infant una experiència molt més intensa i interessant de la que li donem posant-li, d'una manera caòtica, un material que ja no té interès ni desperta cap curiositat, i que és incapaç de cridar l'atenció, de provocar estímuls i accions.

També és important que el material que posem a disposició dels infants sigui provat i experimentat pels mateixos adults, perquè d'aquesta manera podem comprendre'n les possibilitats i les característiques. Per als adults, recollir i seleccionar els materials significa redescobrir la riquesa dels objectes que estan al nostre voltant però que sovint no s'observen. Per moure's amb seguretat en el món dels objectes cal que aquests no tan sols s'escullin d'una manera adequada, sinó que també estiguin disposats d'una manera ordenada, visible i accessible perquè els nens s'hi puguin recrear fàcilment.

És per aquesta raó que cal tenir cura de renovar el material, desfer-se de les coses que destorben, restituir els objectes restants a les seves funcions essencials i permetre així que les novetats entrin en la vida dels infants.

Paper de tot tipus, llana i fils de colors, rotlles de filferro, cordill i corda, capsas, boletes de vidre, botons, fulles, petxines, pedres, pètals de flors, i també herbes perfumades, tisoires, cola, pissarres lluminoses i molts altres materials insòlits. Gràcies a la seva presència i a la seva riquesa, a través de les suggestions que envien aquests materials, s'estimula l'infant a una recerca activa, a la recerca de solucions de projectes per realitzar juntament amb altres companys.

Traducció: Palmira Freixa

Donatella Giovannini és coordinadora pedagògica de les escoles bressol de l'Ajuntament de Pistoia, Itàlia.

Extret del llibre editat a cura d'Anna Lia Galardini: *Crescere al Nido*, Roma: Carocci, 2003.