

ADMIRANT EL MÓN

MATTHEW LIPMAN – ANN M. SHARP

ADMIRANT EL MÓN

MANUAL D'INSTRUCCIONS PER ACOMPANYAR EL *KIO I GUS*

Traducció, adaptació i comentaris de Josep M. Terricabras

Eumo Editorial
Universitat de Girona / Universitat de Vic

COL·LECCIÓ FILOSOFIA 3/18

Director: Joan Manuel del Pozo

Títol de l'edició original americana:

WONDERING AT THE WORLD

© 1986. Matthew Lipman i Ann M. Sharp

Edició a cura de Josep Maria Terricabras

© d'aquesta edició:

Eumo Editorial. C. de Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic

Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41

www.eumoeditorial.com - eumoeditorial@eumoeditorial.com

—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Universitat de Girona. Edifici Les Àligues. Plaça de Sant Domènec, 3. 17004 Girona

Grup IREF (Innovació i recerca per l'ensenyament de la filosofia)

Sant Agustí, 3, 1r B. 08012 Barcelona

ISBN: 84-7602-933-0

ADMIRANT EL MÓN

Í N D E X

Índex temàtic d'exercicis, pàg. 33

Prefaci, pàg. 41

Nota a l'edició catalana, pàg. 51

Introducció, pàg. 53

Idea 1: ¿Qui parla?

0.1 EXERCICI: ¿Qui parla?

0.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com poden dues persones explicar una sola història?

0.3 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan passa aquesta història?

0.4 EXERCICI: ¿De què va la història d'en Kio?

0.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com parlarem de la història d'en Kio i la Gus?

Idea 2: Narració

0.6 EXERCICI: Formes verbals de passat i de present

0.7 EXERCICI: Canviar el temps verbal d'una història

Idea 3: Actes mentals

0.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Actes mentals

Idea 4: Entendre i saber

0.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber

0.10 EXERCICI: Saber

0.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Entendre

Idea 5: Afirmar, suggerir i inferir

0.12 EXERCICI: Afirmar, suggerir i inferir

0.13 EXERCICI: Afirmar

0.14 EXERCICI: Suggerir

0.15 EXERCICI: Inferir

0.16 EXERCICI: Inferir

Idea 6: Històries i narració d'històries

0.17 EXERCICI: Significats de la paraula "història"

Idea 7: Admiració

0.18 EXERCICI: ¿Com seria, si les coses fossin diferents?

Cap. 1, pàg. 65

Episodi 1, pàg. 65

Idea 1: ¿Què volen dir "meu" i "meva"?

1.1.1 EXERCICI: Els termes "meu / meva / meus / meves"

1.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els termes "meu / meva / meus / meves"

Idea 2: Gats

- 1.1.3 EXERCICI: La família dels gats
- 1.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: La família dels gats
- 1.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: El gat en poesia

Idea 3: Parlar en primera persona

- 1.1.6 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona
- 1.1.7 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona
- 1.1.8 EXERCICI: Distingir entre la narració en 1a o en 3a persona

Idea 4: ¿Què volem dir quan diem “probablement”?

- 1.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Probabilitat
- 1.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan dius “probablement”?

Idea 5: Fer mal fet

- 1.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Ha fet res mal fet la Rita?
- 1.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Una cosa “mal feta”
- 1.1.13 EXERCICI: Usos de la paraula “mal”

Idea 6: Jugar

- 1.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: Treballar i jugar
- 1.1.15 EXERCICI: Significats de la paraula “jugar”
- 1.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar

Idea 7: Noms

- 1.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Noms
- 1.1.18 EXERCICI: Noms
- 1.1.19 EXERCICI: Diferents significats de la paraula “nom”

Idea 8: ¿Què és un veí?

- 1.1.20 PLA DE DISCUSSIÓ: Veïns i veïnatge

Idea 9: Comparar

- 1.1.21 EXERCICI: Fer comparacions
- 1.1.22 EXERCICI: Fer comparacions especificant-ne, o no, el punt de vista
- 1.1.23 EXERCICI: Fer comparacions exactes o inexactes
- 1.1.24 EXERCICI: Descobrir relacions mitjançant comparacions

Idea 10: Personificació

- 1.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar a ser algú altre

Idea 11: Donar raons del que es diu

- 1.1.26 EXERCICI: Basar els judicis en raons
- 1.1.27 EXERCICI: Donar raons
- 1.1.28 EXERCICI: Donar raons
- 1.1.29 EXERCICI: Donar raons del que es diu
- 1.1.30 EXERCICI: Donar raons del que es fa

Idea 12: Semblances i diferències

- 1.1.31 EXERCICI: Reconèixer diferències i semblances mitjançant comparacions
- 1.1.32 EXERCICI: Semblances i diferències
- 1.1.33 EXERCICI: Relacions iguals i diferents

Idea 13: ¿Què és l'orgull?

- 1.1.34 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre l'orgull

Idea 14: Posar exemples
1.1.35 EXERCICI: Posar exemples

Idea 15: Agrupar
1.1.36 EXERCICI: Agrupar

Idea 16: Classificació I (Inclusió)
1.1.37 EXERCICI: Classificació
1.1.38 EXERCICI: Classificació

Idea 17: Classificació II (Exclusió)
1.1.39 EXERCICI: Classificació
1.1.40 EXERCICI: Fer servir “només” per excloure
1.1.41 EXERCICI: Diferents significats de “només”
1.1.42 EXERCICI: “Tots” i “només”

Episodi 2, pàg. 89

Idea 1: Propòsits
1.2.1 EXERCICI: ¿Poden tenir propòsits les coses?
1.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els propòsits com a raons per fer alguna cosa

Idea 2: Rols
1.2.3 EXERCICI: Rols
1.2.4 EXERCICI: Rols compatibles i incompatibles

Idea 3: Fer
1.2.5 EXERCICI: Significats de la paraula “fer”
1.2.6 EXERCICI: Dir i fer

Idea 4: Usos
1.2.7 EXERCICI: ¿Quins usos pot tenir això?
1.2.8 EXERCICI: Usos i finalitats
1.2.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Usos

Idea 5: Percepció
1.2.10 EXERCICI: ¿Què percebem, quan percebem?
1.2.11 EXERCICI: ¿Què percebem, quan percebem?
Idea 6: Fer veure i fer creure
1.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer veure i fer creure

Episodi 3, pàg. 97

Idea 1: Inconsistència
1.3.1 EXERCICI: Consistència i inconsistència

Episodi 4, pàg. 98

Idea 1: Desenvolupament de conceptes
1.4.1 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. A) Real
1.4.2 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. B) Ximple
1.4.3 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. C) Lent
1.4.4 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. D) Peix

Idea 2: Matèria

1.4.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Els estats de la matèria

1.4.6 EXERCICI: Tres estats de la matèria

1.4.7 EXERCICI: Els canvis d'estat de la matèria

Idea 3: Generalització

1.4.8 EXERCICI: Generalització

Idea 4: Associació d'idees. Com una cosa ens fa pensar en una altra

1.4.9 EXERCICI: Associació d'idees

1.4.10 EXERCICI: Associació d'idees

Cap. 2, pàg. 107

Episodi 1, pàg. 107

Idea 1: Ordenar i fer diferències de grau

2.1.1 EXERCICI: Comparar diferències de grau

2.1.2 EXERCICI: Ordenar i fer diferències de grau

2.1.3 EXERCICI: Comparar diferències de tipus

Idea 2: Sobre la incapacitat de veure-hi

2.1.4 EXERCICI: ¿Com deu ser, això de no veure-hi?

2.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre la ceguera

Idea 3: Els cinc sentits principals

2.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Sentir

2.1.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure, tocar, tastar i olorar

2.1.8 EXERCICI: Els sentits

Idea 4: El que som capaços de fer

2.1.9 EXERCICI: Posar-se a punt

2.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Habilitats

Idea 5: Fer coses i fer-les bé

2.1.11 EXERCICI: Fer les coses bé, fer-les malament, o no fer-les

2.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses i fer-les bé

Idea 6: Bellesa

2.1.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser maco

2.1.14 EXERCICI: Mapa conceptual de “maca”

Idea 7: Veritat

2.1.15 EXERCICI: Oracions que han de ser verdaderes i oracions que no

Idea 8: Just

2.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Justícia

Idea 9: Creure

2.1.17 EXERCICI: Creure i saber

Idea 10: ¿Què vol dir la Gus amb “realment la veritat”?

2.1.18 EXERCICI: ¿Hi ha dos tipus de veritat?

Idea 11: ¿Què té de bo, la veritat ?

2.1.19 EXERCICI: Bo

Idea 12: ¿Què és una pregunta?

2.1.20 EXERCICI: Preguntes

Idea 13: Raonament hipotètic

2.1.21 EXERCICI: Oracions condicionals (“si..., aleshores...”)

Episodi 2, pàg. 123

Idea 1: Preciosa

2.2.1 EXERCICI: Preciosa

Idea 2: ¿Què és millor?

2.2.2 EXERCICI: Usar comparatius i superlatius

Idea 3: Comparar els sentits

2.2.3 EXERCICI: Comparar els sentits

Idea 4: Pensar

2.2.4 EXERCICI: Pensar

2.2.5 EXERCICI: Actes mentals

Idea 5: Senzilla

2.2.6 EXERCICI: ¿Què és més senzill?

Idea 6: ¿Què vol dir “clara”?

2.2.7 EXERCICI: Clara

2.2.8 EXERCICI: Significat de la paraula “clara”

Idea 7: ¿Què vol dir “rodona”?

2.2.9 EXERCICI: Rodó

Idea 8: Saber

2.2.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber

Idea 9: Burra

2.2.11 EXERCICI: Significat de la paraula “burra”

Episodi 3, pàg. 132

Idea 1: ¿Què és real?

2.3.1 EXERCICI: ¿Què és real?

Idea 2: La diferència entre veure i saber

2.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure i saber

Idea 3: Fer

2.3.3 EXERCICI: Maneres de fer

Idea 4: Crear un objecte des de dins

2.3.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses des de fora i des de dins

2.3.5 EXERCICI: Dins i fora

- Idea 5: Maneres alternatives de saber una cosa
- 2.3.6 EXERCICI: Maneres alternatives de fer una cosa

Episodi 4, pàg. 136

- Idea 1: Raonament analògic
 - 2.4.1 EXERCICI: Raonament analògic
 - 2.4.2 EXERCICI: Pràctica de raonament analògic
 - 2.4.3 EXERCICI: Pràctica de capgirar analogies
 - 2.4.4 EXERCICI: Associacions de colors per formar analogies
- Idea 2: ¿D'on ve la mel?
 - 2.4.5 EXERCICI: Distingir “tot” i “només” en el cas dels orígens
 - 2.4.6 EXERCICI: Distingir qui ho fa de qui ho transporta
- Idea 3: Noms que són com coses
 - 2.4.7 EXERCICI: Les coses i els seus noms
 - 2.4.8 EXERCICI: Els éssers vius i els seus noms
- Idea 4: Mostrar i dir
 - 2.4.9 EXERCICI: Mostrar i dir
- Idea 5: Mostrar com es fa una cosa
 - 2.4.10 EXERCICI: Mostrar com es fa una cosa
- Idea 6: Ignorància
 - 2.4.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Ignorància
- Idea 7: Tacte
 - 2.4.12 EXERCICI: Tacte
- Idea 8: ¿D'on vénen les coses?
 - 2.4.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Orígens
- Idea 9: ¿Per què les coses passen de la manera que passen?
 - 2.4.14 EXERCICI: ¿Com passen les coses?

Cap. 3, pàg. 147

Episodi 1, pàg. 147

- Idea 1: Vespre
 - 3.1.1 EXERCICI: Les fases del dia
- Idea 2: Venir son
 - 3.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Venir son
 - 3.1.3 EXERCICI: Raonar sobre la son
- Idea 3: ¿Podem necessitar un conte?
 - 3.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha gent que necessita contes per anar a dormir?
 - 3.1.5 EXERCICI: ¿Què hi ha de semblant i què de diferent en aquests contes?

Idea 4: Comparar la vida a pagès amb la vida a mar

3.1.6 EXERCICI: Vida en una granja o masia

3.1.7 EXERCICI: Raonar sobre el mar

Idea 5: Un somriure tort

3.1.8 EXERCICI: La poesia d'una boca torta

3.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Tenir un somriure tort

Idea 6: Aigua

3.1.10 EXERCICI: Raonar sobre l'aigua

Idea 7: Actes verbals

3.1.11 EXERCICI: Actes verbals

3.1.12 EXERCICI: Actes mentals i actes verbals

Idea 8: ¿Com s'ho va imaginar en Kio, que es tractava d'una balena?

3.1.13 EXERCICI: En Kio exclama "¿Era una balena!"

Idea 9: Balenes

3.1.14 EXERCICI: Raonar sobre les balenes

Idea 10: Color

3.1.15 EXERCICI: Tasca de recerca. El color

Idea 11: Marques de naixement

3.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Marques de naixement

Idea 12: ¿Els animals tenen la intenció de fer les coses que fan?

3.1.17 EXERCICI: Raonar sobre si els animals poden raonar

3.1.18 EXERCICI: Intencions

Idea 13: Accident i coincidència

3.1.19 EXERCICI: ¿Accident o coincidència?

Idea 14: ¿Pots saber què sap una balena?

3.1.20 EXERCICI: ¿Pots saber què sap una cosa?

3.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Pots saber què sap una balena?

Idea 15: Superfícies

3.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Superfícies

Idea 16: El nom "Leviatan"

3.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El nom "Leviatan"

Episodi 2, pàg. 165

Idea 1: La paraula "següent"

3.2.1 EXERCICI: Expressions de contigüitat

Idea 2: Arbres

3.2.2 EXERCICI: Raonar sobre els arbres

Idea 3: Núvols

3.2.3 EXERCICI: Raonar sobre els núvols

Idea 4: Gallines

3.2.4 EXERCICI: Les gallines en la literatura

Idea 5: Numerals i nombres

3.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Nombres i numerals

Idea 6: ¿Tenen nom les coses?

3.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Tenen nom les coses?

Idea 7: ¿Tenen número les coses?

3.2.7 EXERCICI: Coses i números

Idea 8: ¿Ens inventem els números?

3.2.8 EXERCICI: Escriure números

Idea 9: ¿D'on vénen els números?

3.2.9 EXERCICI: ¿D'on vénen els números?

Idea 10: La paraula “i”

3.2.10 EXERCICI: Alguns significats de “i”

Idea 11: Comptar

3.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Comptar

Idea 12: ¿Què passaria si tot fos el mateix?

3.2.12 EXERCICI: ¿Què passaria si tot fos el mateix?

Idea 13: ¿Com s'ocupen dels seus fills les mares?

3.2.13 EXERCICI: Tenir cura dels petits

Idea 14: Esquirols

3.2.14 EXERCICI: Raonar sobre els esquirols

3.2.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar sobre els esquirols en poesia

Idea 15: Interpretar la conducta animal

3.2.16 EXERCICI: Interpretar el comportament animal

Idea 16: Conceptes

3.2.17 EXERCICI: Aplicar conceptes

3.2.18 EXERCICI: Mapa conceptual d'“abans de”

3.2.19 EXERCICI: Mapa conceptual de “més o menys així, “semblant”

3.2.20 EXERCICI: Mapa conceptual d'“enfadat”

3.2.21 EXERCICI: Mapa conceptual d'“accidental”

Episodi 3, pàg. 180

Idea 1: ¿Què passa en els galliners?

3.3.1 EXERCICI: Inventar la història d'una gallina

Idea 2: Contradicció

3.3.2 EXERCICI: Autocontradicció

Idea 3: Invents

3.3.3 EXERCICI: Trobar i fer

Idea 4: La vida de les balenes

3.3.4 EXERCICI: ¿Hauria de ser permès de matar balenes?

Idea 5: Arribar a descobrir llocs

3.3.5 EXERCICI: Tasca de recerca. ¿Cap on viatgen les balenes?

Idea 6: Períodes vitals

3.3.6 EXERCICI: Períodes vitals

Idea 7: ¿Podem saber què pensen els altres?

3.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Altres ments

Idea 8: ¿Voler una cosa ja significa poder-la fer?

3.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Voler i fer

Idea 9: ¿Pot ser difícil de parlar amb adults?

3.3.9 EXERCICI: Parlar amb altres

Episodi 4, pàg. 186

Idea 1: ¿Què és llegir?

3.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què és llegir?

Idea 2: ¿Què és una paraula?

3.4.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què pots fer amb una paraula?

Idea 3: Llegir en Braille

3.4.3 EXERCICI: Llegir en Braille

Idea 4: “Gat escuat” com a burla

3.4.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Burles

Idea 5: Suposar o conjecturar, i fer estimacions

3.4.5 EXERCICI: Suposicions i conjectures

Cap. 4, pàg. 191

Episodi 1, pàg. 191

Idea 1: Endevinar

4.1.1 EXERCICI: Endevinar

4.1.2 EXERCICI: Endevinar

4.1.3 EXERCICI: Calcular, fer estimacions

Idea 2: ¿Podem saber què pensen els altres?

4.1.4 EXERCICI: ¿Podem saber què pensen els altres?

4.1.5 EXERCICI: ¿Què et sembla que pensen els personatges de *Kio* i *Gus* els uns dels altres?

Idea 3: La paraula “just”

4.1.6 EXERCICI: La paraula “just”

Idea 4: Dir que no

4.1.7 EXERCICI: Dir que no

- 4.1.8 EXERCICI: Negació (amb noms)
- 4.1.9 EXERCICI: Negació (amb adjectius)
- 4.1.10 EXERCICI: Negació (amb verbs)

Idea 5: ¿Pots predir què farà la gent?

- 4.1.11 EXERCICI: ¿Què farà la Maria?

Idea 6: Les paraules “dolent”, “lleig”, “desagradable”

- 4.1.12 EXERCICI: ¿Quan ho dius, que una acció és lletja o que algú és dolent o desagradable?

Idea 7: La paraula “perquè”

- 4.1.13 EXERCICI: La paraula “perquè”

Idea 8: La paraula “però”

- 4.1.14 EXERCICI: La paraula “però”

Idea 9: Conèixer alguna cosa i conèixer algú

- 4.1.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Conèixer alguna cosa i conèixer algú

Idea 10: Ordres

- 4.1.16 EXERCICI: Ordres

Idea 11: La paraula “sisplau”

- 4.1.17 EXERCICI: L'ús de “sisplau” i de “gràcies”

Idea 12: Llegir paraules en cursiva

- 4.1.18 EXERCICI: Llegir paraules en cursiva

Idea 13: Canviar d'idea

- 4.1.19 EXERCICI: Com m'ha fet canviar d'idea el coneixement d'una cosa

- 4.1.20 EXERCICI: ¿Sobre quines coses pots canviar d'idea?

Idea 14: Illes

- 4.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: Illes

Idea 15: Aconsellar

- 4.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Aconsellar, avisar i advertir

Idea 16: ¿Qui es pot casar amb qui?

- 4.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Qui es pot casar amb qui?

Idea 17: Suposar i assumir

- 4.1.24 EXERCICI: Suposar

- 4.1.25 EXERCICI: El País de Supposem

- 4.1.26 EXERCICI: La paraula “suposar”

- 4.1.27 EXERCICI: Assumir

Episodi 2, pàg. 208

Idea 1: ¿Fins a quina hora podem estar llevats?

- 4.2.1 EXERCICI: ¿Fins a quina hora podem estar llevats?

Idea 2: Fer tornos

- 4.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan és que està bé de fer tornos?

Idea 3: Granges de gallines
4.2.3 EXERCICI: Raonar sobre les granges de gallines

Idea 4: Matar animals
4.2.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Matar animals

Idea 5: Menjar animals
4.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Menjar animals

Idea 6: Ser membre d'una família
4.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser membre d'una família
4.2.7 EXERCICI: Ser membre d'una família

Idea 7: El rinoceront
4.2.8 EXERCICI: Raonar sobre el rinoceront

Idea 8: La foca
4.2.9 EXERCICI: Raonar sobre les foques

Idea 9: Cabres
4.2.10 EXERCICI: Raonar sobre les cabres

Idea 10: Locucions o frases fetes
4.2.11 EXERCICI: Locucions relacionades amb el temps

Idea 11: ¿Són animals els éssers humans?
4.2.12 EXERCICI: ¿Són animals els humans?

Idea 12: Guerres futures
4.2.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Guerres futures

Episodi 3, pàg. 216

Idea 1: Cuques de llum
4.3.1 EXERCICI: Raonar sobre les cuques de llum

Idea 2: Llum
4.3.2 EXERCICI: La paraula "llum"

Idea 3: Ratpenats (ratapenades o ratapinyades)
4.3.3 EXERCICI: Raonar sobre els ratpenats

Idea 4: Definició
4.3.4 EXERCICI: Definició

Idea 5: Ecos
4.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Raonar sobre els ecos i altres fenòmens de reflexió

Idea 6: "¿Jo també sóc un ratpenat!"
4.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Identificar-se amb animals

Idea 7: La Gus i el pardal
4.3.7 EXERCICI: ¿Què és com el pardal?

Idea 8: Esperar

4.3.8 EXERCICI: Esperar

4.3.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Esperar

Idea 9: Granotes

4.3.10 EXERCICI: Raonar sobre les granotes

4.3.11 EXERCICI: Pensar sobre les granotes en poesia

Idea 10: ¿Pot la mateixa cosa tenir dos noms diferents?

4.3.12 EXERCICI: ¿Pot la mateixa cosa tenir dos noms diferents?

Idea 11: Estruços

4.3.13 EXERCICI: Raonar sobre els estruços

Cap. 5, pàg. 229

Episodi 1, pàg. 229

Idea 1: Desitjar

5.1.1 EXERCICI: Desitjar

Idea 2: Admirar-se d'una cosa i admirar una cosa

5.1.2 EXERCICI: Admirar una cosa

5.1.3 EXERCICI: Admirar una cosa

5.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Admirar una cosa

5.1.5 EXERCICI: Admirar-se d'una cosa

5.1.6 EXERCICI: ¿Pots explicar una història prodigiosa?

5.1.7 EXERCICI: Admirar una cosa i admirar-se del com i del perquè

Idea 3: Estar perplex

5.1.8 EXERCICI: Estar perplex

Idea 4: Trobar naturals les coses

5.1.9 EXERCICI: Trobar naturals les coses

Idea 5: Senyals, indicadors, rètols, cartells

5.1.10 EXERCICI: Senyals, indicadors, rètols, cartells

Idea 6: Estar capficat

5.1.11 EXERCICI: Cartells que ens capfiquen

Idea 7: ¿Hi ha coses que desapareixen quan no es miren?

5.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha coses que desapareixen quan no es miren?

Idea 8: Plantes

5.1.13 EXERCICI: Raonar sobre les plantes

Idea 9: Cap reny

5.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan renyem?

Idea 10: La paraula “sempre”

5.1.15 EXERCICI: La paraula “sempre”

Idea 11: Lloc

5.1.16 EXERCICI: Lloc

Idea 12: Pensar

5.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar

Idea 13: ¿Com ho sabem, que les coses existeixen quan no són observades?

5.1.18 EXERCICI: ¿Existeixen aquestes coses quan no són observades?

5.1.19 EXERCICI: Coses inobservades

Idea 14: ¿Pot desaparèixer el món?

5.1.20 EXERCICI: Acaba aquesta història

Idea 15: ¿Quina diferència hi ha?

5.1.21 EXERCICI: ¿Quan és que la diferència s'acaba notant?

Idea 16: El món

5.1.22 EXERCICI: Raonar sobre el món

5.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El problema de canviar el món

Idea 17: Tocar

5.1.24 EXERCICI: Tocar

5.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Estar en contacte amb el món

Idea 18: ¿Tocar és el principal criteri per saber què és real?

5.1.26 EXERCICI: ¿Què és real?

Idea 19: De debò

5.1.27 EXERCICI: “De debò”, “realment”, “efectivament”

Idea 20: Aparèixer

5.1.28 EXERCICI: ¿Quan usem el terme “aparèixer”?

Idea 21: Confiar

5.1.29 PLA DE DISCUSSIÓ: Confiança

Idea 22: ¿On són els colors i els sons?

5.1.30 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿On són els colors i els sons?

Idea 23: Bo

5.1.31 EXERCICI: La paraula “bo”

Idea 24: Voler experimentar el món tal com ho fan els altres

5.1.32 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Veus el que jo veig?

Idea 25: ¿Hem de compartir el que sabem?

5.1.33 EXERCICI: Compartir el que sabem

Idea 26: Brillantor

5.1.34 EXERCICI: Brillantor

Episodi 2, pàg. 253

Idea 1: Tortugues

5.2.1 EXERCICI: Tortugues

5.2.2 EXERCICI: Raonar sobre les tortugues

Idea 2: Fer mal als animals
5.2.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer mal als animals

Idea 3: La paraula “com”
5.2.4 EXERCICI: La paraula “com”

Idea 4: Fer hipòtesis
5.2.5 EXERCICI: Fer hipòtesis

Idea 5: ¿Hi ha fantasmes?
5.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Fantasmes

Idea 6: ¿Es pot tenir por de no res?
5.2.7 EXERCICI: ¿Pot algú tenir por de no res?

Idea 7: ¿Poden pensar les mans?
5.2.8 EXERCICI: ¿Et poden desobeir les mans?

Cap. 6, pàg. 259

Episodi 1, pàg. 259

Idea 1: Un cavall anomenat Txaikovski
6.1.1 EXERCICI: Posar noms als animals domèstics

Idea 2: Arribar a l'hora
6.1.2 EXERCICI: L'hora

Idea 3: Relacions entre nens i animals
6.1.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre nens i animals

Idea 4: Gossos d'invidents
6.1.4 EXERCICI: ¿Poden els animals fer coses que les persones no poden fer?

Idea 5: ¿Què poden entendre els animals?
6.1.5 EXERCICI: ¿Què poden entendre els animals?

Idea 6: ¿Poden estimar els animals?
6.1.6 EXERCICI: ¿Els animals estimen les persones?

Idea 7: ¿Com juguen els animals?
6.1.7 EXERCICI: ¿Com juguen els animals?

Idea 8: ¿Com ho sap la Gus, que en Kio vol muntar?
6.1.8 EXERCICI: Posar-se un mateix al lloc d'un altre

Idea 9: Fer torns
6.1.9 EXERCICI: ¿Quan és adient que es facin torns?

Idea 10: ¿Pot algú ensenyar alguna cosa a un altre?
6.1.10 EXERCICI: Ensenyar als altres

Idea 11: Saber com ets percebut pels altres
6.1.11 EXERCICI: Saber com ets percebut pels altres

Idea 12: Intencions

6.1.12 EXERCICI: Intencions

Idea 13: Causes, efectes i explicacions causals

6.1.13 EXERCICI: Seqüències causals i no causals

6.1.14 EXERCICI: Explicació causal a través de cadenes narratives

6.1.15 EXERCICI: Causar amb intenció i causar sense intenció

6.1.16 EXERCICI: Raonament causa-efecte

Idea 14: No saber què dir

6.1.17 EXERCICI: Triar el que s'ha de dir

Idea 15: Fer el que es pot

6.1.18 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer el que es pot

Idea 16: ¿Se't pot renyar per una cosa que no entens?

6.1.19 EXERCICI: ¿De vegades és una bona excusa la ignorància?

Idea 17: Imaginar

6.1.20 EXERCICI: Imaginar

Episodi 2, pàg. 274

Idea 1: ¿Hauríem de compartir sempre el que sabem?

6.2.1 EXERCICI: Compartir informació

Idea 2: Inferir a partir de l'observació

6.2.2 EXERCICI: Inferir a partir de l'observació

6.2.3 EXERCICI: Inferir causes i efectes

Idea 3: Mussols

6.2.4 EXERCICI: Raonar sobre els mussols

Idea 4: La paraula “és”

6.2.5 EXERCICI: Usar el verb “ser (o ésser)”

Idea 5: Interrogatius

6.2.6 EXERCICI: Interrogatius

Idea 6: Admetre que tens por

6.2.7 EXERCICI: Sentiments raonables i no raonables

Episodi 3, pàg. 279

Idea 1: Metàfores

6.3.1 EXERCICI: metàfores

Idea 2: Sorra

6.3.2 EXERCICI: Raonar sobre la sorra

Idea 3: ¿És possible de comptar-ho tot?

6.3.3 EXERCICI: Seriació

Idea 4: ¿Tot és compost de parts petites?

6.3.4 EXERCICI: ¿Tot és compost de parts?

Idea 5: Espai

6.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Espai

Idea 6: Temps

6.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿És moviment el temps?

6.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿El temps és quelcom que podem mesurar?

6.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Passat, present i futur

Idea 7: La paraula “o”

6.3.9 EXERCICI: La paraula “o”

Idea 8: Quantitat, qualitat i mesurament

6.3.10 EXERCICI: Qualitat i quantitat

6.3.11 EXERCICI: Quantitat i qualitat

6.3.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quina relació hi ha entre mida i excel·lència, és a dir, entre quantitat i qualitat?

Idea 9: Trops

6.3.13 EXERCICI: Trops

Idea 10: Associació

6.3.14 EXERCICI: Associació

Idea 11: Talps

6.3.15 EXERCICI: Pensar sobre els talps en poesia

Idea 12: Castors

6.3.16 EXERCICI: Raonar sobre els castors

6.3.17 EXERCICI: Pensar sobre els castors en poesia

Episodi 4, pàg. 290

Idea 1: Aigua

6.4.1 EXERCICI: Raonar sobre l'aigua

Idea 2: Peixos

6.4.2 EXERCICI: Raonar sobre els peixos

Idea 3: Abelles

6.4.3 EXERCICI: Pensar sobre les abelles en la literatura

Idea 4: Pit-roigs

6.4.4 EXERCICI: Raonar sobre els pit-roigs

Idea 5: Fer-se cases

6.4.5 EXERCICI: Fer-se cases

6.4.6 EXERCICI: Fer-se cases

Idea 6: Canvi

6.4.7 EXERCICI: Mantenir-se igual, canviar i créixer

6.4.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Permanència i canvi

Idea 7: Dinosauris

6.4.9 EXERCICI: Raonar sobre els dinosaures

Idea 8: Fer alguna cosa diferent

6.4.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser diferent i fer alguna cosa diferent

Cap. 7, pàg. 297

Episodi 1, pàg. 297

Idea 1: Fer inferències

7.1.1 EXERCICI: Inferir relacions

7.1.2 EXERCICI: Inferències inductives

Idea 2: Inferir intencions

7.1.3 EXERCICI: Inferir intencions

7.1.4 EXERCICI: Tenir intencions o proposar-se una cosa

7.1.5 EXERCICI: Fer inferències errònies sobre les intencions

Idea 3: Resolució de problemes

7.1.6 EXERCICI: Resolució de problemes

7.1.7 EXERCICI: Eliminar alternatives amb raonaments

Idea 4: Seriació

7.1.8 EXERCICI: Narrar un esdeveniment

7.1.9 EXERCICI: Paràgrafs embullats (I)

7.1.10 EXERCICI: Paràgrafs embullats (II)

7.1.11 EXERCICI: Habilitat de raonament en la seriació

Idea 5: Inferència informal

7.1.12 EXERCICI: Inferència formal i informal

Idea 6: Persuasió

7.1.13 EXERCICI: Persuasió

Episodi 2, pàg. 306

Idea 1: L'estiu i altres estacions

7.2.1 EXERCICI: Identificar l'estació

Idea 2: Arreglar

7.2.2 EXERCICI: Fer i reparar

Idea 3: Planificar

7.2.3 EXERCICI: Planificar. Fins i mitjans

7.2.4 EXERCICI: Planificar. Posar primer el que va primer

Idea 4: Problemes

7.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Detecció i resolució de problemes

Episodi 3, pàg. 311

Idea 1: ¿Existeixen els fantasmes?

7.3.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Existeixen els fantasmes?

Idea 2: ¿Han de ser verdaderes les històries de fantasmes?
7.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què fa verdadera una història?
7.3.3 EXERCICI: Inventar històries

Idea 3: Recordar i oblidar
7.3.4 EXERCICI: Recordar
7.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Recordar i oblidar

Idea 4: Recordar i intentar recordar
7.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Recordar i intentar recordar

Idea 5: Bellesa en les coses naturals i en les artificials
7.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quina mena de coses són boniques?

Idea 6: ¿Està bé matar balenes?
7.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què està bé de matar?
7.3.9 EXERCICI: ¿Hauríem de fer mai mal als animals?

Idea 7: ¿Les coses boniques han de tenir parts boniques?
7.3.10 EXERCICI: Parts boniques
7.3.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Les coses boniques tenen parts boniques?

Idea 8: Contraexemples
7.3.12 EXERCICI: El contraexemple d'en Kio
7.3.13 EXERCICI: ¿Aquests contraexemples quines generalitzacions falsen?

Idea 9: ¿Ha de ser veritat cada part d'una història verdadera?
7.3.14 EXERCICI: ¿Ha de ser veritat cada part d'una història verdadera?

Idea 10: ¿Pot ser bona una persona que faci coses dolentes?
7.3.15 EXERCICI: Les expressions “no dolent” i “no bo”

Idea 11: ¿Què fa bona una persona?
7.3.16 EXERCICI: ¿Què fa bona una persona?
7.3.17 EXERCICI: Ser “dolent”

Idea 12: Dir i fer
7.3.18 EXERCICI: Significats de la paraula “fer”
7.3.19 EXERCICI: Dir i fer

Idea 13: ¿Com esbrinem les coses?
7.3.20 EXERCICI: Esbrinar-ho amb altres o per si mateix

Idea 14: Preguntes i respostes
7.3.21 EXERCICI: Preguntes
7.3.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Respostes
7.3.23 EXERCICI: Respostes

Idea 15: Suposar
7.3.24 EXERCICI: Suposar
7.3.25 EXERCICI: El País de Supposem

Idea 16: ¿Són les coses senzillament el que són?
7.3.26 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Són les coses senzillament el que són?

Idea 17: ¿Per què la gent intenta autoenganyar-se?
7.3.27 EXERCICI: ¿Quan intenta autoenganyar-se la gent?

Episodi 4, pàg. 327

Idea 1: Raons i raonaments

7.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: Raons i raonaments

Idea 2: Aiguamolls

7.4.2 EXERCICI: Raonar sobre els aiguamolls

Idea 3: Ambigüitat sintàctica

7.4.3 EXERCICI: Ambigüitat

Idea 4: Arbres

7.4.4 EXERCICI: Pensar sobre els arbres en poesia

Idea 5: ¿Tenen dret a viure els animals?

7.4.5 EXERCICI: ¿Què té dret a viure?

Idea 6: Fàbriques, fum, pluja àcida i pol·lució

7.4.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Contaminació de l'aire i de l'aigua

Idea 7: Productes químics

7.4.7 EXERCICI: Raonar sobre els productes químics

Idea 8: Prop de

7.4.8 EXERCICI: Raonar sobre ubicacions

7.4.9 EXERCICI: Expressions de contigüitat

Idea 9: Escombraries i aigües residuals

7.4.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Escombraries i aigües residuals

Idea 10: Planetes i llunes

7.4.11 EXERCICI: Raonar sobre planetes i llunes

Idea 11: Roques

7.4.12 EXERCICI: Raonar sobre les roques

Cap. 8, pàg. 335

Episodi 1, pàg. 335

Idea 1: Justificar les ordres amb raons

8.1.1 EXERCICI: Raons per a les ordres

Idea 2: ¿Podem derivar l'“haver” del “ser”?

8.1.2 EXERCICI: ¿Ha de sortir a fora la Rita?

Idea 3: “Perquè” com a indicador de raons i causes

8.1.3 EXERCICI: L'ús de “i”, “perquè”, “a fi de” en l'explicació causal

Idea 4: Contextualització

8.1.4 EXERCICI: Marcs de referència

Idea 5: La fal·làcia d’“invocar l’emoció”

8.1.5 EXERCICI: Bon raonament i invocació emocional

Idea 6: Guineus

8.1.6 EXERCICI: Pensar sobre les guineus en la literatura

Idea 7: Esquirols

8.1.7 EXERCICI: Pensar sobre els esquirols en poesia

8.1.8 EXERCICI: Raonar sobre els esquirols

Idea 8: Mofetes

8.1.9 EXERCICI: Raonar sobre les mofetes

Idea 9: Disputa, amenaces i recurs a la força

8.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què és una disputa?

Idea 10: Comparacions i contrastos

8.1.11 EXERCICI: Trobar relacions de contrast i comparació

Idea 11: “Poder-ho fer és tenir-hi dret”

8.1.12 EXERCICI: ¿Poder-ho fer és tenir-hi dret?

Idea 12: ¿Han de ser consistents els animals?

8.1.13 EXERCICI: La Rita i els gats

Episodi 2, pàg. 347

Idea 1: Jocs

8.2.1 EXERCICI: Trobar les regles d’un joc

Idea 2: Insensatesa, estupidesa i absurditat

8.2.2 EXERCICI: Reconèixer la insensatesa

8.2.3 EXERCICI: Insensatesa com a manca de significació

Idea 3: Posar exemples

8.2.4 EXERCICI: Posar exemples

Idea 4: Relacions familiars

8.2.5 EXERCICI: Identificar relacions familiars

Idea 5: Frases que indiquen excepcions, com “tot i que”

8.2.6 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “tot i que” (I)

8.2.7 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “encara que” (II)

8.2.8 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “malgrat que” (III)

Idea 6: Més sobre el reconeixement d’ambigüitats

8.2.9 EXERCICI: Ambigüitat

8.2.10 EXERCICI: Una paraula pot ser usada de moltes maneres diferents

8.2.11 EXERCICI: Homònims

Idea 7: Selves

8.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Has vist alguna selva fa poc?

Idea 8: Lleons

8.2.13 EXERCICI: Raonar sobre els lleons

Idea 9: Ànecs i oques

8.2.14 EXERCICI: Pensar sobre ànecs i oques en poesia

Idea 10: Fer distincions

8.2.15 EXERCICI: Fer distincions

Episodi 3, pàg. 358

Idea 1: Vista o visió

8.3.1 EXERCICI: Raonar sobre la visió

Idea 2: Vaques

8.3.2 EXERCICI: Pensar sobre les vaques en poesia

Idea 3: Ovelles

8.3.3 EXERCICI: Raonar sobre les ovelles

Idea 4: Corbs

8.3.4 EXERCICI: Pensar sobre els corbs en la literatura

Idea 5: Ser el primer

8.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Per què ser el primer?

8.3.6 EXERCICI: Decidir qui serà el primer

Idea 6: Premis en metàl·lic

8.3.7 EXERCICI: Tipus de recompensa

Episodi 4, pàg. 365

Idea 1: Mars i oceans

8.4.1 EXERCICI: Raonar sobre el mar

Idea 2: Cargols

8.4.2 EXERCICI: Pensar sobre els cargols en poesia

Idea 3: El so

8.4.3 EXERCICI: Raonar sobre el so

Idea 4: Les estrelles

8.4.4 EXERCICI: Raonar sobre els estels

Idea 5: El cel

8.4.5 EXERCICI: Raonar sobre el cel

Idea 6: Admirar-se

8.4.6 EXERCICI: Pensar sobre l'admiració en poesia

Idea 7: El foc

8.4.7 EXERCICI: Raonar sobre el foc

Idea 8: El sol

8.4.8 EXERCICI: Pensar sobre el Sol en poesia

Idea 9: Representar mentalment o imaginar

8.4.9 EXERCICI: Imaginar

Idea 10: Els planetes

8.4.10 EXERCICI: Raonar sobre els planetes

Idea 11: La Via Làctia

8.4.11 EXERCICI: Raonar sobre la Via Làctia

Idea 12: Raonament analògic

8.4.12 EXERCICI: Pensar sobre el raonament analògic en poesia

Cap. 9, pàg. 377

Episodi 1, pàg. 377

Idea 1: Mirar la televisió

9.1.1 PLA DE DISCUSSIÓ: Mirar la televisió

Idea 2: Semblances i diferències

9.1.2 EXERCICI: Percebre semblances i diferències

Idea 3: Semblar i ser

9.1.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Semblar i ser

Idea 4: Passat i present

9.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Com eren abans les coses i com són ara

Idea 5: Feina

9.1.5 EXERCICI: ¿Treball o joc?

Idea 6: Importància

9.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Coses importants

Idea 7: La paraula “mai”

9.1.7 EXERCICI: Sempre, de vegades, i mai

Idea 8: Poemes

9.1.8 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què ha de ser una cosa per ser un poema?

Idea 9: Descobrir significats

9.1.9 EXERCICI: Descobrir significats

Idea 10: Canvi

9.1.10 EXERCICI: ¿Què es considera un canvi?

Idea 11: Somiar

9.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Somiar

Idea 12: Veritat

9.1.12 EXERCICI: ¿Què significa dir que una cosa és verdadera?

Episodi 2, pàg. 388

Idea 1: Homònims

9.2.1 EXERCICI: Més homònims

Idea 2: Sinònims

9.2.2 EXERCICI: Significats de la paraula “lliure”

Idea 3: Dir, i altres actes de parla

9.2.3 EXERCICI: Actes de parla

Idea 4: Relacions esquerra-dreta i orientació en l'espai

9.2.4 EXERCICI: Aprendre relacions esquerra-dreta

Idea 5: Explorar i esbossar

9.2.5 EXERCICI: Dibuixar un arbre, una casa i una persona

Idea 6: Cascades

9.2.6 EXERCICI: Raonar sobre les cascades

Idea 7: Valls

9.2.7 EXERCICI: Raonar sobre les valls

Idea 8: Exclamacions

9.2.8 EXERCICI: Distingir exclamacions

Idea 9: Donar raons de judicis estètics

9.2.9 EXERCICI: Raons estètiques

Idea 10: ¿Quan hem de donar raons?

9.2.10 EXERCICI: Donar raons

Idea 11: Creure

9.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Creure

Idea 12: Confiança

9.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Confiança

Idea 13: Estar bé, ser correcte

9.2.13 EXERCICI: ¿Perquè diem que les coses estan bé?

Idea 14: Verdader

9.2.14 EXERCICI: Raons per dir que els enunciats són *verdaders*

Idea 15: Pluja

9.2.15 EXERCICI: Pensar sobre la pluja en poesia

Idea 16: Desitjar

9.2.16 EXERCICI: Desitjar i altres actes mentals o verbals

Episodi 3, pàg. 402

Idea 1: Llibres

9.3.1 EXERCICI: Pensar sobre els llibres

Idea 2: El Titànic

9.3.2 EXERCICI: Pensar sobre els vaixells

Idea 3: El fum

9.3.3 EXERCICI: Pensar sobre el fum

Idea 4: Cavalls

9.3.4 EXERCICI: Pensar sobre els cavalls en poesia

Idea 5: El soroll

9.3.5 EXERCICI: Preferències acústiques

Idea 6: El tacte i la construcció de la imatge del cos

9.3.6 EXERCICI: Dibuixar-se un mateix

Idea 7: Perles autèntiques, cultivades i artificials

9.3.7 EXERCICI: Perles iguals i diferents en un collaret

Idea 8: Condicionals contrafàctics

9.3.8 EXERCICI: Pràctica amb condicionals contrafàctics

Idea 9: Dir el que pensem

9.3.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar i expressar el que pensem

Idea 10: Ser igual i ser diferent

9.3.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser igual i ser diferent

Cap. 10, pàg. 411

Episodi 1, pàg. 411

Idea 1: Descripció

10.1.1 EXERCICI: Descriure una activitat

10.1.2 EXERCICI: Descriure el que es percep

Idea 2: Descripció i narració

10.1.3 EXERCICI: La història de l'Estevet

Idea 3: Pirates

10.1.4 EXERCICI: Dibuixar un pirata

Idea 4: Casos de relacions familiars

10.1.5 EXERCICI: Exemplificar relacions familiars

10.1.6 EXERCICI: Reconèixer relacions familiars

Idea 5: Balenes (II)

10.1.7 EXERCICI: Raonar sobre les balenes

Idea 6: Aniversaris

10.1.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Aniversaris

10.1.9 EXERCICI: El que l'aniversari representa per a tu

Idea 7: Decidir

10.1.10 EXERCICI: Processos i realitzacions en els actes mentals

Idea 8: Varietats d'analogies

10.1.11 EXERCICI: Construir analogies

Idea 9: Actes verbals

10.1.12 EXERCICI: Parlar per a si mateix i parlar per als altres

Idea 10: El so de la balena

10.1.13 EXERCICI: Parlar amb les balenes

Idea 11: Les balenes en un gran cercle

10.1.14 EXERCICI: Dibuixar una bandada de balenes

Idea 12: La Leviatan surt disparada de l'aigua

10.1.15 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Per què la Leviatan surt disparada de l'aigua?

Idea 13: Direcció

10.1.16 EXERCICI: Entendre la direcció

Idea 14: L'ull de la balena

10.1.17 EXERCICI: Raonar sobre l'ull de la balena

Idea 15: ¿Què veu una balena?

10.1.18 EXERCICI: Mirar i veure

Idea 16: Reconeixement

10.1.19 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿La balena va reconèixer l'avi d'en Kio?

Idea 17: "Sisplau, sisplau, sisplau"

10.1.20 EXERCICI: Una resposta a la balena

ÍNDEX TEMÀTIC D'EXERCICIS

Aquest índex no solament agrupa temàticament els exercicis de temes similars o complementaris, sinó que també localitza les reflexions que conté el manual sobre els diversos temes. L'índex, però, no és fet amb pretensions d'exhaustivitat, sinó més aviat per ajudar a ampliar les perspectives de l'usuari i per facilitar-li l'accés a materials diversos —encara que interrelacionats— sobre un mateix tema.

Hi ha, doncs, dos tipus de referències a l'índex: a) la referència que és estrictament numèrica i que identifica només *exercicis* i *plans de discussió*; cada exercici o pla de discussió és citat amb una xifra que consta de tres números separats per punts: el primer número indica el capítol del manual; el segon, l'episodi d'aquell capítol, i el tercer, l'exercici d'aquell episodi. b) La referència que no vol identificar exercicis, sinó que vol ajudar a localitzar reflexions o consideracions teòriques sobre una temàtica específica; en aquests casos, s'indica sempre o bé que es tracta d'una idea determinada de la introducció (p.e.: intr., id. 5), o bé que es tracta d'una idea en algun capítol, i aleshores s'indiquen el capítol, l'episodi i la idea o idees corresponents (p.e.: cap. 4, ep. 1, id. 17; cap. 7, ep. 1, ids. 1, 2 i 5).

Abella: cap. 6, ep. 4, id. 3; 6.4.3

Accidental: cap. 3, ep. 1, id. 13; 3.1.19; 3.2.21

Aconsellar: cap. 4, ep. 1, id. 15; 4.1.22

Admiració: intr., id. 7; 0.18; cap. 5, ep. 1, id. 2; 5.1.2; 5.1.3; 5.1.4; 5.1.5; 5.1.6; 5.1.7; cap. 8, ep. 4, id. 6; 8.4.6;
vegeu: diferent; igual; perplexitat

Adults/nens: cap. 3, ep. 3, id. 9; 3.3.9

Afirmar: intr., id. 5; 0.12; 0.13; vegeu: inferir; suggerir

Agrupar: cap. 1, ep. 1, id. 15; 1.1.36; vegeu: classificar; comptar

Aigua: cap. 3, ep. 1, id. 6; 3.1.10; cap. 6, ep. 4, id. 1; 6.4.1; cap. 7, ep. 4, id. 9; 7.4.10; vegeu: aiguamolls; pluja; pol·lució

Aiguamolls: cap. 7, ep. 4, id. 2; 7.4.2; vegeu: aigua

Alternativa: 7.1.17; cap. 7, ep. 3, id. 15; vegeu: suposar

Ambigüitat: 5.1.22; 6.2.4; cap. 7, ep. 4, id. 3; 7.4.3; cap. 8, ep. 2, id. 6; 8.2.9; 8.2.10; 8.2.11

Analogia: vegeu raonar analògicament

Ànec/oca: cap. 8, ep. 2, id. 9; 8.2.14

Animals: cap. 3, ep. 1, id. 12; 3.1.17; cap. 3, ep. 2, ids. 13 i 15; 3.2.13; 3.2.16; cap. 3, ep. 3, id. 1; cap. 6, ep. 1, ids. 5, 6 i 7; 6.1.5; 6.1.6; 6.1.7; cap. 8, ep. 1, id. 12; vegeu: cura; humans/animals.

Les entrades que es refereixen a animals són: abella; ànec/oca; balena; cabra; cargol; castor; cavall; corb; cuca de llum; dinosaure; esquiol; estruç; foca; gallina; gat; granota; guineu; lleó; mofeta; mussol; ovella; pardal; peix; pit-roig; ratpenat; rinoceront; talp; tortuga; vaca

—, fer mal als: cap. 3, ep. 3, id. 1; cap. 5, ep. 2, id. 2; 5.2.3; 7.3.9; cap. 10, ep. 1, id. 17

—, matar: 3.3.4; cap. 4, ep. 2, id. 4; 4.2.4; cap. 7, ep. 3, id. 6; 7.3.8; cap. 7, ep. 4, id. 5; cap. 10, ep. 1, id. 17; 10.1.20; vegeu: dret a viure

—, menjar: cap. 4, ep. 2, id. 5; 4.2.5

Aniversari: cap. 10, ep. 1, id. 6; 10.1.8; 10.1.9

Aparèixer: cap. 5, ep. 1, ids. 20 i 22; 5.1.28; 5.1.30; vegeu: desaparèixer; real, què és

Aparença: cap. 7, ep. 3, id. 16; 7.3.26; cap. 9, ep. 1, id. 3; 9.1.3; vegeu: real, què és; ser (o ésser)

Arbre: cap. 3, ep. 2, id. 2; 3.2.2; cap. 7, ep. 4, id. 4; 7.4.4

Arreglar: cap. 7, ep. 2, id. 2; 7.2.2

Assumpcions: cap. 4, ep. 1, id. 17; 4.1.27; 4.2.8; 5.1.13; 6.2.4; 8.3.1; 8.4.1; 8.4.11; vegeu: inferir; suposar

Autocontradicció: 3.2.2; vegeu: contradiccions

Autoengany: cap. 7, ep. 3, id. 17; 7.3.27

Balena: cap. 3, ep. 1, ids. 8, 9 i 14; 3.1.13; 3.1.14; 3.1.21; cap. 3, ep. 3, id. 4; 3.3.4; 3.3.5; cap. 6, ep. 4, id. 6; cap. 7, ep. 3, id. 6; cap. 10, ep. 1, ids. 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16 i 17; 10.1.7; 10.1.13; 10.1.14; 10.1.15; 10.1.17; 10.1.19; 10.1.20; vegeu: peix

Bé, està bé: cap. 9, ep. 2, id. 13; 9.2.13; vegeu: bo; dolent; malament
 Bellesa: cap. 2, ep. 1, id. 6; 2.1.13; 2.1.14; cap. 2, ep. 2, id. 1; 2.2.1; cap. 5, ep. 1, id. 4; cap. 7, ep. 3, ids. 5 i 7; 7.3.7; 7.3.10; 7.3.11; cap. 9, ep. 2, id. 9; 9.2.9; 9.2.10
 Bo: 2.1.19; cap. 1, ep. 5, id. 23; 5.1.31; cap. 7, ep. 3, ids. 10 i 11; 7.3.15; 7.3.16; vegeu: bé, està bé; dolent; malament
 Burla: cap. 3, ep. 4, id. 4; 3.4.4

 Cabra: cap. 4, ep. 2, id. 9; 4.2.10
 Canvi: 5.1.23; 6.1.20; cap. 6, ep. 3, id. 6; 6.3.6; 6.3.7; 6.3.16; cap. 6, ep. 4, ids. 6 i 8; 6.4.7; 6.4.8; 6.4.10; cap. 9, ep. 1, ids. 4 i 10; 9.1.10; vegeu: idea, canviar d'; temps
 Cargol: cap. 8, ep. 4, id. 2; 8.4.2
 Casa: cap. 6, ep. 4, id. 5; 6.4.5; 6.4.6
 Cascada: cap. 9, ep. 2, id. 6; 9.2.6
 Castor: cap. 6, ep. 3, id. 12; 6.3.16; 6.3.17
 Causa: 5.1.7; 5.1.13; cap. 6, ep. 1, id. 13; 6.1.13; 6.1.14; 6.1.15; 6.1.16; cap. 6; ep. 2, id. 2; 6.2.3; cap. 8, ep. 1, id. 3; 8.1.3; cap. 8, ep. 2, id. 5; 8.4.1; 8.4.3; 8.4.7; 9.2.7; 9.3.3; vegeu: explicacions; intenció; perquè; seriació
 Cavall: cap. 9, ep. 3, id. 4; 9.3.4
 Ceguera: cap. 2, ep. 1, id. 2; 2.1.4; 2.1.5; cap. 3, ep. 2, id. 15; cap. 3, ep. 4, id. 3; 3.4.3; cap. 4, ep. 3, id. 7; cap. 5, ep. 1, id. 24; cap. 6, ep. 1, ids. 1 i 4; vegeu: percepció; veure
 Cel: cap. 8, ep. 4, id. 5; 8.4.5; vegeu: estels; planetes; sol
 Cerimònies: cap. 4, ep. 1, id. 11; 4.1.17; cap. 6, ep. 1, id. 14; 6.1.17
 Classificar: cap. 1, ep. 1, ids. 16 i 17; 1.1.37; 1.1.38; 1.1.39; cap. 4, ep. 3, id. 4; 4.3.4; 6.4.9; 7.4.2; vegeu: agrupar; conceptes, anàlisi de; definició; distincions; només; tots
 Coherència: cap. 9, ep. 3, id. 9; 9.3.9
 Colors: 2.4.4; cap. 3, ep. 1, id. 10; 3.1.15; cap. 5, ep. 1, id. 22; 5.1.30; vegeu: percepció; veure
 Com: cap. 5, ep. 2, id. 3; 5.2.4
 Comparacions: cap. 1, ep. 1, id. 9; 1.1.21; 1.1.22; 1.1.23; 1.1.24; 1.1.31; cap. 2, ep. 2, id. 2; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.6; cap. 3, ep. 1, id. 4; 4.2.9; cap. 5, ep. 2, id. 3; cap. 8, ep. 1, id. 10; 8.1.11; 10.1.17; vegeu: com; conceptes, anàlisi de; diferències de grau i diferències de tipus; distincions; semblances i diferències
 Compartir: 5.1.4; cap. 5, ep. 1, ids. 24 i 25; 5.1.32; 5.1.33; cap. 6, ep. 2, id. 1; 6.2.1
 Comptar: cap. 3, ep. 2, id. 11; 3.2.11; cap. 6, ep. 3, id. 3; 6.3.3; vegeu: agrupar; números; seriació
 Comunitat de recerca: cap. 5, ep. 1, id. 25; 5.1.33; cap. 6, ep. 1, id. 11; 6.1.11; cap. 9, ep. 3, id. 10; vegeu: com-partir; recerca
 Conceptes, anàlisi de: cap. 1, ep. 4, id. 1; 1.4.1; 1.4.2; 1.4.3; 1.4.4; 2.1.14; cap. 2, ep. 2, ids. 5, 6, 7 i 9; 2.2.6; 2.2.7; 2.2.8; 2.2.9; 2.2.11; cap. 3, ep. 2, id. 16; 3.2.17; 3.2.18; 3.2.19; 3.2.20; 3.2.21; vegeu: classificar; comparacions
 Conèixer: cap. 4, ep. 1, id. 9; 4.1.15; vegeu: creure; saber
 Confiar: cap. 5, ep. 1, id. 21; 5.1.29; cap. 9, ep. 2, id. 12; 9.2.12; vegeu: esperar
 Consistència: cap. 1, ep. 3, id. 1; 1.3.1; cap. 8, ep. 1, id. 12; 8.1.13; vegeu: autocontradicció; contradiccions; insensatesa
 Context: cap. 8, ep. 1, id. 4; cap. 9, ep. 1, id. 12; 9.1.12; vegeu: marcs de referència
 Contigüïtat: cap. 3, ep. 2, id. 1; 3.2.1; cap. 7, ep. 4, id. 8; 7.4.8; 7.4.9; vegeu: veí
 Contradiccions: cap. 1, ep. 3, id. 1; 1.3.1; cap. 3, ep. 3, id. 2; 8.3.3; vegeu: autocontradicció; consistència
 Contraexemples: cap. 7, ep. 3, id. 8; 7.3.12; 7.3.13; cap. 9, ep. 1, id. 12; 9.1.12; vegeu: excepcions; exemples; generalitzacions
 Contrafàctics: 6.3.16; 8.4.5; 8.4.7; cap. 9, ep. 3, id. 8; 9.3.8; vegeu: diferent
 Corb: cap. 8, ep. 3, id. 4; 8.3.4
 Creure: cap. 2, ep. 1, id. 9; 2.1.17; cap. 9, ep. 2, id. 11; 9.2.11; vegeu: conèixer; saber
 Cuca de llum: cap. 4, ep. 3, id. 1; 4.3.1; vegeu: llum
 Cura: cap. 3, ep. 2, id. 13; 3.2.13; vegeu: animals

 De debò: cap. 2, ep. 3, id. 1; 2.3.1; 4.1.18; cap. 5, ep. 1, id. 19; 5.1.27; vegeu: real, què és
 Decidir: cap. 10, ep. 1, id. 7; 10.1.10

Definició: cap. 2, ep. 1, id. 7; 2.1.15; cap. 4, ep. 3, id. 4; 4.3.4; cap. 9, ep. 2, id. 14; 9.2.14; vegeu: classificar
 Desaparèixer: cap. 5, ep. 1, ids. 7, 13, 14 i 22; 5.1.12; 5.1.18; 5.1.19; 5.1.20; vegeu: aparèixer; real, què és
 Descripció: 2.4.14; 9.2.5; cap. 10, ep. 1, ids. 1 i 2; 10.1.1; 10.1.2; 10.1.3; vegeu: història, històries
 Disgust: cap. 5, ep. 1, id. 1; 5.1.1; cap. 9, ep. 2, id. 16; 9.2.16; vegeu: ment, actes mentals
 Diferències de grau i diferències de tipus: cap. 2, ep. 1, id. 1; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; cap. 5, ep. 1, id. 15; 5.1.21;
 cap. 6, ep. 3, id. 8; 6.3.10; cap. 8, ep. 1, id. 10; vegeu: comparacions; diferent; distincions; semblances i
 diferències
 Diferent: intr., id. 7; 0.18; cap. 6, ep. 4, id. 8; 6.4.10; cap. 9, ep. 3, id. 10; 9.3.10; vegeu: admiració; contrafàc-
 tics; diferències de grau i diferències de tipus; importància; perplexitat
 Dinosau: cap. 6, ep. 4, id. 7; 6.4.9
 Dins/fora: cap. 2, ep. 3, id. 4; 2.3.4; 2.3.5
 Dir: 1.2.6 (= 7.3.19); cap. 2, ep. 2, id. 4; 2.4.9; cap. 6, ep. 1, id. 14; 6.1.17; cap. 7, ep. 3, id. 12 (en part= cap.
 1, ep. 2, id. 3); cap. 9, ep. 2, id. 3; 9.2.3; cap. 9, ep. 3, id. 9; 9.3.9; cap. 10, ep. 1, id. 9; vegeu: fer; mos-
 trar; paraules, actes verbals
 Direcció: cap. 10, ep. 1, id. 13; 10.1.16; vegeu: espai
 Disputa: cap. 8, ep. 1, id. 9; 8.1.10; vegeu: guerra
 Distincions: cap. 8, ep. 2, id. 10; 8.2.15; vegeu: classificar; comparacions; diferències de grau i diferències de
 tipus
 Dolent: cap. 4, ep. 1, id. 6; 4.1.12; cap. 7, ep. 3, id. 10; 7.3.15; 7.3.17; vegeu: bé, està bé; bo; malament
 Dret a viure: 7.4.5; vegeu: animals, matar; just

Eco: cap. 4, ep. 3, id. 5; 4.3.5; vegeu: rat-penat; so
 Emocions: cap. 3, ep. 3, id. 2; cap. 8, ep. 1, ids. 5 i 9; 8.1.5; vegeu: persuasió; sentiments
 Endevinar: cap. 3, ep. 4, id. 5 (en part = cap. 4, ep. 1, id. 1); 3.4.5 (=4.1.1); 4.1.2; vegeu: intenció; suposar
 Ensenyar: cap. 6, ep. 1, id. 10; 6.1.10
 Entendre: intr., id. 4; 0.11; cap. 6, ep. 1, ids. 16 i 17; cap. 9, ep. 1, id. 9; 9.1.9; vegeu: ignorància; saber
 Esbós: cap. 9, ep. 2, id. 5; 9.2.5; 9.3.6; 10.1.4; 10.1.14
 Esbrinar: 7.1.11; cap. 7, ep. 3, ids. 13 i 14; 7.3.20
 Escombraries: cap. 7, ep. 4, id. 9; 7.4.10; vegeu: pol·lució
 Espai: cap. 6, ep. 3, id. 5; 6.3.5; cap. 9, ep. 2, id. 4; 9.2.4; vegeu: direcció; lloc
 Esperar: cap. 4, ep. 3, id. 8; 4.3.8; 4.3.9; vegeu: confiar; suposar
 Esquirol: cap. 3, ep. 2, id. 14; 3.2.14 (= 8.1.8); 3.2.15 (= 8.1.7); cap. 8, ep. 1, id. 7
 Estels: cap. 8, ep. 4, ids. 4 i 11; 8.4.4; 8.4.11; vegeu: cel; planetes; sol
 Estruç: cap. 4, ep. 3, id. 11; 4.3.13
 Excepcions: cap. 8, ep. 2, id. 5; 8.2.6; 8.2.7; 8.2.8; vegeu: contraexemples
 Exclamacions: cap. 9, ep. 2, id. 8; 9.2.8; vegeu: interrogatius
 Excusa: cap. 6, ep. 1, id. 16; 6.1.19; vegeu: renyar
 Exemples: cap. 1, ep. 1, id. 14; 1.1.35; cap. 8, ep. 2, id. 3; 8.2.4; cap. 10, ep. 1, id. 4; 10.1.5; vegeu: contrae-
 xemples; generalitzacions
 Explicacions: cap. 2, ep. 4, id. 9; 2.4.14; cap. 6, ep. 1, id. 13; 6.1.14; cap. 8, ep. 1, id. 3; 8.1.3; 10.1.15; vegeu:
 causa; perquè; raons

Família: vegeu relacions familiars
 Fantasma: cap. 5, ep. 2, id. 5; 5.2.6; cap. 7, ep. 3, ids. 1 i 2; 7.3.1; vegeu: real, què és
 Fer: cap. 1, ep. 2, id. 3 (en part= cap. 7, ep. 3, id. 12); 1.2.5 (=7.3.18); 1.2.6 (= 7.3.19); cap. 2, ep. 1, ids. 4 i 5;
 2.1.9; 2.1.10; 2.1.11; 2.1.12; cap. 2, ep. 3, ids. 3, 4 i 5; 2.3.3; 2.3.4; 2.3.5; 2.3.6; 2.4.6; cap. 2, ep. 4, id. 5;
 2.4.10; 3.3.3; 3.3.8; cap. 7, ep. 2, id. 2; 7.2.2; vegeu: arreglar; dir; mostrar
 Fer estimacions: cap. 3, ep. 4, id. 5; 3.4.5; 4.1.2; 4.1.3; cap. 4, ep. 1, id. 5; 4.1.11
 Fer/poder: cap. 6, ep. 1, id. 15; 6.1.18; vegeu: poder/dret; voler/poder
 Fi i mitjà: cap. 7, ep. 2, id. 3; 7.2.3; 8.1.3; vegeu: planificar; propòsit
 Foc: cap. 8, ep. 4, id. 7; 8.4.7; vegeu: fum
 Foca: cap. 4, ep. 2, id. 8; 4.2.9
 Frases fetes: cap. 4, ep. 2, id. 10; 4.2.11
 Fum: cap. 9, ep. 3, id. 3; 9.3.3; vegeu: foc

Gallina: cap. 3, ep. 2, id. 4; 3.2.4; cap. 3, ep. 3, id. 1; 3.3.1; cap. 4, ep. 2, id. 3; 4.2.3
 Gat: cap. 1, ep. 1, id. 2; 1.1.3; 1.1.4; 1.1.5 (= que el poema de cap. 3, ep. 1, id. 7); cap. 3, ep. 4, id. 4; 8.1.13
 Generalitzacions: cap. 1, ep. 4, id. 3; 1.4.8; vegeu: contraexemples; exemples; tot
 Granja: vegeu masia
 Granota: cap. 4, ep. 3, id. 9; 4.3.10; 4.3.11
 Guerra: cap. 4, ep. 2, id. 12; 4.2.13; vegeu: disputa
 Guineu: cap. 8, ep. 1, id. 6; 8.1.6

Hipòtesis, fer: cap. 5, ep. 2, id. 4; 5.2.5; cap. 9, ep. 3, id. 8; vegeu: suposar
 Història, històries: 0.2; 0.3; 0.4; 0.5; intr., id. 6; 0.17; cap. 3, ep. 1, id. 3; 3.1.4; 3.1.5; 3.3.1; 5.1.6; 5.1.20; 6.3.4;
 cap. 7, ep. 3, ids. 2 i 9; 7.3.2; 7.3.3; 7.3.14; 9.2.14; cap. 10, ep. 1, id. 2; 10.1.3; vegeu: descripció; narra-
 ció; seriació
 Homònims: 6.3.14; cap. 8, ep. 2, id. 6; 8.2.11; cap. 9, ep. 2, id. 1; 9.2.1; vegeu: ambigüitat; sinònims
 Humans/animals: 1.1.2; cap. 1, ep. 1, id. 10; 1.1.25; cap. 4, ep. 2, id. 11; 4.2.12; cap. 4, ep. 3, id. 6; 4.3.6; cap.
 6, ep. 1, ids. 3, 4, 7 i 8; 6.1.3; 6.1.4; 6.1.6; 6.1.7; 6.1.8; cap. 8, ep. 1, ids. 11 i 12; 8.1.12; 8.1.13; cap. 10,
 ep. 1, id. 17; 10.1.20; vegeu: animals

I: cap. 3, ep. 2, id. 10; 3.2.10; 8.1.3; vegeu: però
 Idea, associació d'idees: cap. 1, ep. 4, id. 4; 1.4.9; 1.4.10; cap. 6, ep. 3, id. 10; 6.3.14
 —, canviar d': cap. 4, ep. 1, id. 13; 4.1.19; 4.1.20; vegeu: canvi
 Ignorància: cap. 2, ep. 4, id. 6; 2.4.11; cap. 6, ep. 1, id. 16; 6.1.19; vegeu: saber
 Igual: cap. 3, ep. 2, id. 12; 3.2.12; cap. 9, ep. 3, id. 10; 9.3.10; vegeu: admiració
 Illa: cap. 4, ep. 1, id. 14; 4.1.21
 Imaginar: cap. 3, ep. 1, id. 8; cap. 6, ep. 1, id. 17; 6.1.20; cap. 8, ep. 4, id. 9; 8.4.9; 10.1.4; vegeu: ment, actes
 mentals; suposar
 Importància: cap. 6, ep. 4, id. 8; 6.4.10; cap. 9, ep. 1, id. 6; 9.1.6; vegeu: diferent; subratllar
 Inconsistència: vegeu consistència
 Inferir: intr., id. 5; 0.12, 0.15; 0.16; cap. 2, ep. 1, id. 13; 2.1.21; cap. 4, ep. 1, id. 5; 4.1.11; 4.3.10; cap. 6, ep.
 2, id. 2; 6.2.2; 6.2.3; 6.2.4; 6.3.16; 6.4.1; 6.4.9; cap. 7, ep. 1, ids. 1, 2 i 5; 7.1.1; 7.1.2; 7.1.5; 7.1.12; 7.4.2;
 7.4.7; 7.4.12; 8.1.9; 8.2.13; 8.4.4; 9.2.6; 9.2.14; 9.3.1; 10.1.7; vegeu: afirmar; assumpcions; fer estimacions;
 però; raonaments hipotètics; suggerir; suposar
 Insensatesa: cap. 8, ep. 2, id. 2; 8.2.2; 8.2.3; vegeu: consistència; significat
 Intenció: 3.1.18; cap. 6, ep. 1, id. 12; 6.1.12; 6.1.15; cap. 7, ep. 1, id. 2; 7.1.3; 7.1.4; 7.1.5; 8.1.3; vegeu: infe-
 rir; propòsit
 Interès: cap. 7, ep. 1, id. 6; 7.1.13; vegeu: persuasió
 Interrogatiu: cap. 5, ep. 1, id. 2; cap. 6, ep. 2, id. 5; 6.2.6; vegeu: exclamacions
 Invents: cap. 3, ep. 3, id. 3; 3.3.3; cap. 7, ep. 1, id. 4

Jo/tu/ell: cap. 1, ep. 1, id. 3; 1.1.6; 1.1.7; 1.1.8
 Jugar: cap. 1, ep. 1, id. 6; 1.1.14; 1.1.15; 1.1.16; cap. 6, ep. 1, id. 7; 6.1.17; cap. 8, ep. 2, id. 1; 8.2.1; cap. 9,
 ep. 1, id. 5; 9.1.5; vegeu: regla; rol
 Just: cap. 2, ep. 1, id. 8; 2.1.16; cap. 4, ep. 1, id. 3; 4.1.6; cap. 4, ep. 2, ids. 1 i 2; 4.2.1; 4.2.2; vegeu: dret a viu-
 re; torns

Llegir: cap. 3, ep. 4, ids. 1 i 3; 3.4.1; 3.4.3; cap. 4, ep. 1, id. 12; 4.1.18; 6.1.11; cap. 6, ep. 2, id. 2; vegeu: su-
 bratllar
 Lleó: cap. 8, ep. 2, id. 8; 8.2.13
 Llibertat: 9.2.2; cap. 9, ep. 3, id. 9
 Llibre: cap. 9, ep. 3, id. 1; 9.3.1
 Lloc: cap. 3, ep. 3, id. 5; 3.3.5; cap. 5, ep. 1, id. 11; 5.1.16; cap. 5, ep. 1, id. 22; 5.1.30; 7.4.8; 8.1.4; vegeu: espai
 Llum: cap. 4, ep. 3, id. 2; 4.3.2; vegeu: cuca de llum

Mà: cap. 5, ep. 2, id. 7; 5.2.8
 Mai: cap. 9, ep. 1, id. 7; 9.1.7; vegeu: negació; sempre

Malament: cap. 1, ep. 1, id. 5; 1.1.11; 1.1.12; 1.1.13; vegeu: bé, està bé; bo; dolent
 Mar: cap. 3, ep. 1, id. 4; 3.1.7; cap. 8, ep. 4, id. 1; 8.4.1
 Marcs de referència: cap. 8, ep. 1, id. 4; 8.1.4; vegeu: context
 Masia: cap. 3, ep. 1, id. 4; 3.1.6
 Matèria: cap. 1, ep. 4, id. 2; 1.4.5; 1.4.6; 1.4.7; cap. 7, ep. 4, ids. 7 i 11; 7.4.7; 7.4.12; vegeu: pol·lució; roca
 Ment, actes mentals: intr., id. 3; 0.8; 2.2.5; 3.1.12; cap. 5, ep. 1, ids. 3 i 12; 9.2.16; cap. 10, ep. 1, id. 7; 10.1.10;
 vegeu: decidir; dissenys; imaginar; oblidar; paraules, actes verbals; pensar; perplexitat; propòsit; recordar
 — d'un altre: cap. 3, ep. 3, id. 7; 3.3.7; cap. 4, ep. 1, id. 2; 4.1.4; 4.1.5; cap. 9, ep. 3, id. 9
 Metàfora: cap. 6, ep. 3, ids. 1 i 9; 6.3.1; 6.3.13; cap. 10, ep. 1, id. 8
 Meu/ meva: cap. 1, ep. 1, id. 1; 1.1.1; 1.1.2
 Mofeta: cap. 8, ep. 1, id. 8; 8.1.9
 Món: cap. 5, ep. 1, id. 16; 5.1.22; 5.1.23; 5.1.25
 Mostrar: cap. 2, ep. 4, ids. 4 i 5; 2.4.9; 2.4.10; vegeu: dir; fer
 Mussol: cap. 6, ep. 2, id. 3; 6.2.4

 Narració: intr., id. 2; 0.6; 0.7; 6.1.14; 7.1.8; 7.1.9; 7.1.10; cap. 10, ep. 1, id. 2; 10.1.3; vegeu: història, històries;
 seriació
 Natural: cap. 5, ep. 1, ids. 3, 4 i 6; 5.1.9; 5.1.11; cap. 7, ep. 3, id. 5
 Negació: cap. 1, ep. 1, id. 17; cap. 4, ep. 1, id. 4; 4.1.7; 4.1.8; 4.1.9; 4.1.10; vegeu: mai; només; tot
 Només: cap. 1, ep. 1, id. 17; 1.1.40; 1.1.41; 1.1.42; 2.4.5; vegeu: classificar, tot
 Noms: cap. 1, ep. 1, ids. 7 i 16; 1.1.17; 1.1.18; 1.1.19; cap. 2, ep. 4, id. 3; 2.4.7; 2.4.8; 3.1.23; cap. 3, ep. 2, id.
 6; 3.2.6; cap. 4, ep. 3, id. 10; 4.3.12; cap. 6, ep. 1, id. 1; 6.1.1
 No res: cap. 5, ep. 2, id. 6; 5.2.7; vegeu: por; real, què és
 Números: cap. 3, ep. 2, ids. 5, 7, 8 i 9; 3.2.5; 3.2.7; 3.2.8; 3.2.9; 6.3.11; vegeu: comptar; seriació
 Núvol: cap. 3, ep. 2, id. 3; 3.2.3

 O: cap. 6, ep. 3, id. 7; 6.3.9
 Oblidar: cap. 7, ep. 3, id. 3; 7.3.5; vegeu: recordar
 Obligació: cap. 8, ep. 1, id. 2; 8.1.2; vegeu: ordre
 Observació: cap. 6, ep. 2, id. 2; 6.2.2
 Ordre: cap. 4, ep. 1, id. 10; 4.1.16; 5.2.8; cap. 8, ep. 1, id. 1; 8.1.1; vegeu: obligació
 Orgull: cap. 1, ep. 1, id. 13; 1.1.34
 Origen: cap. 2, ep. 4, ids. 2 i 8; 2.4.5; 2.4.13; cap. 3, ep. 2, id. 9; 3.2.9; cap. 5, ep. 1, id. 2
 Ovella: cap. 8, ep. 3, id. 3; 8.3.3

 Paraules: cap. 3, ep. 4, id. 2; 3.4.2; 8.2.3; 10.1.13
 —, actes verbals: cap. 3, ep. 1, id. 7; 3.1.11; 3.1.12; cap. 9, ep. 2, id. 3; 9.2.3; 9.2.16; cap. 10, ep. 1, id. 9;
 10.1.12; vegeu: dir; ment, actes mentals
 Pardal: cap. 4, ep. 3, id. 7; 4.3.7
 Parts i tots: cap. 6, ep. 3, id. 4; 6.3.4; cap. 7, ep. 3, ids. 7, 9 i 11; 7.3.10; 7.3.11; 7.3.14
 Peix: cap. 6, ep. 4, id. 2; 6.4.2; vegeu: balena
 Pensar: cap. 2, ep. 2, id. 4; 2.2.4; cap. 5, ep. 1, id. 12; 5.1.17; cap. 5, ep. 2, id. 7; cap. 9, ep. 3, id. 9; 9.3.9; ve-
 geu: ment, actes mentals
 Percepció: cap. 1, ep. 2, id. 5; 1.2.10; 1.2.11; 2.3.2; cap. 5, ep. 1, id. 26; 5.1.34; cap. 6, ep. 1, id. 11; 6.1.11; cap.
 9, ep. 3, id. 6; 9.3.6; 10.1.2; vegeu: ceguera; color; real, què és; saber; sentits; veure
 Perla: cap. 9, ep. 3, id. 7; 9.3.7
 Però: cap. 4, ep. 1, id. 8; 4.1.14; vegeu: I
 Perplexitat: cap. 5, ep. 1, ids. 3 i 6; 5.1.8; 5.1.11; cap. 5, ep. 2, id. 4; vegeu: admiració; diferent
 Perquè: cap. 4, ep. 1, id. 7; 4.1.13; 5.1.7; cap. 8, ep. 1, id. 3; 8.1.3; vegeu: causa; explicacions; raons
 Persuasió: cap. 7, ep. 1, id. 6; 7.1.13; vegeu: emocions; interès
 Pirata: cap. 10, ep. 1, id. 3; 10.1.4
 Pit-roig: cap. 6, ep. 4, id. 4; 6.4.4
 Planetes: cap. 7, ep. 4, id. 10; 7.4.11; cap. 8, ep. 4, id. 10, 8.4.10; vegeu: cel; estels; sol
 Planificar: cap. 7, ep. 2, id. 3; 7.2.3; 7.2.4; vegeu: fi i mitjà; intenció; propòsit; seriació

Planta: cap. 5, ep. 1, id. 8; 5.1.13
 Pluja: cap. 7, ep. 4, id. 6; cap. 9, ep. 2, id. 15; 9.2.15; vegeu: aigua; pol·lució
 Poder/dret: cap. 8, ep. 1, id. 11; 8.1.12; vegeu: fer/poder; voler/poder
 Poemes: cap. 9, ep. 1, id. 8; 9.1.8. A continuació, els exercicis que contenen poemes o textos, amb indicació del tema que tracten: 1.1.5; cap. 3, ep. 1, id. 7; i 8.1.13 (gats); 2.1.7 (cos, sentits); 3.1.8 (boca torta); 3.2.4 (gallines); 3.2.15, i 8.1.7 (esquirols); 4.3.3 (ratpenats); 4.3.7 (pardals); 4.3.11 (granotes); 6.3.15 (talps); 6.3.17 (castors); 6.4.2 (peixos); 6.4.3 (abelles); 7.2.1 (estacions de l'any); 7.3.27 (autoengany); 7.4.4 (arbres); 8.1.6 (guineus; vegeu 8.3.4); 8.2.3 (joc de significats; vegeu 9.1.9); 8.2.14; (ànecs i oques); 8.3.2 (vaques); 8.3.3 (xais); 8.3.4 (corbs; vegeu 8.1.6); 8.4.2 (cargols); 8.4.6 (admiració); 8.4.8 (Sol); 8.4.12 (raonament analògic); 9.1.9 (descobrir significats; vegeu 8.2.3); 9.2.15 (pluja); 9.3.4 (cavalls); cap. 10, ep. 1, id. 17 (balena)
 Pol·lució: cap. 7, ep. 4, ids. 6, 7 i 9; 7.4.6; 7.4.7; 7.4.10; cap. 9, ep. 3, id. 5; vegeu: aigua; escombraries; matèria; pluja; soroll
 Por: cap. 5, ep. 2, id. 6; 5.2.7; cap. 6, ep. 2, id. 6; vegeu: no res
 Posar-se al lloc d'un altre: cap. 1, ep. 1, id. 10; 1.1.25; cap. 2, ep. 4, id. 7; 2.4.12; 4.3.6; cap. 6, ep. 1, ids. 8 i 11; 6.1.8; 6.1.11; cap. 8, ep. 1, id. 4; cap. 9, ep. 2, id. 4; vegeu: context; sensibilitat
 Predicció: cap. 4, ep. 1, id. 5; 4.1.11
 Preferències: 9.2.10; 9.3.5
 Pregunta: cap. 2, ep. 1, id. 12; 2.1.20
 —, preguntar i respondre: cap. 7, ep. 3, id. 14; 7.3.21; 7.3.22; 7.3.23
 Premi: cap. 8, ep. 3, id. 6; 8.3.7
 Probabilitat: cap. 1, ep. 1, id. 4; 1.1.9; 1.1.10; cap. 7, ep. 1, ids. 1 i 5
 Problemes, resolució de: cap. 7, ep. 1, id. 3; 7.1.6; 7.1.7; cap. 7, ep. 2, id. 4; 7.2.5; vegeu: seriació
 Propòsit: cap. 1, ep. 2, id. 1; 1.2.1; 1.2.2; 1.2.8; cap. 7, ep. 1, id. 2; 7.1.4; vegeu: fi i mitjà; intenció; ment, actes mentals; planificar; ús

 Qualitat i quantitat: 6.3.7; cap. 6, ep. 3, id. 8; 6.3.10; 6.3.11; 6.3.12; vegeu: números

 Raonaments hipotètics: cap. 2, ep. 1, id. 13; 2.1.21; 7.4.12; vegeu: contrafàctics; inferir
 Raonar analògicament: cap. 2, ep. 4, id. 1; 2.4.1; 2.4.2; 2.4.3; 2.4.4; 6.4.4; 7.4.11; 8.3.3; 8.4.5; 8.4.11; cap. 8, ep. 4, id. 12; 8.4.12; cap. 9, ep. 1, id. 2; cap. 9, ep. 2, id. 9; 9.3.1; cap. 9, ep. 3, id. 10; cap. 10, ep. 1, id. 8; 10.1.11; vegeu: semblances i diferències
 Raons: cap. 1, ep. 1, id. 11; 1.1.26; 1.1.27; 1.1.28; 1.1.29; 1.1.30; 5.1.7; cap. 8, ep. 1, ids. 1 i 3; 8.1.1; 8.1.3; cap. 9, ep. 2, ids. 9, 10, 13 i 14; 9.2.9; 9.2.10; 9.2.13; 9.2.14
 — i raonaments: 7.1.7; cap. 7, ep. 4, id. 1; 7.4.1; 8.1.5
 Ratpenat: cap. 4, ep. 3, ids. 3 i 6; 4.3.3; vegeu: eco
 Real, què és: cap. 2, ep. 3, id. 1; 2.3.1; cap. 5, ep. 1, ids. 7, 13, 18 i 19; 5.1.12; 5.1.18; 5.1.19; 5.1.26; 5.1.27; cap. 7, ep. 3, ids. 1 i 16; 7.3.1; 7.3.26; vegeu: aparèixer; aparença; de debò; desaparèixer; fantasma; no res; percepció; ser (o ésser); sentits; son
 Recerca: cap. 9, ep. 2, id. 5; vegeu: comunitat de recerca
 Reconèixer: cap. 10, ep. 1, id. 16; 10.1.19; vegeu: recordar
 Recordar: cap. 7, ep. 3, ids. 3 i 4; 7.3.4; 7.3.5; 7.3.6; cap. 10, ep. 1, ids. 15 i 16; vegeu: oblidar; reconèixer
 Regla: cap. 8, ep. 2, id. 1; 8.2.1; vegeu: jugar
 Relacions familiars: cap. 4, ep. 1, id. 16; 4.1.23; cap. 4, ep. 2, ids. 1 i 6; 4.2.1; 4.2.6; 4.2.7; cap. 8, ep. 2, id. 4; 8.2.5; cap. 10, ep. 1, id. 4; 10.1.5; 10.1.6
 Renyar: cap. 5, ep. 1, id. 9; 5.1.14; cap. 6, ep. 1, id. 16
 Rinoceront: cap. 4, ep. 2, id. 7; 4.2.8
 Roca: cap. 7, ep. 4, id. 11; 7.4.12; vegeu: matèria
 Rol: cap. 1, ep. 2, id. 2; 1.2.3; 1.2.4; vegeu: jugar

 Saber: intr., id. 4; 0.9; 0.10; cap. 2, ep. 2, id. 8; 2.2.10; cap. 2, ep. 3, id. 2; 2.3.2; cap. 3, ep. 1, id. 14; 3.1.20; 3.1.21; cap. 3, ep. 3, id. 7; cap. 3, ep. 4, id. 5; cap. 4, ep. 1, ids. 1 i 2; 4.1.4; cap. 5, ep. 1, id. 25; 5.1.33; cap. 6, ep. 2, id. 1; 6.2.1; vegeu: conèixer; creure; entendre; ignorància; percepció; veure Selva: cap. 8, ep. 2, id. 7; 8.2.12

Semblances i diferències: cap. 1, ep. 1, id. 12; 1.1.31; 1.1.32; 1.1.33; 3.2.19; cap. 9, ep. 1, id. 2; cap. 9, ep. 3, id. 10; vegeu: comparacions; diferències de grau i diferències de tipus; raonar analògicament
 Sempre: cap. 5, ep. 1, id. 10; 5.1.15; 9.1.7; vegeu: mai
 Sensibilitat: cap. 2, ep. 4, id. 7; 2.4.12; vegeu: posar-se al lloc d'un altre; sentits
 Sentiments: cap. 6, ep. 2, id. 6; 6.2.7; vegeu: emocions
 Sentits: cap. 2, ep. 1, id. 3; 2.1.6; 2.1.7; 2.1.8; cap. 2, ep. 2, id. 3; 2.2.3; cap. 5, ep. 1, ids. 17, 18, 24 i 26; 5.1.24; 5.1.25; 5.1.32; 5.1.34; vegeu: percepció; real, què és; sensibilitat
 Senyals: cap. 3, ep. 1, id. 11; 3.1.16; cap. 5, ep. 1, ids. 5 i 6; 5.1.10; 5.1.11
 Ser (o ésser): cap. 6, ep. 2, id. 4; 6.2.5; cap. 7, ep. 3, id. 16; 7.3.26; cap. 8, ep. 1, id. 2; cap. 9, ep. 1, id. 3; 9.1.3; vegeu: aparença; real, què és
 Seriació: 4.3.1; 6.1.14; 6.3.3; cap. 7, ep. 1, id. 4; 7.1.8; 7.1.9; 7.1.10; 7.1.11; 7.2.4; cap. 8, ep. 3, id. 5; 8.3.5; 8.3.6; vegeu: causa; comptar; història, històries; narració; números; planificar; temps
 Significat: cap. 9, ep. 1, id. 9; 9.1.9; vegeu: insensatesa; llegir
 Simular: cap. 1, ep. 2, id. 6; 1.2.12
 Sinònims: cap. 9, ep. 2, id. 2; vegeu: homònims
 So: cap. 5, ep. 1, id. 22; 5.1.30; cap. 8, ep. 4, id. 3; 8.4.3; cap. 10, ep. 1, id. 10; 10.1.13; vegeu: eco; soroll
 Sol: cap. 8, ep. 4, id. 8; 8.4.8; vegeu: cel; estels, planetes
 Somiar: cap. 9, ep. 1, id. 11; 9.1.11; vegeu: son
 Somriure: cap. 3, ep. 1, id. 5; 3.1.8; 3.1.9
 Son: cap. 3, ep. 1, id. 2; 3.1.2; 3.1.3; vegeu: real, què és; somiar
 Soroll: cap. 9, ep. 3, id. 5; 9.3.5; vegeu: pol·lució; so
 Sorra: cap. 6, ep. 3, id. 2; 6.3.2
 Subratllar: cap. 4, ep. 1, id. 12; 4.1.18; vegeu: importància; llegir
 Suggestir: intr., id. 5; 0.12; 0.14; vegeu: afirmar, inferir
 Superfície: cap. 3, ep. 1, id. 15; 3.1.22
 Suposar: 0.1; cap. 4, ep. 1, id. 17; 4.1.24 (= 7.3.24); 4.1.25 (= 7.3.25); 4.1.26; cap. 7, ep. 3, id. 15; cap. 3, ep. 4, id. 5; 3.4.5; vegeu: assumpcions; endevinar; esperar; hipòtesis, fer; inferir; però

 Talp: cap. 6, ep. 3, id. 11; 6.3.15
 Televisió: cap. 9, ep. 1, id. 1; 9.1.1
 Temps: 0.3; 0.6; 0.7; cap. 3, ep. 1, id. 1; 3.1.1; 3.2.18; cap. 3, ep. 3, id. 6; 3.3.6; cap. 4, ep. 2, id. 1; 4.2.1; 4.2.11; cap. 6, ep. 1, id. 2; 6.1.2; cap. 6, ep. 3, id. 6; 6.3.6; 6.3.7; 6.3.8; cap. 7, ep. 2, id. 1; 7.2.1; cap. 9, ep. 1, id. 4; 9.1.4; vegeu: història, històries; narració; seriació
 Torns: cap. 4, ep. 2, id. 2; 4.2.2; cap. 6, ep. 1, id. 9; 6.1.9; vegeu: just
 Tortuga: cap. 5, ep. 2, id. 1; 5.2.1; 5.2.2
 Tot: cap. 1, ep. 1, id. 17; 1.1.42; 2.4.5; vegeu: classificar; generalitzacions; negació; només

 Ús: cap. 1, ep. 2, id. 4; 1.2.7; 1.2.8; 1.2.9; vegeu: propòsit

 Vaca: cap. 8, ep. 3, id. 2; 8.3.2
 Vaixell: cap. 9, ep. 3, id. 2; 9.3.2
 Vall: cap. 9, ep. 2, id. 7; 9.2.7
 Veí: cap. 1, ep. 1, id. 8; 1.1.20; vegeu: contigüïtat
 Veritat: cap. 2, ep. 1, ids. 7, 10 i 11; 2.1.15; 2.1.18; cap. 7, ep. 3, ids. 2 i 9; 7.3.2; 7.3.14 cap. 9, ep. 1, id. 12; 9.1.12; cap. 9, ep. 2, id. 14; 9.2.14
 Veure: cap. 2, ep. 3, id. 2; 2.3.2; cap. 8, ep. 3, id. 1; cap. 10, ep. 1, ids. 14 i 15; 10.1.17; 10.1.18; vegeu: cegueira, percepció
 Voler/poder: cap. 3, ep. 3, id. 8; 3.3.8; vegeu: disigs; fer/poder; poder/dret

PREFACI

Aquest manual, *Admirant el món*, conté instruccions que complementen *Kio i Gus*. Com a tal, s'adreça a mestres de nens de vuit a deu anys, aproximadament. El conjunt dels dos llibres forma un programa que pretén enco ratjar allò que nosaltres anomenaríem "Raonar sobre la Natura". *Admirant el món* conté una gran diversitat d'exercicis que estan en funció dels termes i conceptes que apareixen en línies i pàgines específiques de *Kio i Gus*. Així, quan la discussió de classe gira entorn d'un d'aquests termes o conceptes, el mestre té l'oportunitat d'introduir un exercici o un pla de discussió adients. Generalment, els plans de discussió s'utilitzen per explorar i clarificar conceptes mentre que els exercicis serveixen per reforçar certes habilitats. De tota manera, hi ha una considerable coincidència entre ambdós casos, ja que les habilitats cognitives que es fomenten a través dels exercicis són també útils en la formació de conceptes, i la clarificació conceptual que s'obté en seguir els plans de discussió pot ser inestimable a l'hora d'obtenir un marc de comprensió respecte del qual la construcció d'habilitats cognitives tingui sentit, tant per als nens com per als mestres.

KIO I GUS I L'EDUCACIÓ CIENTÍFICA

Malgrat que el programa *Kio i Gus* tracta els objectes de dues ciències, la zoologia i l'ecologia, està dissenyat per ser un complement d'aquestes ciències, més que no pas un substitut. La perícia de les ciències per introduir els estudiants en una comprensió de la natura a través de l'observació i l'experimentació és incomparable. Per desgràcia, la pedagogia que els educadors de ciències han emprat per motivar els estudiants a observar i experimentar ha estat tradicionalment molt menys encomiable.

Molts educadors de ciències han pres per axioma que els nens són abismalment ignorants respecte a la natura, però alhora, afortunadament, que són increïblement curiosos i inquisitius. Sembla que, d'això, se'n seguiria naturalment, segons el raonament d'aquests educadors, que els nens s'haurien de sentir extraordinàriament agraïts que els mostressin les veritats sobre la natura que els mestres de ciències tenen tantes ganes d'oferir-los. Malauradament, les coses no són tan senzilles. Per començar, la curiositat amb què la majoria de nens comencen el parvulari ha de ser reforçada de manera regular i persistent si ens interessa conservar-la, i, ara com ara, sembla ser el cas que, al voltant de quart d'EGB, la curiositat sobre la naturalesa que els nens havien mostrat ha disminuït ja notablement. D'altra banda, cap aquesta edat, els nens ja han construït una extensa xarxa d'hipòtesis i teories mitjançant les quals s'expliquen a si mateixos com funciona el món. Els científics poden considerar aquestes hipòtesis i teories com a mites primitius i donar per descomptat que els nens s'afanyaran a aprofitar la primera oportunitat que tinguin de canviar els seus mites per les veritats que la ciència els ofereix. Però, com ha quedat prou clar, aquest no és el cas. Ni tan sols els científics més experimentats estan immediatament disposats a intercanviar una teoria nova i superficialment més plausible per una altra encara no del tot satisfactòria amb la qual estan treballant en aquell moment, i habitualment cal un llarg període de negociació fins que els defensors de la vella teoria i els de la nova es reconcilien. Amb els nens passa una cosa molt similar. Si pretenem que abandonin les seves opinions sobre la natura, hem d'estar preparats per discutir francament amb ells les raons per les quals ho haurien de fer, i hem de discutir amb igual franquesa les raons que els fan pensar que som nosaltres els que hauríem d'adoptar les seves opinions. Sense aquestes discussions obertes, no només fracassarem en l'intent d'aconseguir que vegin el món de la mateixa manera que nosaltres el veiem —cosa que, de fet, no és una qüestió massa rellevant—, sinó que fracassarem —i això és molt més important— en l'intent de fer-los pensar científicament i de fer-los participar de tot cor en la recerca. Però aquestes discussions han de ser lògicament disciplinades; han de ser discussions raonables. No només hem de *parlar* amb els nens de les diferències entre la seva concepció del món i la nostra: hem de *raonar* amb ells. Ja que, tradicionalment, l'educació científica no s'ha fet càrrec d'aquest component de raonament, l'hem d'oferir com a suplement derivat d'una altra disciplina. Com que la filosofia ha proporcionat tradicionalment la cobertura necessària per a l'estudi de la discussió raonada, no ens ha de sorprendre que aquesta altra disciplina sigui la filosofia.

Hi ha una altra qüestió que val la pena d'esmentar en aquest mateix sentit. En general, s'està d'acord a afirmar que l'educació científica no hauria de ser un mer assortiment de respostes. El més important, diem, és que siguin els nens qui facin les preguntes. I tot això està molt bé, però, tanmateix, encara és inadequat. Els nens poden ser prou inquisitius com per formular preguntes, però poden seguir sent reacis al nostre abastiment de respostes ja pre-

parades. Volen que se'ls permeti de pensar aquestes coses per ells mateixos i volen arribar a les respostes per ells mateixos. No és que rebutgin les nostres respostes com a tals: el que rebutgen és *el mètode* que els proposem perquè arribin a aquestes respostes. No volen que nosaltres pensem *per ells*; volen pensar *per si mateixos*. No és que estiguin aferrats a les seves pròpies explicacions, sinó que volen participar en la recerca i compartir l'experiència de descobrir com funcionen les coses. A tots ens és familiar l'afany dels nens per "ajudar": "Deixa-m'ho fer *a mi!* *A mi!*", insisteixen. I això és tot el que demanen. No hem de tenir por que estiguin provant de "desbancar-nos". De fet, només volen pertànyer, amb nosaltres, a una comunitat de recerca. Així, doncs, el simple fet que els nens siguin inquisitius no ens assegura que hagin de ser receptius a aquella informació que és el resultat, guanyat amb penes i treballs, dels nostres esforços, però no dels seus.

En els darrers anys, s'ha fet habitual en el món de l'ensenyament la idea que el fet que els estudiants aprenguin senzillament els resultats de les recerques científiques clàssiques no assegura que la seva educació científica hagi estat reeixida. L'èxit s'aconseguiria només si s'hagués ensenyat als estudiants a *pensar* científicament. Però, ¿què vol dir, *pensar científicament*? En el seu aspecte més essencial, vol dir fer-se un mateix la mena de preguntes que els científics es fan, estar alerta als aspectes problemàtics de la pròpia experiència tal com els científics hi estan, reflexionar de manera autocrítica sobre els propis procediments tal com fan els científics, i valorar, no només pel que fa al propi pensament sinó també a la pròpia vida, que si una distinció ha de ser assenyalada, és urgent que un mateix l'assenyali, i que si una connexió ha de ser establerta, és urgent que un mateix l'estableixi. D'altra banda, *no* s'està pensant científicament quan el cas discrepant que s'ha trobat no fa quedar perplex, o quan un no s'adona que les pròpies reflexions com a científic són de fet internalitzacions de les converses tingudes o per tenir amb els col·legues de la comunitat de recerca. Són consideracions com aquestes les que ens han de guiar en la construcció d'un currículum subtítulat "Raonar sobre la Natura". Així com els millors caçadors són aquells que poden suposar els camins de la seva presa, i, quan aquesta s'amaga, intuir on és que s'amaga, també els millors científics són aquells que poden endevinar la natura i tenir una intuïció d'on s'amaga quan ho fa. Aprenen a pensar com funciona la natura: on pot tornar a colpir un càncer, si una closca de cargol està feta en el sentit de les agulles del rellotge o en el sentit contrari, tal com es forma una lluna. Així mateix, l'estudiant ha de pensar com treballa el científic, i alhora, ha de pensar com pensa el científic. Si l'educació científica tal i com es duu a terme actualment no aconsegueix de fer pensar els nens d'aquesta manera, aquesta tasca ha de ser assumida per altres sectors del currículum. Ara bé, si això és el que s'ha de fer, s'ha de fer de tal manera que les habilitats de raonament que els nens adquireixin puguin passar amb prestesa a altres disciplines i significar un pas més envers aquest "pensament curricular transversal" que tan àmpliament es pregona i tan rarament s'acompleix.

L'EDUCACIÓ CIENTÍFICA I LES HABILITATS DE PENSAMENT

Durant algun temps, hem sentit com els educadors científics insistien que els estudiants no necessitaven cap entrenament especial de les habilitats cognitives de cara a realitzar experiments científics, ja que es podia esperar d'aquestes habilitats que es desenvoluparien naturalment i serien a lloc quan fossin necessàries. Però sovint s'ha comprovat que aquesta fe complaent en la convergència del currículum amb els estats del desenvolupament del nen no ofereix garanties. Les habilitats cognitives del nen han de ser cultivades i han d'estar a punt *abans* de ser requerides. I encara més: no poden ser cultivades al marge de les disciplines a les quals seran subseqüentment aplicades. En el procés d'aprenentatge d'aquestes habilitats els estudiants també s'han de familiaritzar amb els procediments a través dels quals aquestes habilitats han de ser transferides i "connectades" a les diverses parts del currículum. L'absurd d'ensenyar als estudiants lògica formal d'una banda i ciències naturals de l'altra, amb l'expectativa ingènua que, de resultes d'això, seran capaços de pensar lògicament i científicament, no és menys absurd que el d'aquell estudiant titulat que pretén escriure un treball sobre poesia xinesa consultant a l'enciclopèdia articles sobre poesia i sobre la Xina.

En el programa de *Kio i Gus* —i especialment en el manual del mestre, *Admirant el món*— es reconeix que els esforços per enfortir habilitats de pensament *descontextualitzades* són inútils. És per això que, en una primera secció del programa, aquestes habilitats són aplicades a qüestions filosòfiques, mentre que, en la segona part, es posa l'èmfasi en la seva aplicació a temes científics. El problema de la transferència no és abandonat a mans del mestre, sinó que és tractat de diverses maneres que tant mestres com estudiants poden aprendre a utilitzar.

Naturalment, no és per casualitat que s'escull la filosofia com a disciplina des de la qual una recerca estructurada ha de començar (tot i que ens podríem preguntar per què això ha estat així històricament en la nostra cultura). La raó d'això està relacionada amb el fet que les qüestions i els mètodes filosòfics resulten atractius i accessi-

bles als nens. Els conceptes filosòfics tendeixen a ser inherentment borrosos, i és ben clar que ens falten procediments de decisió per definir-los i clarificar-los d'una vegada per totes. Aquests conceptes es presten fàcilment al diàleg, i els estudiants es troben de seguida immersos en un estira-i-arronsa sobre les diferents interpretacions dels conceptes investigats. Aquesta capacitat que tenen els conceptes filosòfics de generar diverses línies d'argumentació en competència i també un sentit de cooperació en la recerca cognitiva és el que els fa aparèixer tan significatius i dinàmics als ulls dels nens.

D'altra banda, els conceptes científics, que són generalment definibles mitjançant criteris i procediments de classificació específics, tendeixen a aparèixer als alumnes dels primers cursos com si fossin inerts més que no pas dinàmics. Aquests conceptes no es presten tan fàcilment a interpretacions conflictives (excepte en aquells casos en què l'estudiant és prou hàbil o prou sofisticat com per formular les preguntes adients). Que la sang és vermella o que l'aigua és incolora són "dades" que difícilment provocaran qüestionament o reflexió. Però, suposem que es dona més informació sobre les veritables condicions d'observació: diem que la sang és vermella "per a l'ull normal", i diem que l'aigua és incolora "en petites quantitats". Suposem també que els alumnes ja han explorat a classe de filosofia les "fal·làcies" de la divisió i la composició: són conscients que el que és verdader d'una part no és necessàriament verdader referit al conjunt, i a l'inrevés. Pot molt ben ser que aquests alumnes es vegin impulsats a reflexionar i qüestionar si la sang encara és vermella vista a través d'un microscopi, o si l'aigua és efectivament incolora en grans quantitats. En altres paraules: els nens que tinguin un entrenament filosòfic en habilitats de pensament no estaran disposats a assentir sense pensar a afirmacions tòpiques sobre els fets: voldran saber *en quines circumstàncies* aquestes afirmacions són realment verdaderes i *en quines circumstàncies* no ho són.

Considerem un altre exemple. El mestre diu: "Sabem que l'aigua és incolora. Donat aquest coneixement, ¿podem inferir que l'aigua també és insípida i inodora?" Sens dubte, alguns alumnes respondran, basant-se en la seva pròpia experiència sensitiva, que *la seva* aigua no és insípida. D'altres, però, igualment astuts gràcies a la seva preparació filosòfica, respondran probablement que el gust i l'olor no poden ser inferits lògicament del color. Fins i tot pot ser que algú ofereixi un contraexemple com ara: "¡El perfum de la meva mare és incolor, però no és inodor!" I encara d'altres poden afegir: "¡No és l'aigua que té mal gust, són les *impureses* de l'aigua!" Entrenats filosòficament per fer distincions curoses, estan començant a pensar científicament.

LES HABILITATS DE PENSAMENT I LA FILOSOFIA

Encara es poden trobar algunes persones que pensen que l'interès per les habilitats de pensament és de collita recent, i que es resisteixen a creure que la filosofia hagi tingut alguna experiència en aquesta àrea. La filosofia, és clar, no és ni de bon tros tan ben coneguda en el món modern com la ciència. En general, podem dir que l'estadi inicial d'una recerca que aborda un tema recentment descobert és filosòfic. És un estadi en què abunden les perplexitats, així com les especulacions sobre com es podrien resoldre. Però, a mesura que la recerca emprèn una observació, experimentació i medició més precises, la fase filosòfica cedeix lloc a la científica. Malgrat tot, no és que la filosofia desaparegui, ja que es queda sempre romancejant en la forma de crítica. Cada disciplina té la seva "filosofia de": hi ha la filosofia de la literatura, la filosofia de l'educació, la filosofia de l'art i la filosofia de la ciència. Les "filosofies de" representen el pensament crític *sobre* aquestes disciplines, utilitzant el repertori d'habilitats conceptuals i analítiques que formen una part de la tradició filosòfica.

La filosofia intenta clarificar i il·luminar qüestions que no tenen una adscripció tancada, que són motiu de controvèrsia i tan genèriques que cap disciplina científica no està equipada per treballar-hi. Com a exemples podríem citar conceptes com "veritat", "justícia", "bellesa", "persona" i "bondat". Alhora, i en el seu estil imparcial, la filosofia intenta agitar les nostres ments respecte a aquelles qüestions que tendim a donar per suposades, i insisteix que parem atenció a aspectes que fins ara hem preferit passar per alt. Sigui com sigui, l'objectiu de la filosofia és cultivar l'excel·lència en el pensament, i els filòsofs ho fan examinant què és pensar històricament, musicalment, matemàticament, en una paraula, què és excel·lir en el pensament en cada disciplina.

Nogensmenys, hi ha una altra cosa que la filosofia aporta en la recerca de l'excel·lència del pensament, i és la seva subdisciplina de lògica. La lògica és una disciplina més normativa que descriptiva. És a dir, que no dedica cap esforç a descriure com la gent pensa realment, sinó que ofereix criteris mitjançant els quals podem distingir el bon pensament del mal pensament. [La lògica també és descriptiva, però, quan el que vol és construir models que s'acostin als models del comportament humà real. Això passa molt sovint en les recerces d'intel·ligència artificial, sobretot quan es volen construir sistemes experts que simulin els comportaments intel·ligents dels humans en diferents camps.] Malgrat que els lògics puguin diferir entre ells respecte a una qüestió o una altra, generalment es

reconeix que les consideracions lògiques són de primera importància a l'hora de determinar què significa ser raonable. Com que la raonabilitat és un objectiu principal de l'educació reflexiva, la lògica pot contribuir en gran manera al cultiu del pensament. Un exemple rellevant és el fet que tots aquells que rastregen una taxonomia de les habilitats del pensament poden començar immediatament amb les habilitats de raonament que es necessiten per realitzar les operacions que configuren la lògica. (Bloom, a *Taxonomy of Educational Objectives* ignora de fet aquestes habilitats de raonament. En vista d'això, un s'ha de preguntar com pot ser que en el seu moment assolís la posició canònica que ha mantingut en el darrer quart de segle.) Dit d'una altra manera, la psicologia cognitiva ofereix *descripcions* de com el pensament té lloc efectivament, mentre que la lògica ofereix canons normatius que ens diuen com *hauria de tenir lloc* el pensament. Un currículum de filosofia procura tenir en compte ambdues menes de consideracions, i vol mostrar com estan interrelacionades.

Seria un error pensar en la filosofia només com en una teoria i gens ni mica com en una pràctica. Ben al contrari: la filosofia sovint és una cosa *que es fa*, on la teoria està dissolta en la pràctica, i no pas separada d'ella. Els filòsofs professionals poden fer filosofia millor que altres, de la mateixa manera que els atletes professionals practiquen esports millor que altres, però la diferència sembla ser més de grau que no de tipus. Si la filosofia és el que fem quan les nostres converses prenen la forma d'una recerca disciplinada per consideracions lògiques i metacognitives, no tenim cap dret a refusar el terme "filosofia" a les converses dels nens que hagin pres aquella mateixa forma.

Abans de considerar amb més detall la contribució que la filosofia pot fer en el reforçament de les habilitats de pensament, hauríem de tenir en compte les maneres en què camps separats de la filosofia poden contribuir al reforçament de l'educació. Els grans camps que hem de mencionar aquí són l'epistemologia, la lògica, la metafísica, l'ètica i l'estètica. Gran part de la debilitat de l'educació moderna pot relacionar-se amb l'eliminació dins del currículum de les qüestions normalment tractades per aquestes subdisciplines.

Podem començar per l'*epistemologia*. Com és ben sabut, l'educació dels nens més petits ha estat criticada pel fet d'insistir en la necessitat de memoritzar i per recórrer a la mera informació, en lloc de fer que els nens pensin sobre les coses que també s'espera que sàpiguen. Per exemple, potser s'espera d'uns alumnes que sàpiguen que el cometa Halley es compon de gasos congelats. Ara bé, a alguns alumnes se'ls pot acudir el següent pensament: "¿I això com ho sabem?" En altres paraules, volen saber de quina manera aquesta informació va ser obtinguda i per què pensem que és veritat. Però pot ser que no s'atreveixin a fer aquesta pregunta, si ja han tingut una certa experiència que aquesta mena de preguntes són menystingudes com a irrellevants. Però, tot i això, els nens de la classe que tinguin un pensament crític mantindran la seva curiositat respecte a les bases epistemològiques necessàries per considerar verdader un enunciat. És a dir, que quan es trobin amb una sèrie d'enunciats com:

Se suposa que el cometa és compost de gasos congelats.

Es pensa que el cometa és compost de gasos congelats.

Es creu que el cometa és compost de gasos congelats.

S'afirma que el cometa és compost de gasos congelats.

Se sap que el cometa és compost de gasos congelats.

Etc.,

els alumnes estaran igual d'interessats en la primera part de cada oració com ho estan en la segona. Al capdavall, ¿com podem pensar críticament sobre allò que ens expliquen, si no podem qüestionar les bases de les afirmacions fetes i els criteris emprats a l'hora de decidir què es considera verdader? Llevat que els alumnes siguin conscients dels actes mentals, ¿com podran avaluar el diferent valor epistemològic de "se sap que..." i de "es creu que..."? (¿De fet, alguns alumnes potser pensin que no hi ha cap diferència en les pretensions de veritat d'aquestes dues frases!)

Qualsevol nen epistemològicament astut podria reclamar això: que se l'introduís en els fonaments i les condicions del coneixement, i no simplement en el coneixement mateix. I encara podríem ampliar això dient que els significats són contextuals, i que quan suprimim la consciència del context, suprimim, efectivament, la consciència del significat. (I si no, penseu en la diferència de significat de l'afirmació "Tots els homes són animals" quan la fa un professor de biologia i quan la pronuncia una noia que torna a casa després d'una cita.)

L'epistemologia s'ocupa de les raons que puguem tenir, o no, per dir que una cosa és verdadera. Sempre que els nens volen saber les raons que tenim per dir que una cosa és verdadera, estan formulant una pregunta epistemològica. És en aquest moment que la *lògica* fa la seva aparició. Atès que sabem (o assumim) que certs enunciats són veraders, ¿quin raonament podem legítimament fer per arribar a *estendre* aquest coneixement? Tal com ja apuntàvem, la lògica és qui ofereix els criteris per avaluar el raonament mitjançant el qual provem d'estendre, i preservar alhora, la veritat. "¿Se'n segueix, d'això, que..." és una pregunta lògica prototípica. I també ho és: "¿Com pots afirmar això i la seva contradicció?" O també: "¿No estàs assumint que..."

Cal assenyalar que les preocupacions filosòfiques no apareixen només a classe per veu dels nens: el mestre les pot trobar igualment inevitables. Si, per exemple, els nens insisteixen que veuen el sol moure's pel cel cada dia, el mestre pot trobar necessari de dir-los que “només ho *sembla*”, i si se'l pressiona en aquest sentit, haurà d'ampliar la seva explicació de la distinció entre “aparença i realitat”. Aquesta és, però, una distinció *metafísica*. És una distinció que és massa general per caure en el domini de cap de les ciències particulars i, tanmateix, pot molt ben ser pressuposada per totes elles. (Passa el mateix amb distincions com: art i naturalesa, vida i art, veritat i bellesa, permanència i canvi, unitat i multiplicitat, etc.) Tant els mestres com els nens han de preguntar-se com es pot esperar d'ells que ensenyin i que aprenguin sense referència als pressupòsits subjacents a la informació que es presenta a classe.

L'*ètica* i l'*estètica* introdueixen els nens a les raons que tenim per dir que les coses són “correctes” i “justes”, “bones” i “boniques”. És difícil d'entendre com es pot haver eliminat de classe l'estudi d'aquestes raons i raonaments, mentre s'han continuat presentant als nens les raons que tenim per perforar la terra buscant petroli, o per anar a l'oficina cada dia, o per casar-nos. Les maneres que tenen les persones de prendre decisions de valor, i les decisions que prenen, són un dels fets més difícils que hi ha. Un programa d'estudis socials d'escola primària que ignori el fet social de les nostres preferències, de les nostres classificacions i avaluacions, i del nostre ús de criteris per fer aquestes coses, és un programa que ha de ser considerat irresponsable.

Sembla que Aristòtil pensava que es podia posposar l'aplicació del raonament pràctic a qüestions ètiques fins que s'hagués perfeccionat el propi procés de raonament —ja cap a l'edat adulta. Però, això és absurd. Un ha d'aprendre a raonar i a aplicar el raonament simultàniament: si comencem per posposar-ne l'aplicació, probablement no hi arribarem mai. És important fer adonar als nens del fet que les vides humanes prenen formes diferents, i que les formes que prenen sovint vénen donades pels ideals que les persones mantenen i per les disposicions que han adquirit. Si els nens reconeixen que la pregunta “¿Com s'hauria de viure la vida?” els afecta tant com a qualsevol altra persona, poden començar a treballar-hi i, com a resultat, poden esdevenir adults que es prenen aquesta qüestió seriosament, ja que té a veure no solament amb la manera com cada un de nosaltres hauria de viure, sinó amb la manera com hauríem de viure tots plegats. És per això que *Kio* i *Gus* difereix radicalment dels textos habituals per nens: perquè presenta persones discutint sobre la veritat, la bondat i la bellesa, exposant les seves opinions sobre allò que és preciós, excel·lent i perfecte, i provant de trobar raons per justificar les seves opinions. El programa intenta, d'aquesta manera, donar un model de què és passar informació als nens en una atmosfera de valoració i judici reflexius més que no pas en una atmosfera d'acceptació passiva i acrítica, o de desconfiança que no es qüestiona res.

Ara podem passar a la qüestió de les disposicions específiques, dels estats mentals, dels actes mentals, dels actes verbals, de les habilitats de raonament i de recerca que són fomentades i reforçades per la filosofia a l'escola primària. Encara que totes elles han de ser cultivades per tal de millorar les habilitats principals de llegir, escriure, parlar i escoltar, no deriven pas necessàriament de les mateixes fonts ni tenen funcions comparables. Difereixen, a més, pel fet que puguem escollir, o no, de participar-hi: així, podem decidir de raonar o d'inquirir i després posar-ho en obra, però, en canvi, no sembla pas que decidim de tenir una certa disposició o un estat afectiu i que després procedim a tenir-lo. També semblen diferir respecte a la seva complexitat cognitiva: els estats afectius només poden arribar a contenir un germen cognitiu, mentre que els actes mentals, els actes verbals i les habilitats de pensament i de recerca semblen formar una escala ascendent de complexitat cognitiva.

1. Les *disposicions* que el programa *Kio* i *Gus* ajuda a cultivar inclouen aquelles que disposen els nens a abordar actes mentals, actes verbals, el raonament i la recerca. En concret, hauríem de mencionar les disposicions a ser inquisitiu, a imaginar, a inquirir, a especular, a ser crític, a fer hipòtesis i a inferir. (Cal entendre que una disposició és una disponibilitat, una preparació, i que no està limitada als éssers humans: el vidre, per exemple, té una certa disposició per esquerdar-se quan se'l colpeja.) La millor manera que els nens adquireixin aquestes disposicions és fent que participin en comunitats de recerca. Aquestes comunitats encoratgen la pràctica que, al seu torn, prepara les persones per desenvolupar aquestes disposicions.
2. L'expressió *actes mentals* s'utilitza sovint de manera molt poc rigorosa, per cobrir un ventall molt ampli que va dels estats afectius als actes cognitius passant per combinacions diverses d'uns i altres. Exemples d'estats afectius són el desesper, el pànic, l'encapritxament. La combinació d'estat afectiu i acte cognitiu pot ser exemplificada pel dubte, la interrogació, la temença, l'esperança, l'admiració, el respecte i la creença. Més específicament, els actes mentals inclouen, per exemple, suposar, desitjar, conjecturar, concedir, recordar, escollir, jutjar, decidir i comparar. (Òbviament cada una d'aquestes llistes podria ser molt més llarga.)
3. Els *actes verbals* són expressions proferides que tenen sempre una dimensió mental. És a dir: molts actes mentals no acaben resolent-se de forma verbal, però no hi ha cap acte verbal que no tingui un component men-

tal. Citem com exemples: asserir, dir, al·legar, afirmar, explicar, proposar, insinuar, manifestar i establir. Ja que el diàleg generalment omet la menció explícita dels actes verbals i mentals, tendim a aprendre coses sobre ells quan llegim que s'esdevenen. Un dels nombrosos grans avantatges d'un component literari en un programa d'habilitats de pensament és la contribució que fa perquè ens conscienciem dels in comptables matisos que es donen en el pensament i en la parla. Un altre és que ens dóna models de persones que pensen i parlen. L'habilitat dels nens per convertir-se en persones com aquestes depèn considerablement de la disponibilitat de models —fins i tot de models de ficció— amb els quals identificar-se.

4. Els exemples d'habilitats de *raonament* haurien d'incloure la competència per realitzar diverses operacions deductives i inductives (com ara inferir, i detectar premisses sobreenteses o pressuposicions), així com per formular preguntes, oferir raons, construir definicions, classificar, fer sèries, posar exemples i formar conceptes. (Aquesta última és tan important i destacada que gairebé podria quedar sola com a megahabilitat.) En general, la font d'informació precisa sobre aquestes habilitats és el domini de la lògica (formal i informal.) També caldria mencionar que l'habilitat de traduir (que és de gran importància en el desenvolupament de la comprensió de la lectura, ja que afecta la preservació del sentit d'una llengua a una altra) mereix també ser citada juntament amb les habilitats de raonament més importants.
5. Les habilitats de *recerca* són les que van associades amb el desenvolupament de procediments científics, com ara mesurar, observar, descriure, realitzar estimacions, explicar, predir i verificar.

LA FILOSOFIA EN UNA CLASSE D'ESCOLA PRIMÀRIA

En el currículum de Filosofia per Nens, els llibres dels alumnes són obres de ficció semblants a una novel·la, escrits de manera senzilla i sense cap referència als noms i a la terminologia tècnica que els filòsofs professionals fan servir. Tot i això, les novel·les utilitzen molts dels termes col·loquials que els filòsofs professionals també utilitzen; termes com “veritat”, “bo”, “just” i “bonic”. A més, amb prou feines hi ha cap paràgraf on un concepte filosòfic no hagi estat introduït subreptíciament, “entre línies”, per dir-ho així. Tot això són esquers per als nens, que pretenen copsar la seva atenció i provocar entre ells la discussió i el debat. Els nens van llegint en veu alta, l'un darrere l'altre, els passatges que els toquen, de manera que la fase inicial d'una sessió de Filosofia per Nens enrola els nens en una combinació de llegir, parlar i escoltar que estableix un marc al diàleg posterior i alhora presenta als nens un model de discussió reflexiva.

Es demana llavors als nens d'assenyalar allò que han trobat interessant en el passatge que han llegit. Això permet que els alumnes designin temes de discussió; efectivament, els permet establir l'ordre del dia (tot i que no impedeix que el mestre introdueixi altres temes que en la seva opinió mereixin ser discutits.) A mesura que el diàleg avança, el mestre introdueix en moments adequats els exercicis i plans de discussió que el manual d'instrucció li proporciona per desenvolupar els punts tractats o per reforçar les habilitats de raonament necessàries per desentrellar els significats del passatge que es discuteix.

Sempre que el mestre és vist com una font d'informació i el punt de debat a classe és una qüestió sobre fets, hi ha el costum ben establert de girar-se cap al mestre per buscar-hi confirmació o verificació. Això crea un model d'intercanvi mestre-alumne que frustra les intencions de la Filosofia per Nens, ja que soscava la noció de comunitat i legítima, en canvi, la noció del mestre com a autoritat informativa i dels alumnes com a aprenents ignorants. En una comunitat de recerca, en canvi, els mestres i els alumnes es troben plegats com a coinvestigadors, i el mestre procura facilitar-ho a base d'encoratjar els intercanvis alumne-alumne tant com els de mestre-alumne.

Caldria entendre que el mestre, en renunciar al paper d'autoritat informativa, no renuncia al paper d'autoritat instructiva. És a dir, el mestre sempre ha d'assumir la responsabilitat última d'establir les mesures que guiaran i estimularan la classe perquè sigui més i més productiva i perquè el discurs de la recerca sigui més i més autocorrector. El mestre sempre ha d'estar a punt per detectar les conductes il·lògiques entre els alumnes, igual que una persona que fa de moderador en una reunió ha d'estar alerta per detectar qualsevol possible transgressió de les regles dels procediments parlamentaris. Però al mestre no li cal mà dura, ni tan sols per mantenir aquestes regles. Pot preguntar als altres alumnes, per exemple, si en la seva opinió tal comentari ha estat rellevant, o si la inferència que s'acaba de fer és, realment, una conseqüència lògica de les premisses establertes, o si aquesta manera de definir els termes que s'estan utilitzant és realment la més útil per construir aquests termes, o si tothom està d'acord amb les assumpcions que aparentment es troben implícites en les afirmacions del darrer que ha parlat.

Aquestes són les consideracions lògiques i pedagògiques que governen la direcció d'una discussió filosòfica. Però hi ha també consideracions filosòfiques, i sovint els nens les enumaran abans i tot que el mestre n'hagi pres

consciència. Això és així perquè els nens són molt ràpids per detectar allò que és problemàtic, i si són prou inno-cents, no faran cap secret de la seva perplexitat. Sovint passa, senzillament, que no en saben prou per donar per suposat allò que els adults donen per suposat, de manera que aixequen la mà i posen en qüestió punts que poden semblar prou obvis al mestre, però que, sotmesos a examen, resulten estar carregats d'implícacions filosòfiques ama-gades. Les lectures dels nens estan deliberadament sembrades, pàgina rere pàgina, de comentaris que són més pro-blemàtics o suggeridors que no pas rutinaris i a punt per ser memoritzats. Cada pàgina d'una novel·la filosòfica pre-tén ser un camp de mines filosòfic; és precisament per això que, als nens, els encanten aquestes novel·les i que alguns mestres les miren amb recel.

En cada novel·la que forma part del currículum, es retraten uns nens de ficció que formen una comunitat de re-cerca. S'ha fet un esforç perquè aquests nens no apareguessin com a completament implausibles, sinó que guar-dessin un grau raonable de versemblança. De fet, qualsevol comentari fet per un d'aquests nens podria haver es-tat fet per un nen de la classe. Malgrat tot, allò que aquests nens de ficció aporten a la recerca és una sensibilitat filosòfica peculiar, una consciència clara de com les preocupacions ètiques, lògiques, epistemològiques, estètiques i metafísiques afecten l'objectiu i el desenvolupament de la seva recerca, tot i que és segur que ells mai no ho di-rien precisament amb aquests termes. Aquests nens de ficció no en saben res, del lèxic heretat pels filòsofs post-aristotèlics; són molt més propers als filòsofs presocràtics, els aforismes dels quals revelen poca consciència de la filosofia com a disciplina única i professional. De tota manera, amb aquests nens de ficció es fa un esforç per re-tornar a les arrels mateixes de la filosofia i del coneixement humà en general, deixant de banda les màscares i els actors que els sistemes filosòfics i les escoles ens han imposat.

Així, el programa de *Pimi*, també pensat pels primers cursos de l'ensenyament obligatori, mostra un grup de nens de ficció que exploren el llenguatge i la ment, i que relacionen aquesta recerca amb les consideracions èti-ques, lògiques, epistemològiques, estètiques i metafísiques ja esmentades. A *Kio i Gus*, trobem els nens de ficció explorant (o, almenys, permetent-se de ser receptius a) certs aspectes de la naturalesa, concretament, la zoologia i l'ecologia.

Caldria assenyalar que els nens de ficció que apareixen en els dos programes són força diferents. Els de *Kio i Gus* es troben també en altres programes de Filosofia per Nens. De fet, qualsevol que estigui interessat a saber més coses d'en Kio i la seva germana, la Suki, farà bé de buscar-ne informació, per aquest ordre, a *La descoberta de l'Aristòtil Mas* i a *Lisa* (així com a *Suki* i a *Mark*, aquestes últimes no adaptades al català). Les cinc novel·les co-breixen un període d'aproximadament cinc anys, de manera que en Kio, que té dos anys a *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, ja en té set, més o menys, a *Kio i Gus*.

ENSENYAR COMPETÈNCIA COGNITIVA

És generalment acceptat que les bases cognitives del desenvolupament del nen s'estableixen en la situació fa-miliar, on les competències lògica i sintàctica s'adquireixen paral·lelament a l'adquisició del llenguatge. En els pri-mers cursos de l'escola primària, els mestres haurien de preocupar-se de posar remei a les deficiències que hi hagi hagut en el desenvolupament lògic i sintàctic del nen, i això es pot fer sobretot fomentant i educant les converses dels nens a classe. Per promoure les actuacions cognitives hàbils, els mestres han de restar èmfasi a les etiquetes amb què les operacions lògiques s'identifiquen i han de posar l'èmfasi en la realització reeixida d'aquestes opera-cions. No es pot negar, és clar, que fer parar l'atenció del nen en una operació és un pas en el camí d'identificar aquesta operació, però la qüestió és que aquest és un procés que perfectament pot ser allargassat en el temps, de manera que la identificació segueixi a la pràctica en lloc de precedir-la. Per exemple, si els alumnes llegeixen:

La Maria és més alta que en Joan
En Joan és més alt que en Tomeu

Per tant, la Maria és més alta que en Tomeu

El Sr. A és el pare del Sr. B
El Sr. B és el pare del Sr. C

Per tant, el Sr. A és el pare del Sr. C

i són capaços de reconèixer que el raonament és correcte en el primer cas i incorrecte en el segon, estem davant d'un resultat molt més important que no pas que sàpiguen dir que “més alt que” és una relació *transitiva* i “pare de” és una relació *intransitiva*. Ja hi haurà temps, i de sobres, d'aprendre les etiquetes.

Dit d'una altra manera: en la fase més inicial de l'educació primària, les habilitats cognitives són reforçades per la pràctica; en el grau mitjà, els nens s'introdueixen en els principis subjacents a aquesta pràctica; i en els graus superiors, i ja al batxillerat, s'encoratja els alumnes a aplicar els principis a totes les disciplines del seu currículum així com a la seva vida fora de l'escola. Havent après a raonar epistemològicament, metafísicament, èticament, lògicament i estèticament, ara se'ls prepara per raonar algebraicament, geomètricament, històricament, científicament i pràcticament.

De tota manera, així com l'estudiant de primers cursos de primària pot estudiar *Kio i Gus* sense haver llegit prèviament *Pimi* o *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, és altament recomanable que el mestre de *Kio i Gus* hagi fet abans una immersió en aquests dos programes. Les habilitats cognitives a *Kio i Gus* anuncien o prefiguren les de l'*Aris*, i els mestres podran entendre molt millor les conseqüències del fet que els seus alumnes estiguin familiaritzats amb les habilitats que es treballen a *Kio i Gus* si ells mateixos estan familiaritzats amb les de l'*Aris*. Un nen de primer o segon de bàsica pot inferir correctament la conclusió d'un sil·logisme condicional sense saber les regles de la sil·lògica, però a un mestre li han de ser familiars aquestes regles (tal com queden establertes en el programa de l'*Aris*) per poder identificar en quines ocasions els nens extreuen aquestes conclusions, i per saber què fer per corregir inferències extreïdes incorrectament.

Hem fet un esforç, en l'organització global d'*Admirant el món*, per introduir els nens primer a les habilitats de raonament més elementals; més endavant, cap a la meitat del llibre, a habilitats d'ordre més elevat, i encara a habilitats més complexes cap al final del llibre. Tanmateix, no es pot buscar una gran precisió en això. El pensament dels nens no es mou segons una progressió d'etapes tancades, des de les habilitats primordials fins a les més complexes. Més aviat sembla que moltes o gairebé totes les habilitats s'adquireixen quan s'adquireix el llenguatge, si bé l'adquisició de les més complexes és naturalment més inestable, esquemàtica i imprecisa en aquesta primera etapa que l'adquisició de les més simples. És més, tampoc és fàcil de dir quines són les habilitats de “primer ordre” i quines són d’“ordre superior”. De nou, la taxonomia de Bloom és ben desorientadora en aquesta qüestió. La classificació, per exemple, és una habilitat que emprenen des del caganiu menys sofisticat fins als científics més sofisticats; això no obstant, fins i tot l'actuació classificadora del caganiu planteja qüestions teòriques de gran complexitat. I tampoc ens ofereix una solució completa dir que les habilitats cognitives d'ordre inferior són habilitats “d'un sol pas”, mentre que les d'ordre superior són habilitats de “passos múltiples”.

Aquí ens enfrontem a un problema seriós del desenvolupament del currículum. És evident que no hem d'ignorar allò que els psicòlegs del desenvolupament ens expliquen sobre el creixement mental del nen. D'altra banda, però, hem de distingir el desenvolupament mental que s'ha observat sota condicions d'intervenció mínima, del desenvolupament que és resultat d'esforços deliberats per estimular i accelerar el creixement mental del nen. No volem saber només què poden copsar els nens sense fer cap esforç, sinó també què està al seu abast de fer en unes circumstàncies que siguin les més adients i intel·lectualment més provocatives que puguem establir. Sense experimentar amb diverses intervencions curriculars, no tenim manera de conèixer els límits del desenvolupament cognitiu del nen. Sense intervenció educativa, la conducta cognitiva casual dels nens pot ser tristament concreta, monòtonament empírica. És una llàstima que molts creadors de currículums hagin arribat a la conclusió que aquest estat de coses és un fet donat i inapel·lable i que hagin construït els seus currículums partint d'això, ometent de fet les abstraccions que, segons els sembla, el nen podria trobar “massa difícils”. ¿Pot estranyar encara que els nens, immersos en un currículum que posa l'èmfasi en les percepcions i ignora les relacions, siguin “negats per a l'abstracció”?

Així, els que fan currículums o bé poden mirar de fer-los segons el que els expliquen els psicòlegs sobre el desenvolupament del nen, o bé poden dissenyar-los com a procediments heurístics, pensats per empènyer l'actuació cognitiva dels nens molt més enllà del nivell de mediocritat que mostren els nens no estimulats. El currículum Filosofia per Nens té com a objectiu estimular els nens a pensar, i a pensar per si mateixos. Però també busca d'encoratjar-los a ser raonables, i per això ofereix un model de coherència i raonabilitat, per molt caòtiques o complexes que les ments dels nens puguin arribar a ser realment.

CONSIDERACIONS

Quan s'utilitza el programa *Kio i Gus* per a un ensenyament que aspira a la competència cognitiva, s'han de tenir sempre presents algunes consideracions:

1. Habilitats d'inferència

L'habilitat d'inferència és d'una importància extraordinària a l'hora de raonar. Un tipus d'inferència que *Admirant el món* pretén reforçar és la inferència *deductiva*. Participem ja en inferències deductives des de molt petits, tot i que llavors no coneixem els principis lògics que hi entren. El programa Filosofia per Nens fa practicar als nens la inferència deductiva, com a preparació als programes de cursos superiors, que els introduiran en els principis lògics subjacents a allò que ells ja han estat posant en pràctica.

Un altre tipus d'inferència és la *inductiva*. Mentre la inferència deductiva garanteix la veritat de les seves conclusions (si les premisses són verdaderes i la forma de l'argument és vàlida, la conclusió *ha de ser* verdadera), el raonament inductiu només pot dir, en el millor dels casos, que la conclusió és *probablement* verdadera. Hi ha molts tipus de raonament inductiu, com quan utilitzem les nostres percepcions anteriors del món per fornir-nos amb raons per esperar que les nostres percepcions futures del món seran similars a les que ja hem tingut. (Per exemple, si, en el passat, hem vist que els núvols negres a l'horitzó han anat seguits de pluja, ara, quan veiem núvols, esperem pluja.)

Encara hi ha un altre tipus de raonament inductiu que els nens practiquen quan llegeixen *Kio i Gus*: el de fer inferències basades en “proves internes”. Normalment, cada capítol té un narrador diferent (que pot ser en Kio o la Gus), però s'ha d'esbrinar quin d'ells parla. Aquest descobriment es pot fer basant-se en les “proves internes” que ens ofereix cada capítol. Com que pot ser molt confús intentar seguir el capítol sense escatir primer qui és el narrador, la primera cosa que caldrà en començar un capítol serà fer que els nens es posin d'acord sobre la identitat del narrador.

Aquesta no serà l'única ocasió en què els nens hauran de fer inferències basades en proves internes al text. Per exemple, de vegades la Gus fa un comentari, i nosaltres ens preguntem com ho pot haver sabut, allò, si no s'hi veu. Això ens fa retornar al que ha passat per intentar determinar si ho ha pogut experimentar de primera mà o bé si ho ha inferit basant-se en el testimoni d'altres observadors.

2. “Lectura profunda”

Això ens porta a la “lectura profunda”. Els nens llegeixen i escolten molt atentament, i sovint retenen molt més que els adults allò que han llegit o escoltat. Però, encara que potser estiguin molt desconcertats per bona part del que hagin sentit o llegit, pot ser que no siguem capaços d'encoratjar-los a aturar-se i explorar minuciosament el que han estat llegint. Sovint això és degut al fet que *nosaltres* no trobem que aquesta o aquella paraula siguin desconcertants, de manera que no ens podem imaginar per què *ells* haurien de voler discutir-la. Malgrat tot, pot ser que els nens vulguin resseguir una història *paraula per paraula*, assegurant-se que detecten cada significat abans de passar al següent. Això fa necessària una bona dosi de paciència, però és un bon exercici per a uns lectors escrupolosos i responsables, així com per a aquells que pensen críticament.

És per això que hi ha tants exercicis a *Admirant el món*: mai no se sap quin terme o quina idea un nen voldrà posar en qüestió, de manera que convé estar ben preparat per gairebé tots els casos.

3. Formació de conceptes

En els primers capítols d'*Admirant el món* l'atenció se centra en les habilitats de pensament i els *conceptes filosòfics*; en capítols posteriors, hi ha un èmfasi continuat en les habilitats cognitives, però es posa l'accent sobre els *conceptes científics*. Així, des d'aproximadament el darrer episodi del capítol set fins al capítol deu, gairebé es recull com a idea principal qualsevol referència de tema zoològic o ecològic, i es plantegen exercicis per obligar els alumnes a raonar sobre la informació essencial al concepte que es discuteix. D'aquesta manera es fa passar els nens de pensar filosòficament a pensar a l'interior de les disciplines científiques.

4. Intensificar l'experiència a través de la poesia

No tots els exercicis que tracten conceptes comporten que s'hagi de raonar lògicament sobre aquells conceptes. S'utilitza també una altra aproximació, que té com a objectiu l'enriquiment i realçament de l'experiència del tema en qüestió. Efectivament, es pot trobar un poema sobre un animal que provoqui en els nens una consciència més intensa de l'animal sobre el qual ha escrit el poeta. L'objectiu d'això no és només estètic: els nens que estan sent preparats per a l'educació científica han d'aprendre a ser bons observadors, a més a més de bons raonadors, i probablement no hi ha cap grup d'individus que observi amb més atenció i cura que el dels artistes i el dels poetes.

5. El paper de la minusvàlua de la Gus

Per acabar, una paraula sobre el paper preeminent que té en aquest llibre una nena amb una minusvàlua perceptiva. Se'ns presenta la Gus com una nena que està orgullosa de la seva habilitat per enfrontar-se al món, a despit de la seva manca de vista, i que molt rarament es dedica a l'autocompassió. Sap defensar bé el seu lloc en les discussions que té amb en Kio. De fet, la manera que tenen els dos nens de relacionar-se pot servir com a model ètic per als nens que llegeixen i discuteixen el llibre. Però el seu valor és tan epistemològic com ètic: la manera que té la Gus d'experimentar i d'entendre el món no és la mateixa que la que té en Kio d'experimentar i d'entendre el món. Aquesta diferència de perspectives —cognitiva i epistemològica— ha de ser demostrada als nens de la classe, de manera que es puguin adonar més vivament d'una cosa: els que tenen el privilegi de la visió no posseeixen pas, per això mateix, una comprensió exclusivament correcta de les maneres com podem dir que funciona el món.

NOTA A L'EDICIÓ CATALANA

El manual *Admirant el món*, que acompanya la novel·la *Kio i Gus*, és un text que vol acompanyar mestres i alumnes en la recerca filosòfica. I això ho fa no solament —com podria fer pensar el títol del manual—, fomentant la capacitat d'admirar-se davant el món, sinó també provocant admiració i interès davant les possibilitats inesgotables del llenguatge. El fet mateix que un dels personatges principals de la novel·la sigui cec, ens situa tots en una actitud no gens convencional. I és que, si es vol de debò acompanyar una criatura cega en la seva percepció i descoberta del món, caldrà posar-se sovint al seu lloc i caldrà també crear i recrear constantment el llenguatge, per buscar-hi nous camins de descoberta de sensacions, noves formulacions d'experiències, relacions insospitades i —per què no dir-ho així— punts de vista inesperats però reveladors.

Aquest manual ens ensenya, doncs, que no n'hi ha prou de mirar per veure què passa. Mirar de vegades no és possible i, sovint, és insuficient. Cal posar en marxa tots els altres recursos de percepció, admiració, interpretació i comprensió de què disposem els humans, entre els quals el llenguatge i el pensament ofereixen unes possibilitats immenses. Recordem el que es diu en el capítol 5, episodi 1, idea 2:

“Si hi hagués algun objectiu en aquest curs que s'hagués de subratllar seria aquest: el de fer créixer l'interès dels alumnes precisament per la relació entre admirar i entendre. Un món sense admiració seria un lloc molt avorrit; però un món sense comprensió seria un lloc en què ens trobaríem completament indefensos. Si el curs té èxit, arribarà a lligar totes dues coses (el sentit d'admiració i la capacitat de comprensió), així com la capacitat de percebre la relació entre elles.”

Tal com es diu en el *Prefaci* de l'edició original d'aquest manual, *Kio i Gus* vol portar al descobriment del món i de la naturalesa sobretot a través de la consideració de dues ciències: la zoologia i l'ecologia. D'aquí ve que sovintegin tant les referències als animals i a la natura, referències que s'intensifiquen a partir del capítol set. El manual dóna també una importància considerable als textos literaris i, en particular, als poemes. Ara bé, tal com quan es parla de la natura, no es pretén de cap manera substituir les explicacions del mestre, sinó que només es vol ajudar a completar-les, també quan es fan referències literàries no es vol de cap manera desviar l'atenció cap a consideracions merament estètiques, sinó que es pretén que els alumnes s'embarquin en una nova manera d'acostament a la realitat i, si pot ser, que s'hi engresquin.

L'adaptació que aquí es fa del manual vol estar, és clar, al servei dels objectius generals i específics del programa. En aquest cas, l'adaptació no solament ha procurat, com sempre, que els nens trobessin properes les informacions donades —pel que fa, per exemple, a les situacions descrites o a les espècies animals examinades—, sinó que també ha buscat textos literaris que o bé ja haguessin estat ben traduïts al català o bé fossin d'autors catalans. De fet, aquesta edició conté més textos i poemes que no pas l'edició original. I és que ha semblat que la proposta literària podia ser un punt fort del programa. En alguns casos, els poemes i els textos no són pas ben fàcils ni d'entendre ni de comentar. Si, malgrat tot, s'han escollit és perquè s'ha cregut que podien ser útils. De fet, davant aquests textos, la classe sempre té, bàsicament, tres opcions: a) *triar* només aquells que, en un moment determinat, semblin adequats, sense excloure, és clar, que més endavant no es pugui retornar als altres textos; b) *adaptar* alguns dels textos a les necessitats de la classe, o bé buscar textos paral·lels i alternatius que resultin més adequats; c) *acceptar* —almenys en algun cas— el repte de la dificultat, i fer l'esforç de posar-se intel·lectualment de puntetes per veure si s'agafa el fruit de l'arbre, encara que la branca quedi un xic alta. En qualsevol cas, el temps que la classe dediqui a fruit dels poemes i a entrar en els textos, serà, ben segur, un temps aprofitat: no solament pel necessari esforç cooperatiu fet per tota la classe, sinó també perquè, en descobrir noves possibilitats d'expressió, els alumnes també accediran a noves sensacions i noves experiències.

El manual també ens recorda que “és important ajudar els nens a entendre el caràcter relacional de l'experiència” (cap. 8, ep. 1, id. 10). L'índex temàtic d'exercicis —ja habitual en els manuals de *Filosofia 6/18*— hi ha volgut contribuir altra vegada. Així, a més d'agrupar temàticament les idees, els exercicis i els plans de discussió del manual, també ofereix informació complementària en dues entrades: a l'entrada “Poemes” indica tots els llocs del manual on es poden trobar poemes i textos; a l'entrada “Animals” indica la llista de tots els animals que ja tenen entrada pròpia. Aquestes dues entrades pretenen, doncs, que la informació corresponent no quedi dispersa, sinó que pugui ser vista amb perspectiva, i pugui ser treballada en conjunt. L'índex conté també referències creuades entre

les diverses entrades, a fi que es pugui recórrer el manual d'un cap a l'altre i es busquin aquells aspectes que, per semblança o per contrast, puguin ajudar a entendre millor un concepte, una idea, un tema o un exercici.

Els afegitons de l'edició catalana s'han senyalitzat, com sempre, a través de claudàtors ([]). Això s'ha fet expressament quan s'ha afegit material nou, quan s'han fet observacions especialment dirigides als mestres, o quan, al final de cada exercici o pla de discussió, s'ha ofert alguna referència sobre el mateix tema, sigui del mateix manual, sigui d'altres manuals del projecte. Així s'ha aconseguit que la xarxa de connexions entre els exercicis de tot el projecte *Filosofia 6/18* sigui força ampla. Hi ha, però, molts llocs del manual en què, per tractar-se d'adaptacions i no d'afegitons, no hi consten els claudàtors. No consten, per exemple, cada vegada que s'han triat poemes alternatius o quan s'han ofert dades que podien resultar mentalment més properes que les del text original.

Tot i que —tal com acabem de veure— cada programa de *Filosofia 6/18* té els seus objectius, cal que no oblidem l'objectiu general del projecte. En el capítol 5, episodi 1, idea 25 se'ns en fa memòria:

“L'objectiu principal de la filosofia per nens i, doncs, del projecte *Filosofia 6/18* és la formació de comunitats de recerca a les classes. Ara bé, aquest objectiu és quelcom que no s'aconsegueix a través de discursos i sermons, sinó a través de la pràctica diària. Quan els nens comencen a compartir idees, a adonar-se de la importància de raonar les seves posicions i de presentar proves quan cal, comencen també a participar en la vida d'una comunitat de recerca. És aquesta participació la que il·lumina l'ètica implícita d'aquesta comunitat.”

En aquest sentit, el manual fa el darrer servei quan es posa en evidència i mostra que és incomplet. Certament ho és. No solament perquè no hi ha tot el que hi podria haver, sinó, sobretot, perquè mai no hi podrà ser tot. No sabem què seria “tot” en el terreny de l'experiència humana. D'aquí que s'hagi de subratllar una recomanació: cal que es completin sempre els exercicis i els plans de discussió amb nous elements provinents de la inventiva i creativitat dels membres de la classe, que poden imaginar nous casos, proposar nous sentits, aportar o escriure nous poemes i, sobretot, plantejar nous interrogants que els portin a nous camins de resposta i a noves qüestions. El procés no s'acaba mai. Això no vol dir, però, que, en el procés, no s'avanci gens. S'avança en maduresa, en perspicàcia, en capacitat de judici i de relació conceptual. No solament s'esdevé més racional, sinó que s'esdevé també més raonable. I això vol dir més humà: més comprensiu, alhora que més crític. Aquest és el camí que podran fer els mestres i els nens que, tot aprenent a admirar-se del món i a buscar el sentit, sàpiguen després aprofundir en una recerca filosòfica i una recerca ètica. Aquells, en definitiva, que vulguin fer el recorregut que els proposa el projecte de *Filosofia per Nens*.

Ningú —ni ells— no sap on arribaran per aquest camí. És clar que això no passa només amb la filosofia, sinó que també passa amb la vida. I la recerca és prou atractiva.

INTRODUCCIÓ

IDEA 1: ¿QUI PARLA?

Ja veus que en Kio és el narrador durant la primera part de la introducció i la Gus és la narradora en la segona part. Ells mateixos ens ho diuen.

Però en els capítols restants, ja no ens diuen qui parla. Hauràs d'esbrinar tu mateix qui parla: ho hauràs d'*inferir* del text. Això vol dir que hauràs de buscar proves internes en el text per determinar qui és el narrador. És una bona manera d'afinar les habilitats de pensament.

Naturalment, en Kio i la Gus ja ens fan entendre, en aquesta introducció, que s'aniran alternant a l'hora d'explicar els episodis. Però, ¿ens en podem refiar? ¿Podem estar segurs que faran allò que diuen que faran? Examina cada episodi amb cura per determinar qui parla.

De fet, aquesta és la primera cosa que els teus alumnes haurien de fer en començar cada episodi: **ESBRINAR QUI PARLA**.

0.1 EXERCICI: ¿Qui parla? (p. 5)

Juguem a 'Suposem que...' Suposem que tens un follet i una fada a la teva habitació. ¡I suposem, a més, que el follet i la fada saben *parlar*! Però només parlen entre ells... *a mitjanit*. Suposem, doncs, que cada mitjanit et despertes per escoltar-los. El problema és que les seves veus s'assemblen tant, que mai no se sap quin dels dos parla. Heus aquí el que diuen. A veure si *tu* saps esbrinar qui està parlant, si el follet (Fo) o la fada (Fa):

	Fo	Fa	?
Una veu diu:			
1. “¡Desperta't, fada!”			
2. “Mm? On sóc? Quina hora és?”			
3. “Ets al llit, i és mitjanit.”			
4. “Ah!”			
5. “Pel soroll a la teulada, diria que està plovent.”			
6. “Espero no mullar-me la cabellera taronja.”			
7. “No et faria cap mal. Jo sóc el teu germà, i sé el que dic.”			
8. “¡Ei, parles igual que jo!”			
9. “¡No, jo parlo igual que tu!”			
10. “¡Ei, nens, a callar i a dormir!”			

[L'exercici té una doble lectura i, doncs, una doble interpretació: es pot entendre com un diàleg seguit, i llavors es descobreix qui és qui per l'estructura mateixa del diàleg, o bé es pot considerar cada frase per separat, i aleshores el resultat és força diferent.]

[Vegeu les entrades: “Suposar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Assumpcions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

0.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com poden dues persones explicar una sola història? (p. 5) ¿Podrien dues persones explicar una història si:

1. parlessin totes dues alhora?
2. una expliqués la primera meitat de la història i l'altra expliqués la segona meitat de la història?
3. llegissin la mateixa història alhora, però en habitacions diferents?
4. cada persona llegís un capítol alternativament?
5. cada persona llegís un paràgraf alternativament?

6. s'alternessin llegint una paraula l'un, una paraula l'altra?
7. una persona parlés i l'altra escoltés?
8. estiguessin parlant l'una amb l'altra per telèfon?
9. tinguessin la boca plena de menjar?

[L'exercici fa adonar que es pot explicar una història de moltes maneres i que, per tant, "explicar una història" pot tenir sentits diferents. Les consideracions que es fan aquí són més d'ordre físic que no pas d'ordre lògic. És a dir, es plantegen *difficultats* (d'ordre físic, i, doncs, superables) per dur a terme la tasca, més que no pas la impossibilitat lògica de dur-la a terme (que només es produiria si l'intent fos, en si mateix, contradictori).]

[Vegeu les entrades: "Descripció" d'aquest manual; "Descripcions i explicacions" de *Recerca filosòfica*; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

0.3 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan passa aquesta història? (p. 5)

1. ¿Qui és el primer narrador?
2. ¿Qui és el segon narrador?
3. En Kio i la Gus ¿estan explicant la mateixa història o estan explicant dues històries diferents?
4. ¿Quan passa la història d'en Kio?
5. ¿Quan passa la *narració* de la història d'en Kio?
6. En Kio ¿ens podria explicar la seva història abans que li hagués passat realment?
7. En Kio ¿ens podria explicar la seva història després d'haver-li passat realment?
8. La Gus ¿diu que ens explicarà el que *ella* va fer l'estiu passat?
9. ¿Et sembla que en Kio és a l'escola, quan ens explica la seva història?
10. ¿Et sembla que la Gus és a l'escola amb en Kio?
11. ¿Qui parla més sobre el que *va passar*, en Kio o la Gus?
12. ¿Qui parla més sobre el que *podria passar*, en Kio o la Gus?

[Vegeu les entrades: "Descripció" d'aquest manual; "Descripcions i explicacions" de *Recerca filosòfica*; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

0.4 EXERCICI: ¿De què va la història d'en Kio? (p. 5)

¿Et sembla que la història d'en Kio anirà d'això (A) o no anirà d'això (NA)? ¿O bé no pots dir si anirà d'això o no (?)?

- | | A | NA | ? |
|---|---|----|---|
| 1. de què va fer en Kio l'estiu passat | | | |
| 2. de pallasos de circ | | | |
| 3. de la Gus | | | |
| 4. d'avions | | | |
| 5. de taurons | | | |
| 6. de balenes | | | |
| 7. d'una granja | | | |
| 8. d'una cascada | | | |
| 9. d'un llac | | | |
| 10. de la bombolla de xiclet més gran del món | | | |
| 11. d'una casa encantada | | | |
| 12. de l'escola | | | |

[Vegeu les entrades: "Descripció" d'aquest manual; "Descripcions i explicacions" de *Recerca filosòfica*; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

0.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com parlarem de la història d'en Kio i la Gus? (p. 5)

¿Quines d'aquestes coses farem quan parlem d'aquesta història?

1. Aixecarem les mans quan tinguem una cosa a dir.
2. Parlarem tots alhora.
3. Caminarem per la classe.
4. Contestarem a la mestra fent crits.
5. Ens enraonarem els uns als altres fent-nos crits.
6. Parlarem de les coses que trobem interessants de la història.
7. Parlarem de paraules noves que hàgim trobat en la història.
8. Parlarem de paraules que no estem segurs de com s'han fer servir.
9. Parlarem de coses que la història ens fa pensar.
10. Compartirem les nostres idees amb els altres.
11. Farem la vertical.
12. Ens farem preguntes els uns als altres.
13. Roncarem.
14. Raonarem el fet que pensem les coses tal com les pensem.
15. Esborrarem la pissarra.

[Vegeu les entrades: “Descripció” d’aquest manual; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*; “Història, històries” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: NARRACIÓ

És una mica inusual començar un llibre per nens amb una introducció.

Però, de tota manera, *Kio i Gus* sembla requerir una mena de pròleg o de prefaci, ja que està narrada en primera persona per dos nens diferents. I a més a més, està narrada en present. Tot això pot ser més aviat desorientador per als lectors novells, que han d'estar sempre a l'aguait per esbrinar qui és el narador de cada capítol. La introducció possibilita que en Kio i la Gus estableixin l'escenari de la seva història, i ens avisin sobre alguns dels temes que apareixeran (els animals, fer veure, tenir por, imaginar, saber, l'amistat, pensar...) La introducció prepara el lector per a una història en què els narradors constantment retornen sobre les seves pròpies paraules, reflexionen sobre els seus propis comentaris, i analitzen les seves pròpies observacions i pensaments sobre el món que els envolta.

És una història sobre el fet de narrar una història, i una història sobre el fet de pensar en la narració d'una història. És més, és una història en què l'admiració és sovint al centre de l'escenari: tant en el sentit d'admiració davant el món, com en el d'admiració davant el llenguatge.

[Aristòtil, 384-322 aC, parla expressament sobre la importància de l'admiració per al coneixement i per a la filosofia; vegeu-ho amb més detall a la idea 7 d'aquesta mateixa introducció.]

0.6 EXERCICI: Formes verbals de passat i de present (p. 5)

De vegades les històries s'expliquen com si haguessin succeït en el passat. El narrador ens pot fer saber que allò que ens explica va esdevenir en el passat fent servir paraules que suggereixen que la història va tenir lloc ja fa algun temps. Per fer això, el narrador pot fer servir verbs en *temps passat* en lloc de verbs en *temps present*.

1. Aquí tenim alguns verbs en present:

dic	trenques	mengen
fabriquem	teniu	beuen
fas	prefereix	et despertes
trobem	vestiu	peguen

¿Els pots posar en passat?

2. Aquí tenim alguns verbs en passat:

vas perdre	vam cuinar	vaig enyorar
va conduir	van caminar	vas cremar
vaig remar	vàreu escriure	varen volar
vas dormir	vam parlar	vaig llençar

¿Els pots posar en present?

[Vegeu l'entrada "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

0.7 EXERCICI: Canviar el temps verbal d'una història (p. 5)

1. El següent paràgraf està en passat. ¿El pots llegir en veu alta de manera que sembli com si estigués passant ara?

"Teníem un gat que es deia Mico. Era molt feliç. Un dia vam decidir que necessitava un amic. Li vam comprar un gatet molt petit. De nom, li vam posar Menut. Però en Mico li treia les ungles, al Menut, i li bufava."

2. El següent paràgraf està en present. ¿El pots llegir en veu alta de manera que sembli com si hagués succeït en el passat?

"Cada dia anem a escola amb autocar. La conductora de l'autocar és la senyora Garcia. M'agrada molt. És molt simpàtica, i és molt bona conductora. Sempre és puntual com un rellotge, fins i tot quan fa mal temps."

[Vegeu l'entrada "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: ACTES MENTALS

Algunes històries per nens tracten bàsicament sobre persones; altres se centren en esdeveniments o en coses. Ocasionalment, hi pot haver alguna història que tingui per protagonistes les activitats: activitats com pescar, fer curses, volar, lluitar, o tocar un instrument musical.

En la introducció de *Kio i Gus* ens adonem d'una cosa diferent. Hi ha una atenció especial envers les activitats, però aquestes no són tant de tipus físic com de tipus mental. Les coneixem correntment com a "actes mentals", i a la introducció en podem trobar unes quantes: saber, imaginar, entendre. També hi apareix la paraula "pensar", però, al capdavant, tots els actes mentals són una forma de pensament.

0.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Actes mentals (p. 5)

1. ¿Pots *recordar* i *oblidar* una mateixa cosa al mateix temps?
2. ¿Pots saber una cosa i, al mateix temps, no saber-la?
3. Si t'has "tret una cosa del cap", ¿te n'has oblidat?
4. ¿*Creus* tot el que et diuen?
5. ¿*Estàs d'acord* amb tot el que et diuen?
6. ¿És possible que ja *sàpigués* una cosa que et diuen?
7. Una persona deshonest a ¿pot *decidir* de ser honesta?
8. Una persona baixa ¿pot *decidir* de ser alta?
9. ¿Quina diferència hi ha entre *desitjar* una cosa i *esperar* una cosa?
10. ¿Quina diferència hi ha entre *sospitar* una cosa i *saber-la*?
11. ¿Pots *estar en desacord* amb una persona sense estar-hi enfadat?
12. ¿Pots *estar d'acord* amb una persona encara que aquesta persona no t'agradi?
13. ¿Pots esbrinar la resposta d'un problema aritmètic sense *saber* com ho has fet?

14. ¿Pots *predir* quin temps farà demà sense *saber* quin temps fa avui?
15. ¿*Endevines* per què et fem aquestes preguntes?

[Vegeu l'entrada "Ment, actes mentals" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: ENTENDRE I SABER

Entendre i saber són actes mentals que de seguida impliquen controvèrsia, ja que cada un d'ells pot ser definit de moltes maneres diferents. Si proves de sondejar les opinions dels teus alumnes respecte al significat d'aquestes paraules, descobriràs probablement un ampli ventall de diferències. Hauries de ser tolerant amb aquestes diferències, ja que no es coneix cap mètode de decisió per eliminar-les.

Tot i això, pot molt ben ser que alguns dels teus alumnes se sentin perplexos si els demanes que expressin què creuen que volen dir aquestes paraules. És en aquest moment que els plans de discussió els poden ajudar. Per exemple, podeu explorar com la paraula "entendre" sovint involucra l'habilitat d'explicar les causes d'un fet i de predir-ne les conseqüències. També podeu explorar com la paraula "saber" sembla involucrar el fet d'estar segur sobre una cosa que és veritat, o d'estar segur que una cosa de què ets conscient és veritat. Moltes vegades ens pensem que sabem una cosa, i resulta que estem equivocats. L'únic que podem dir, en aquests casos, és que, en realitat, no ho sabem, encara que crèiem que sí. La connexió entre "saber" i "veritat" pot ser important; tal com, en el cas d'"entendre", hi pot haver una connexió important entre causes i conseqüències. Així, doncs, quan diem que *entenem* una cosa, pot ser que vulguem dir que ens fem càrrec de les *relacions* que té amb les condicions que l'han produïda i amb els efectes que se'n desprendran.

La paraula "entendre" s'utilitza també en un altre sentit. Podem dir que entenem una cosa quan sabem com fer-la servir. Per exemple, podem dir que entenem una llengua estrangera quan sabem com fer-la servir. En aquest cas, entenem el sentit, o l'objectiu, o les regles que governen una cosa, més que no pas les causes i conseqüències d'aquella cosa. Entendre un llibre és copsar-ne els significats, tant si es cospa com s'ha escrit la història o quins efectes pot tenir sobre un mateix, com si no es cospa.

0.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber (p. 5, 8)

1. Un nen que es diu Jaume diu: "Sé del cert que em dic Jaume."
¿Seria correcte dir que en Jaume *sap* el seu nom?
2. Un nen que es diu Damià diu: "Em penso que em dic Damià."
¿Seria correcte dir que en Damià *sap* el seu nom?
3. Una nena que es diu Sandra diu: "Crec que el cel està fet de cotó fluix blau."
¿Seria correcte dir que la Sandra *sap* de què està fet el cel?
4. Un nen que es diu Víctor diu: "Estic segur que no em dic Víctor."
¿Seria correcte dir que en Víctor no *sap* el seu propi nom?
5. Una nena que es diu Lila diu: "¡M'agradaria tant dir-me Caterina!"
¿Seria correcte dir que la Lila *sap* que no es diu Caterina?
6. Un nen que es diu Albert diu: "Crec que s'ha de dir sempre la veritat."
¿Seria correcte dir que l'Albert *sap* què és la veritat?
7. Una nena que es diu Sílvia diu: "Sé que la terra no és plana."
¿Seria correcte dir que la Sílvia *sap* una cosa falsa?
8. Una nena que es diu Ramona diu: "Heus aquí una cosa que sé que és veritat: que l'oració 'La terra és plana' és falsa."
¿Seria correcte dir que la Ramona *sap* una cosa verdadera?
9. Quan sabem que una cosa és falsa, ¿significa que *sabem* que és veritat que és falsa?
10. ¿Pots *saber* una cosa sense saber que és verdadera?

[Vegeu l'entrada "Saber" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

0.10 EXERCICI: Saber (p. 5, 8)

Es pot dir que sabem una cosa quan (1) el que sabem és *veritat* i (2) sabem *per què* és veritat. Un pot pensar que els fantasmes existeixen; pot creure que els fantasmes existeixen; però difícilment pot *saber* que els fantasmes existeixen. No es pot saber res de debò sense estar-ne segur. (El que no és tan clar és què cal realment per estar segur d'una cosa: quantes bones raons? quantes proves?)

En els casos següents, digues si estàs d'acord (A) o estàs en desacord (D) amb qui parla, i per què:

- | | A | D | ? |
|---|---|---|---|
| 1. Jaume: “ <i>Sé</i> que els gegants existeixen, perquè si no, la gent no aniria cantant que n’hi ha un que ‘ara balla pel camí’, oi?” | | | |
| 2. Nausica: “ <i>Sé</i> que un i un fan dos, ja que no podria esbrinar <i>res</i> , si això no fos veritat.” | | | |
| 3. Marta: “Només que <i>sospitem</i> que algú és un lladre, ja <i>sabem</i> , immediatament, que és un lladre.” | | | |
| 4. David: “Tot el que <i>crec</i> , ho <i>sé</i> .” | | | |
| 5. Carla: “Trobo que hi ha d’haver, en algun lloc de la terra, un quadrat rodó. Ho <i>sé</i> , i prou.” | | | |
| 6. Flora: “‘El món és com un escenari.’ ¡És ben <i>veritat</i> ! ¡Almenys això sí que ho <i>sabem</i> del cert!” | | | |
| 7. Víctor: “Quan hem après una cosa, la <i>sabem</i> .” | | | |
| 8. Carles: “Quan <i>saps</i> una cosa, ja no l’oblides mai.” | | | |
| 9. Esteve: “Aquest poema ho diu ben clar:
No m’agradeu gens, doctor.
No us en puc pas dir la raó.
Però ho <i>sé</i> , i ho <i>sé</i> de debò:
No m’agradeu gens, doctor.” | | | |
| 10. Cristina: “Els únics pensaments dels quals no dubto són aquells que jo <i>sé</i> .” | | | |

[En el núm. 6, la Flora diu: “El món és com un escenari.” Es tracta d’una citació de William Shakespeare. La frase la diu el personatge Jaques a *Al vostre gust*, acte II, escena VII, pàg. 58 de l’edició preparada per Salvador Oliva i publicada el 1984 per TV3 i editorial Vicens-Vives.

Observeu l’ambigüitat del núm. 10, que pot voler dir: a) que només tinc dos tipus de pensaments, que serien o bé dubtes, o bé certeses; b) que jo sí que sé quins són els únics pensaments dels quals no dubto.]

[Vegeu l’entrada “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

0.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Entendre (p. 5, 27)

1. Si pots llegir en xinès i tenir una conversa en xinès, ¿vol dir que *entens* el xinès?
2. Si pots desmuntar un rellotge i després tornar-lo a muntar de manera que encara funcioni, ¿vol dir que *entens* el mecanisme d’un rellotge?
3. Si t’agrada molt una peça de música, ¿vol dir que l’*entens*?
4. Si *entens* un poema, ¿vol dir que t’ho passes bé llegint-lo o sentint-lo?
5. Si visites una fàbrica de cotxes i observes com es fa un cotxe, ¿vol dir que hi *entens*, de cotxes?
6. Si veus circular cotxes per la carretera, i veus que uns altres cotxes frenen, aparquen, i tornen a engegar, ¿vol dir que hi *entens*, de cotxes?
7. Si sabessis conduir un cotxe, ¿voldria dir que hi *entens*, de cotxes?
8. Si fossis mecànic de cotxes, ¿voldria dir que hi *entens*, de cotxes?
9. ¿Un cotxe té significat tal com en té un poema?
10. ¿Una llengua té significat tal com en pot tenir una cosa dita en aquella llengua?

11. “Entendre el significat d’una cosa”, ¿és igual o diferent que “entendre el funcionament d’una cosa”, “entendre com s’ha fet una cosa”, i “entendre què hi fa cada cosa, en el món que l’envolta”?

[Vegeu l’entrada “Entendre” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: AFIRMAR, SUGGERIR I INFERIR

Si observes atentament el que diu en Kio: “Vosaltres en sabeu alguna cosa, de les balenes? Jo no en sabia gairebé res” (5,8-9), pots preguntar-te quina conclusió es pot extreure legítimament d’aquest comentari. En sentit estricte, en Kio no està assegurant que actualment sàpiga moltes coses sobre les balenes. Ni ho implica lògicament. Malgrat tot, està *suggerint* que abans no sabia res sobre balenes, i ara sí. El lector, per tant, està en condicions d’*inferir* que en Kio ara sap coses sobre les balenes.

Inferir és un dels actes cognitius més importants de tots els que realitzem en el procés educatiu. Ens permet anar més enllà del que ve donat, i extreure una conclusió que potser no sabíem abans. La inferència amplia el ventall de significats de què podem disposar.

La inferència constitueix una gran família d’activitats mentals. En un costat d’aquesta família es troben aquelles formes d’inferència que són de caràcter estrictament lògic, i que es coneixen com a *inferència formal* o *deducció*. Hi ha un altre tipus d’inferència que no sembla permetre l’aplicació de regles estrictes, però que, tanmateix, accepta que tenim bones raons per treure les conclusions que traiem. Aquest darrer cas es coneix habitualment com a *inferència informal*, i el comentari d’en Kio n’és un exemple.

A mesura que discuteixis el llibre amb els alumnes, mira de subratllar les ocasions addicionals en què sembli adient extreure inferències d’allò que en Kio o la Gus diuen, o d’allò que els alumnes diuen a classe en veu alta. Per exemple, a la mateixa pàgina, en Kio pregunta: “¿Trobeu que la idea d’una casa encantada és una idea que faci por? A mi sempre m’ho havia semblat...” (5, 12-13). ¿No diries que en Kio està suggerint, i que així ho podem inferir, que ara ja no troba que la idea d’una casa encantada hagi de fer por?

Hi ha una diferència entre suggerir i afirmar. Tant l’un com l’altre són actes de parla, però una afirmació és una asserció explícita que és o verdadera o falsa. Per exemple, en Kio diu: “Va ser l’estiu que vaig conèixer la Gus” (5,16). Això és una asserció. En canvi, si una persona insinua una cosa, és feina de l’oient o del lector esbrinar què s’està suggerint o insinuant.

En definitiva, una afirmació ens fa saber alguna cosa, ens fa saber que passa alguna cosa. Un suggeriment insinua més coses de les que ens diu. Una inferència és un acte mental a través del qual provem d’esbrinar què està suggerint o implicant aquell que parla.

Fem aquestes distincions perquè *tu* les puguis entendre, i les puguis tenir presents quan sentis parlar els teus alumnes. Probablement, no els voldràs pas explicar aquestes distincions directament. No obstant això, a mesura que la discussió de la classe avanci, els podràs guiar perquè prenguin consciència de les distincions que verbalitzin, encara que no les arribis a designar pel seu nom.

Per exemple, pots rellegir als alumnes la frase en què en Kio diu que abans no sabia gaire res sobre balenes. Pregunta’ls si això vol dir que ara en sap alguna cosa. Pregunta’ls quina diferència hi ha entre la seva afirmació que abans no sabia gaire res sobre balenes i el seu suggeriment que ara sí que en sap. Potser els alumnes assenyalaran que, en un cas, en Kio ens ho *diu*, mentre que, en l’altre, som nosaltres que ho hem d’*esbrinar*.

0.12 EXERCICI: Afirmar, suggerir i inferir (p. 5, 8-10)

Inferim quan *esbrinem* allò que és *suggerit*. Naturalment, també cal que entenguem allò que s’*afirma*.

Si algú diu: “Dimarts passat va nevar”, entendrem aquest comentari bàsicament com l’afirmació d’un fet. Pot ser que algunes persones trobin que suggereix més coses de les que diu, però probablement no es posin d’acord sobre quines coses suggereix concretament, més enllà o més ençà del que es diu.

Però si algú diu: “Vam passar el matí de dimarts fent un ninot de neu”, està suggerint que havia nevat prèviament, i algú pot extreure la conclusió que aquell dia no hi va haver escola.

En cada un dels casos següents, hi ha una frase que és l’afirmació d’un fet, i n’hi ha una altra que és un comentari en què el parlant infereix alguna cosa de l’afirmació del fet. ¿Pots dir quina és quina?

1. La Verònica va dir: “La Laura plorava, aquest matí. Li deuen haver pegat.”
2. En Joan va dir: “Deu ser molt bo, aquest gelat. En compra molta gent.”
3. La Tanit va dir: “En Gerard no ha vingut a escola, aquest matí. Probablement està malalt.”
4. En Marc va dir: “La Guiomar deu ser cosina meva. És filla de la meva tia.”
5. En Ramon va dir: “En Raspall deu ser molt llest. Sempre troba on estan enterrats els ossos.”
6. En Lluís va dir: “En Samuel sempre corre. Segur que es deu haver de comprar sabates noves cada mes.”
7. La Isabel va dir: “Aquesta girafa està plena de taques. Potser té la varicel·la.”
8. L’Humbert va dir: “Sembla que nevarà aquesta nit. Hi ha un cercle al voltant de la lluna.”
9. En Jaume va dir: “Sí, la finestra està trencada, però probablement ho ha fet el vent, i no la pedra que jo hi he llançat.”
10. La Dina va dir: “Aquest pintaungles és vermell. Aquell d’allà és blau. Barreja’ls i ja veuràs com surt lila.”

[Vegeu les entrades: “Afirmar” i “Inferir” d’aquest manual; “Suggerir” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

0.13 EXERCICI: Afirmar (p. 5, 8-10)

Quan *afirmes* una cosa, estàs dient que les coses són tal com tu dius. Per exemple, si dius: “Avui és dimecres”, estàs fent una afirmació que creus verdadera, o que descriu un fet.

Una afirmació és, doncs, una oració que pot ser verdadera o falsa. (Si dius: “Una setmana té deu dies”, el que dius és fals, però és una afirmació igualment.) Com que les preguntes, les ordres i les exclamacions no són ni verdares ni falses, no poden ser afirmacions o enunciat.

A. ¿Diries que les oracions següents són afirmacions, preguntes, ordres o exclamacions?

1. Els cercles són rodons.
2. ¿Tens son?
3. Els ocells mengen cucs.
4. Endreça els teus llibres.
4. La Terra té dues llunes.
6. Noi, tinc una gana!
7. Fer volar estels és molt divertit.
8. La paraula “zebra” té sis lletres.
9. ¿Has passat mai la maroma?
10. ¡Tant de bo sonés el timbre d’una vegada!

B. Ara, inventa exemples tu mateix:

1. Una afirmació. (Recorda que ha de ser verdadera o falsa.)
2. Una ordre. (Ordenar a algú que faci alguna cosa.)
3. Una pregunta. (Preguntar una cosa a algú.)
4. Una exclamació. (¿Què diries si, sense esperar-t’ho, et trobessis amb la sorpresa d’una festa, o d’un espant?)

[Vegeu les entrades: “Afirmar”, “Exclamacions”, “Interrogatius” d’aquest manual; “Pregunta” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Preguntar” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

0.14 EXERCICI: Suggerir (p. 5, 8-10)

Suggerir és insinuar una cosa sense arribar realment a dir-la sense embuts. Si algú diu: “Cada vegada que en Jaumet s’asseu a una cadira, la fa miques”, està *suggerint* que en Jaumet pesa molts quilos, però de fet no ho està *afirmant*. En els casos següents, ¿què s’insinua o se suggereix?

1. “La Cinta fa una ganyota cada vegada que li serveixen remolatxa.”
2. “Ahir hi havia molta cua a l’entrada del cinema.”

3. “D’acord, admeto que en Jan no sap sumar gaire bé.”
4. “Ha plogut tant, que el meu pare ha hagut de segar la gespa dues vegades per setmana.”
5. “La meva germana va ser la primera corredora que va travessar la línia de meta.”
6. “Aquesta barana trencada és molt perillosa.”
7. “¡Senyoreta, l’Edu fa deu minuts que té la mà aixecada!”
8. “¡Costa de veure res, a través d’aquestes finestres!”
9. “En Francesc sempre vol seure al costat de la Maite.”
10. “La Joana es fica a la piscina cada dia a les quatre de la tarda i no en surt fins a les sis.”

[Recorda que aquest és un exercici d’inferència i interpretació. Cada una de les expressions anteriors pot suggerir moltes coses diferents. (Les que tu hauries de qüestionar són les interpretacions que semblin irrelevantes, perquè no vegis que siguin suggerides pel que s’ha dit.) Quan els teus alumnes s’adonin que les expressions anteriors *suggerixen* alhora que afirmen, poden mirar d’inferir què suggereixen.]

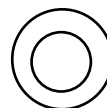
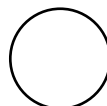
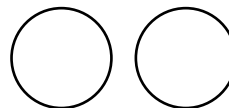
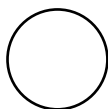
[Vegeu l’entrada “Suggerir” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

0.15 EXERCICI: Inferir (p. 5, 8-10)

¿Quines inferències pots extreure dels casos següents?

Primera part:

1. En Lluç té moltes bales. Totes són blaves.
Aquesta és una de les bales d’en Lluç:
¿De quin color pintaràs la bala d’en Lluç?
2. Tota la gent que viu al carrer Jaume I, número 18, del teu poble, té els ulls marrons.
En Lluç viu al carrer Jaume I, número 18. Aquests són els seus ulls:
¿De quin color pintaràs els ulls d’en Lluç?
3. La Laura viu al mateix poble que en Lluç. Viu al carrer Jaume I, número 9.
Aquests són els ulls de la Laura:
¿De quin color pintaràs els ulls de la Laura?
4. La Laura té moltes bales.
Aquesta és una de les bales de la Laura:
¿De quin color pintaràs la bala de la Laura?
5. La mare de la Laura porta un anell groc. La mare d’en Lluç porta un anell groc.
Aquest és l’anell de la mare d’en Lluç:
¿De quin color pintaràs l’anell de la mare d’en Lluç?



Segona part:

¿En quin dels casos anteriors (1, 2, 3, 4 i 5) has *hagut de* fer servir un color determinat? ¿En quins casos has pogut fer servir el color que has volgut?

[Vegeu l’entrada “Inferir” d’aquest manual.]

0.16 EXERCICI: Inferir (p. 5, 8-10)

Hi ha un lloç que parla. Es diu Ocell Honest. L’Ocell Honest sempre diu la veritat. Tu parles amb l’Ocell Honest el primer dia de cada mes. ¿Què pots inferir d’aquestes converses entre tu i l’Ocell Honest?

1 de setembre

1. L’Ocell Honest diu: “Si avui plou, demà farà un bon sol.”
Tu dius: “Avui està plovent, Ocell Honest.”
¿Què se’n segueix, d’això que tu i l’Ocell Honest heu dit?

1 d'octubre

2. L'Ocell Honest diu: "Si avui plou, demà farà un bon sol."
Tu dius: "¡Però, Ocell Honest, avui no plou, ni plourà en tot el dia!"
¿Se'n segueix alguna cosa, d'això que heu dit tu i l'Ocell Honest? Si és així, ¿què se'n segueix?

1 de novembre

3. L'Ocell Honest diu: "Si avui plou, demà farà un bon sol."
L'endemà, tu dius: "¡Mira, Ocell Honest, quin bon sol que fa!"
¿Se'n segueix que havia plogut el dia abans?

1 de desembre

4. L'Ocell Honest diu: "Si avui plou, demà farà un bon sol."
L'endemà tu dius: "¡Ei, Ocell Honest, avui no brilla pas el sol!"
¿Havia plogut el dia abans?

[Per acabar d'entendre el raonament lògic que desplega aquest exercici, seria molt bo consultar el manual *Recerca filosòfica*, on es tracten i s'expliquen els aspectes lògics d'aquests raonaments. Es trobaran explicacions extenses en diferents llocs d'aquell manual, però potser són especialment recomanables les següents: "Respostes i orientacions" de l'exercici 12.2 (p. 317-320); capítol 16, idea 3, i els exercicis 16.3, 16.4, 16.5 i 16.6, amb les corresponents "Respostes i orientacions" de les p. 412-415; "Orientacions finals: repàs de lògica", cinquena part: "Treure conclusions d'oracions 'si ... aleshores'", espec. les p. 464-466.]

[Vegeu les entrades: "Inferir" d'aquest manual; "Raonaments hipotètics" d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: HISTÒRIES I NARRACIÓ D'HISTÒRIES

La ment adulta sovint és plena de fragments de coneixement: dates, fets i relacions, tots ells desproveïts del seu context original. Aquests trossos i peces d'informació configuren la suma de tot el que sabem, i és veritat que en podem recuperar qualsevol en el moment que vulguem, de la mateixa manera que un ordinador pot buscar en els seus bancs de memòria una dada concreta. Però tota aquesta informació, lliurement vagarosa i mancada de context, ens pot arribar a resultar tan buida de significat com ho són, per a l'ordinador, els seus bancs de dades.

Sembla que els nens senten repulsió instintiva per aquesta situació. Desconfien dels fets aïllats, i no queden gens impressionats quan nosaltres insistim dient que aquests fets són importants perquè són veritat. Al nen, no l'impressiona la reivindicació de la veritat, perquè, pel que fa a ell, és molt més important, i de lluny, que les coses tinguin sentit. El sentit, però, sempre és contextual. I si no es pot trobar en un context autèntic, un de ficció serveix igual de bé... o encara millor.

El caràcter global propi de les històries és una cosa que els nens valoren com un tresor, si tenim en compte la seva manera de suplicar que els expliquin històries, independentment de les moltes vegades que ja hagin sentit la mateixa història abans. D'això, els educadors n'haurien de treure una bona lliçó. Va en contra de l'interès dels nens intentar imposar-los informació de manera descontextualitzada (p.e., molts dels exercicis que fan a la llibreta). Pel nen, això esdevé una tasca rutinària i sense sentit, que cal suportar com un càstig i, si és possible, oblidar ben aviat. Els grans mestres sempre ho han sabut, i han ensenyat amb paràboles, al·legories, anècdotes, bromes, novel·les, obres de teatre, poemes, en resum, amb contextos o estructures que garanteixen que allò que s'ha d'aprendre s'adquirirà de tal manera que sigui alhora significatiu i agradable.

Llegir i discutir històries escrites per altres és només la meitat del procés: explicar les pròpies històries és igual d'important. Aquest curs hauria de ser una oportunitat perquè els nens expliquessin i escrivissin les seves pròpies històries. A més a més, la classe, com a unitat, hauria de ser invitada, periòdicament, a explicar una història de la pròpia classe. En aquests casos, el mestre pot ser l'encarregat d'enregistrar-la. Les històries poden ser tan curtes o tan llargues com l'ocasió requereixi. S'hi pot dedicar una hora o una setmana, i poden ser un motiu de creació col·lectiva. Seran experiències que realçaran l'habilitat dels nens per construir una comunitat de recerca.

Precisament l'oscil·lació contínua entre les històries de l'altra gent i l'explicació de les pròpies històries estableix, en la vida del nen, un model d'equilibri entre la creació i l'apreciació.

0.17 EXERCICI: Significats de la paraula “història” (p. 5, 19)

¿Pots lligar els diferents usos de la paraula “història” de la columna de l’esquerra amb els diferents significats que trobaràs a la columna de la dreta?

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. Dolça: “¡Explica’m una història, mare! ¡Aquella del carter que anava en bicicleta!” | a. biografia |
| 2. Tomàs: “Tots es barallaven, però va arribar la policia i es va acabar la història.” | b. excusa |
| 3. Enric: “He sentit dir que si mires el sol fixament durant cinc minuts comences a veure ovnis i marcians i llamps de colors.”
Roger: “¡Això són històries! El que passa és que et quedes cec i enlluernat!” | c. enrenou |
| 4. Miquel: “Aquest ciclista passarà a la història: ja ha guanyat quatre vegades el Tour de França!” | d. conte |
| 5. Carme: “Li vaig demanar per què havia arribat tan tard i em va explicar no sé quina història d’una missió secreta.” | e. esdeveniment |
| 6. Jaume: “Avui la veïna m’ha explicat aquesta història de l’incendi a la biblioteca. ¡Es veu que, quan els bombers van arribar, ja no quedava ni un llibre!” | f. relat |
| 7. Anna: “És ben curiosa la història d’en David: va néixer als Estats Units, i feia de cambrer; després va anar al Perú i cultivava cafè; ara viu a Itàlia i ha posat una cafeteria; ¡i encara diu que, a ell, no li agrada el cafè!” | g. ciència |
| 8. Francesca: “¿Et va agradar, l’òpera?”
Neus: “La música era molt bonica, però la història no em va interessar gens.” | h. romanços, embolics |
| 9. Maria: “El germà d’en Joan està ficat en una història de drogues i contraban.” | i. negoci |
| 10. Berta: “Quan acabi el batxillerat vull estudiar història.” | j. posteritat |

[Vegeu l’entrada “Història, històries” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: ADMIRACIÓ

Aristòtil va assenyalar que la filosofia comença amb l’admiració. Això pot voler dir que la filosofia comença quan admirem el món i ens sentim presos d’un temor reverencial, quan ens meravellem que pugui existir una cosa tan increïblement complexa i magnífica com aquest món.

Però també es refereix a l’admiració en un sentit més actiu: quan provem d’imaginar ¿què passaria si...? o ¿com serien les coses si...? En altres paraules, quan imaginem com seria el món si fos *diferent* de com és. Segurament no seria, en absolut, menys meravellós de com és ara i, tanmateix, continua essent legítim preguntar-se si hi podria haver altres mons, diferents d’aquest en què nosaltres vivim.

S’hauria d’encoratjar els nens a admirar-se en els dos sentits que hem esmentat. Cal que apreïin el món tal com és i cal que imaginin com podria haver estat altrament. El món tal com és no té perquè ser menys fantàstic que els mons imaginaris, fets de monstres espacials estranyíssims i altres invencions dels contes i la televisió. I el fet que puguem entendre el món en què vivim, gràcies a la ciència, és una de les seves moltes meravelles.

[Vegeu el que ja s’ha anunciat (Introducció, idea 2) sobre la importància de l’admiració. El text rellevant d’Aristòtil en aquest punt és de la seva *Metafísica*, I,2 (982b 12-19): “Perquè els humans comencen i van començar sempre a filosofar moguts per l’admiració; al començament, admirats davant els fenòmens sorprenents més comuns; després, avançant de mica en mica, i plantejant-se problemes més grans, com ara els canvis de la lluna i els del Sol i les estrelles, i la generació de l’univers. Ara bé, qui es planteja un problema i s’admira, reconeix la seva ignorància. (D’aquí que, qui estima els mites, també sigui, en certa manera, filòsof; perquè el mite es compon d’elements meravellosos.)”]

0.18 *EXERCICI:* ¿Com seria, si les coses fossin diferents? (p. 5, 23-26)

Llegeix aquest petit diàleg entre en Tomeu i la seva mestra. ¿Què afegiries als pensaments d'en Tomeu sobre com seria tenir uns quants cossos més?

Mestra: Vés amb compte amb el gronxador. Si no t'agafes fort a les cordes, cauràs.

Tomeu: Nooo...

Mestra: Està bé, però recorda que només tens aquest cos.

Tomeu: És veritat, però, ¿oi que seria xulo tenir-ne uns quants més? Ostres, els podria tenir penjats a l'armari, amb la meva roba. ¿Pels dies d'escola, en tindria un, i pels caps de setmana, en tindria un altre! ¿I potser encara me'ls podria canviar quan vingués als gronxadors, i en faria servir un de reforçat!

[Vegeu les entrades “Admiració” i “Diferent” d'aquest manual.]

CAPÍTOL 1

EPISODI 1

IDEA 1: ¿QUÈ VOLEN DIR “MEU” I “MEVA”?

En Kio diu: “La Rita és la meva gata” (7, 6). La paraula “meu / meva” és un pronom possessiu que s'utilitza per a moltes coses diferents. Un dels usos és per indicar possessió o propietat, com quan diem: “Aquesta és la meva bicicleta”. Un altre ús permet mostrar les relacions familiars, com a: “Aquesta és la meva cosina”.

Val la pena discutir el comentari d'en Kio amb els teus alumnes, per veure quina de les dues alternatives esmentades utilitza, o per si n'apareix encara una altra. Cada alternativa té les seves dificultats. Si vol dir que la Rita és la seva gata de la mateixa manera que la Suki és la seva germana, pots plantejar la pregunta de si els animals poden ser membres de les nostres famílies. D'altra banda, si en Kio vol dir que és propietari de la Rita de la mateixa manera que ho és del seu animal de felpa, es pot plantejar si un ésser viu pot arribar a ser un simple objecte de propietat.

Els alumnes et poden dir que la Rita *pertany a* en Kio, i això pot ser una oportunitat per preguntar-los si pertànyer a algú és el mateix que ser propietat d'aquella persona. Els alumnes podrien explorar la possibilitat que els animals, tot i no pertànyer necessàriament a famílies humanes, puguin pertànyer a una comunitat o a un grup social que inclogui tant els humans com els animals.

1.1.1 EXERCICI: Els termes “meu / meva / meus / meves” (p. 7, 2)

En els casos següents, hi ha persones que utilitzen la paraula “meu / meva / meus / meves”. ¿Et sembla que la utilitzen correctament (C) o incorrectament (I)? En qualsevol cas, raona la resposta.

- | | C | I | ? |
|---|---|---|---|
| 1. Joan: “Com que m’he comprat aquests patins a la botiga, ¡són meus!” | | | |
| 2. Melina: “Com que vaig néixer en aquest país, ¡és el meu país!” | | | |
| 3. Susanna: “Si veus a la Maria, dóna-li records meus.” | | | |
| 4. Diana: “El meu gos té puces.” | | | |
| 5. Violeta: “El meu gat té puces. Com que el gat és meu, suposo que les puces també són meves.” | | | |
| 6. Xavier: “No sé on he deixat el meu rellotge.” | | | |
| 7. Cesc: “¡Fica’t en els teus assumptes! Al capdavant, és la meva vida.” | | | |
| 8. Georgina: “El meu temps és teu.” | | | |
| 9. Toni: “¡Vinga, avions, baixeu d’aquí dalt! ¡És el meu cel!” | | | |
| 10. Teresa: “Déu meu! M’acaba de caure una caixa plena d’ous!” | | | |
| [11. Ramon: “La meva memòria ja no és el que era.” | | | |
| 12. Lluïsa: “¿Així m’agraeixes que t’hagi entregat la meva vida?” | | | |
| 13. Miquel: “Com que no m’hi veig, tu ets els meus ulls.” | | | |
| 14. Marta: “El meu únic ronyó és trasplantat.” | | | |
| 15. Pau: “La meva cama dreta és artificial.” | | | |
| 16. Llorenç: “Els meus diners no me’ls toca ningú, ni el govern.”] | | | |

[Vegeu l’entrada “Meu/meva” d’aquest manual.]

1.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els termes “meu / meva / meus / meves” (p. 7, 2)

1. ¿En Kio és propietari de la seva gata de la mateixa manera que ho és de les seves joguines?
2. ¿Les teves joguines són propietat teva?
3. ¿Pots fer-ne el que vulguis, de les teves joguines?
4. Per exemple, ¿pots treure els pedals de la teva bicicleta i provar d'anar-hi sense pedals?
5. ¿Pots donar per acabat un dels teus jocs, si vols?
6. ¿Pots fer qualsevol cosa, amb el teu gat?
7. Els animals que teniu a casa, ¿són part de la vostra família?
8. Els fills i els pares, ¿es pertanyen els uns als altres?
9. ¿El teu animal et pertany de la mateixa manera que tu pertanys a la teva família?
10. ¿Pot una persona ser mai *propietària* d'una altra persona?
11. ¿Un animal pot ser *propietari* d'alguna cosa?
12. ¿Un animal pot ser amic teu?
13. Si la Rita és amiga d'en Kio, ¿pot ser també propietat d'ell?
14. ¿Una persona pot ser mai *propietària* d'un animal?

[Vegeu les entrades: “Meu/meva” d'aquest manual; “Humans/Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: GATS

El gat que ens és familiar, domèstic i domesticat, és un petit mamífer carnívor. No obstant, això pertany a la mateixa família —la família dels gats— que el lleó, el tigre, el lleopard, el jaguar i que moltes altres varietats del gat. Els gats poden amagar les seves urpes i s'hi veuen bé en la foscor. Algunes varietats de gat domèstic tenen el pèl llarg, com els siamesos i els abissinis. Els gats de l'illa de Man neixen normalment sense cua.

1.1.3 EXERCICI: La família dels gats (p. 3,2)

¿Quins dels animals següents són membres de la família dels gats, i quins no?

- | | | |
|-------------------------|------------|----------------------|
| 1. lleopard | 8. pantera | 15. lleó de muntanya |
| 2. cangur | 9. girafa | 16. estruç |
| 3. ós panda | 10. linx | 17. gat vell |
| 4. tigre | 11. ostra | 18. gat de mar |
| 5. colom | 12. jaguar | 19. gat mesquer |
| 6. lleó | 13. puma | 20. gat d'Angora |
| 7. serpent de cascavell | 14. pingüí | 21. quatre gats |

[Vegeu l'entrada “Gat” d'aquest manual.]

1.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: La família dels gats (p. 3, 2)

1. ¿Són carnívors els gats?
2. ¿Tenen bona oïda i bona vista els gats, o mala oïda i mala vista?
3. ¿Tenen un caminar pesant o lleuger?
4. ¿S'hi veuen bé els gats, quan comença a fer-se fosc?
5. ¿Poden treure les urpes cap enfora i després tornar-les a amagar cap endins?
6. ¿Hi ha gats que puguin córrer més de pressa que els cavalls?
7. ¿Hi ha gats salvatges i gats que no siguin salvatges?
8. ¿Ronquen tota l'estona els gats?
9. ¿Trobem que són lletjos?
10. ¿Trobem que són dolents?

[Vegeu l'entrada “Gat” d'aquest manual.]

1.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: El gat en poesia

Comenta el poema següent, i compara'l amb algun altre poema, alguna faula o text literari sobre els gats.

EL GAT

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

Amb diferents matisos
d'ira o de goig, arreu
el meu instint modula
el mèu o el marramèu.

El mèu encara tímid
suplica a un d'atansat
hi ha un mèu de la tendresa
i un mèu exasperat.

I si un mèu-mèu pidola
a mig camí dels plors,
un marramèu imposa,
irat, el cos a cos.

[Aquest mateix poema es torna a a trobar al capítol 3, episodi 1, idea 7. Ara, també es podrien veure, amb profit, els altres textos sobre gats que hi ha a l'exercici 8.1.13 d'aquest manual; vegeu també l'entrada "Gat" d'aquest manual.]

IDEA 3: PARLAR EN PRIMERA PERSONA

Quan els nens petits aprenen a parlar, una de les primeres coses que els adults intenten ensenyar-los és la diferència entre singular i plural, i la diferència entre l'expressió de la primera, la segona i la tercera persona. No sempre els nens troben fàcils aquestes distincions. Un nen molt petit que sempre senti referir-se a ell pel seu nom o en tercera persona, sovint es referirà a si mateix en tercera persona. També pot ser que un nen pugui distingir correctament entre primera, segona i tercera persona, però en canvi confongui els singulars i els plurals, com en "ells encara no està a punt".

Naturalment, els mestres provaran d'ensenyar-ho als nens mitjançant matrius com aquesta:

	Singular	Plural
Primera persona	jo	nosaltres
Segona persona	tu	vosaltres
Tercera persona	ell, ella	ells, elles

Sens dubte, aquesta matriu serveix prou bé en la majoria de casos. Però, en certes circumstàncies específiques, un nen pot trobar-se amb dificultats considerables a l'hora de decidir quina persona ha d'utilitzar. Per exemple, la cortesia pot prohibir referir-se a algú en tercera persona quan l'individu en qüestió és present a la conversa, i això pot crear el problema de com referir-s'hi. O també ens pot passar de no estar segurs de si un nadó és "ell" o "ella". Però, la paraula més problemàtica és "jo", ja que no es referix a cap persona en concret sinó sempre al parlant. Així, quan la Gus diu "M'estava sota el sofà" (7, 24), entenem que el "jo" (implícit) és la Rita, i no la Gus. En aquest cas, la parlant és, presumiblement, la Rita, almenys segons la Gus.

Caldria assenyalar que *Kio i Gus* està narrat tot ell en primera persona. No hi ha cap altre narrador que en Kio i la Gus. Això vol dir que no hi ha cap punt de vista extern que expliqui en tercera persona la història: aquesta es presenta o bé des de la perspectiva d'en Kio o bé des de la perspectiva de la Gus.

Com a mestre, és clar, no tractaràs aquest material directament. No obstant això, si un nen diu "jo és", probablement el corregiràs. De la mateixa manera, si els nens llegeixen una història, o escolten la que algú els llegeix, els pots preguntar: "Qui parla?" Si és un dels personatges, pots assenyalar que la història està escrita en primera

persona. Si no és un dels personatges, els estudiants aprendran a reconèixer que la narració de la història està feta en tercera persona.

No cal que els nens, a aquest nivell d'edat, siguin capaços d'explicar-te en detall la diferència entre la primera, la segona i la tercera persona. Però sí que haurien d'estar en condicions de reconèixer si una història és explicada per un dels personatges o per un narrador que no és cap dels personatges i que intenta presentar la història com si vingués d'un espectador imparcial i omniscient. És precisament l'absència d'aquesta perspectiva absoluta i imparcial la que fa que una història narrada en primera persona sigui molt més present i assequible als nens del que ho seria si vingués d'una perspectiva desconeguda, adulta.

1.1.6 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona (p. 7, 7-19)

En Kio i la Gus parlen, cada un, en *primera persona*. És sabut que, en català, el parlant s'acostuma a identificar com a jo a través de la forma verbal més que no pas amb el pronom "jo". De tant en tant, però, també usa el pronom personal, com quan en Kio diu "Jo en canvi camino només amb dues cames" (8, 7-8), o quan diu "Jo no en tinc, de mare" (11, 14).

En canvi, quan la Gus diu a la Rita: "¿Ets un animal amb una pinta ben curiosa, tu!" (7, 25), la paraula "tu" indica la *segona persona*.

I quan en Kio diu de la Gus: "Ella odia aquest nom" (7, 12-13), aquest "ella" és el pronom de la *tercera persona*.

1. Suposem que la persona que parla a la pàgina 7, 12-15 és la Gus i no en Kio. ¿Com estaria escrit el paràgraf? (Una pista: podria començar dient "En Kio és veí meu. El meu nom de debò és Augusta...")
2. Suposem que la persona que parla en el següent paràgraf (7, 16-19) és el pare de la Gus. ¿Com estaria escrit el paràgraf?
3. Suposem que la persona que parla en el mateix paràgraf (7, 16-19) és el pare d'en Kio. ¿Com estaria escrit el paràgraf?
4. ¿Pots inventar-te una frase —sobre el que tu vulguis— en primera persona, després reescriure-la en segona persona i, finalment, reescriure-la en tercera persona?

[Vegeu l'entrada "Jo/tu/ell" d'aquest manual.]

1.1.7 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona (p. 7, 7-19)

¿Hi ha alguna cosa equivocada, en les oracions següents? Si és així, ¿ho pots corregir?

1. La Núria va dir a la seva amiga Quima: "Quan parlo de mi mateixa, dic *jo*. Per tant, quan tu parlis de tu mateixa, has de dir *tu*."
2. La Quima va dir als seus pares: "Aquesta nit em vull quedar una estona a mirar la televisió. Fan una pel·lícula que la Quima vol veure."
2. La Quima va dir als seus pares: "Aquesta nit em vull quedar una estona a mirar la televisió. Fan una pel·lícula que ella vol veure."
2. La Quima va dir als seus pares: "Aquesta nit em vull quedar una estona a mirar la televisió. Fan una pel·lícula que a ella vol veure."
3. La Quima va dir a la Núria: "El meu pare i la meva mare m'han fet un regal d'aniversari. És molt simpàtics."

[Vegeu l'entrada "Jo/tu/ell" d'aquest manual.]

1.1.8 EXERCICI: Distingir entre la narració en primera o en tercera persona (p.7, 7-19)

Considerem els fragments següents:

- (A) "Pel corredor, la Isabel i jo anàvem —com sempre fem— amb les mans agafades. No ens vam dir res, perquè estàvem pensant. Jo pensava que tenia molta sort de tenir una amiga que no intentaria arrencar-me el secret. Potser ella estava pensant el mateix, perquè, de sobte, es va parar i em va abraçar, i jo li vaig tornar l'abraçada. Érem a dalt de tot de les escales; després, vam baixar les escales cap al menjador" (*Pimi*, pàg. 7, 6-13).

(B) Pel corredor, la Isabel i la Pimi anaven —com sempre fan— amb les mans agafades. No es van dir res, perquè totes dues estaven pensant. La Pimi pensava que tenia molta sort de tenir una amiga que no intentaria arrencar-li el secret. La Isabel pensava el mateix. De sobte la Isabel es va parar i va abraçar la Pimi, i la Pimi li va tornar l'abraçada. Eren a dalt de tot de les escales; després, van baixar les escales cap al menjador.

1. En el primer fragment, on parla la Pimi, ¿pots saber amb certesa què pensa la Isabel?
2. ¿Quina prova presenta la Pimi per mostrar per què conclou que la Isabel estava pensant el mateix que ella?
3. En el segon fragment, dit per un narrador desconegut, ¿se'ns diu del cert què pensava la Isabel?
4. ¿Com ho sap el narrador, què pensaven la Pimi i la Isabel, si el narrador no és cap d'elles dues?
5. ¿Pots saber segur que la Pimi diu la veritat en tot el que diu en el primer fragment?
6. ¿Podria ser que la Pimi volgués dir la veritat, però que s'equivoqués?
7. ¿Pots saber segur que el narrador desconegut del segon passatge ni menteix ni s'equivoca?
8. Suposem que el narrador desconegut ens explica una història de la Pimi tota sola a casa seva. ¿Com podria saber el narrador què havia passat, si no hi havia ningú més que la Pimi?
9. Podria ser que la Pimi li hagués explicat al narrador, i que després el narrador ens ho expliqués a nosaltres. Però, en aquest cas, ¿no hauria estat millor que la Pimi ens ho hagués explicat primer a nosaltres, i amb les seves pròpies paraules?
10. El fet que una història sigui explicada per un narrador desconegut, ¿et fa pensar que la història ha de ser verdadera?
11. ¿Seria millor que almenys *algunes* històries fossin explicades pels propis personatges (com en Kio i la Gus) i no per una tercera persona desconeguda?

[Vegeu les entrades: “Jo/tu/ell” d’aquest manual; “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: ¿QUÈ VOLEM DIR QUAN DIEM “PROBABLEMENT”?

Quan en Kio diu que no sap on és la Rita, però que “probablement està amagada en algun racó” (7,7-8), ¿quins motius té per fer aquesta afirmació? Evidentment, en ocasions anteriors, en Kio ha observat com la Rita s’amagava, i per això aquesta vegada, en no trobar la Rita enlloc, en Kio *infereix* que la gata *probablement* està amagada. Aquest és un exemple d’allò que els grans anomenen “inferència inductiva”. No hi ha cap necessitat d’emprar aquest terme amb els teus alumnes. La teva feina és fer-los fer molta pràctica amb aquest tipus d’inferències. Tots tenim una certa experiència de com passen les coses, i assumim que el més probable és que tornin a passar de la mateixa manera.

En aquest cas, podem assumir que, a en Kio, ja li ha passat altres vegades, de no trobar la Rita, i que, quan finalment l’ha trobada, semblava com si la gata s’amagués. En conseqüència, en aquesta ocasió, quan de nou en Kio no pot trobar la Rita, infereix que una vegada més la Rita s’ha amagat. Aquesta mena d’inferències inductives, és clar, no poden ser segures. Com a màxim, poden ser probables. Hi pot haver altres explicacions de per què en Kio no troba la Rita. No obstant això, si no hi ha una explicació alternativa, és ben justificat que en Kio afirmi que la Rita probablement està amagada.

El fet que els nens facin servir la paraula “probablement” en circumstàncies adients prova que tenen almenys un coneixement rudimentari d’allò que els grans anomenen “inducció”. Si, a una nena que diu: “Probablement plourà aviat”, li preguntem per què ho diu, és possible que respongui una cosa semblant a aquesta: “Sempre que hi ha núvols grans i negres al cel, i llamps i trons, es posa a ploure ben aviat.” Aquí pots introduir un punt de precaució: “Has dit ‘sempre que’. ¿Vols dir que *cada* vegada que has vist núvols negres i llamps i trons, ha plogut?” Ara pot ser que la nena s’aturi a reflexionar, i que després digui: “Potser no *cada* vegada, però *gairebé* cada vegada. És per això que he dit ‘*probablement*’”.

No ens cal conèixer la teoria matemàtica de la probabilitat per utilitzar termes com “probablement”, “generalment”, “potser”, “possiblement”, “de vegades”, “freqüentment”, etc. Però, el fet que triem aquests mots d’entre aquells que fan referència a “allò que l’evidència garanteix”, suggereix que, al marge de la nostra edat, tenim una certa comprensió del que vol dir raonar inductivament a partir de la nostra experiència del món.

1.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Probabilitat (p. 7, 7)

1. Que una cosa passi *normalment*, ¿vol dir que *probablement* tornarà a passar?
2. Si una cosa passa *de vegades*, ¿és probable que passi de nou?
3. Que una cosa no hagi passat *mai*, ¿vol dir que no passarà *mai*?
4. Que una cosa hagi passat *sempre* fins ara, ¿vol dir que passarà *sempre* en el futur?
5. Si una cosa ha passat *rarament* en el passat, ¿pot ser que passi *freqüentment* en el futur?
6. Si una cosa passa *de tant en tant*, ¿és possible que, en el futur, passi *sempre*?

[Vegeu l'entrada "Probabilitat" d'aquest manual.]

1.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan dius "probablement"? (p. 7, 7)

1. La Lila diu: "Quan sigui més gran, probablement seré més alta que ara." ¿Amb quina informació compta la Lila per dir això?
2. La Lila diu: "Encara no m'ha caigut cap dent de llet, però probablement m'arribaran a caure totes." ¿Per quina raó diu això la Lila?
3. La Lila diu: "Avui és divendres, o sigui que probablement demà serà dissabte." ¿Hauria de dir "probablement" o "certament"?
4. La Lila diu: "Segons la predicció meteorològica, hi ha un vuitanta per cent de possibilitats que plogui, o sigui que probablement plourà." ¿Per què la Lila diu que "probablement" plourà, en lloc de dir que "és possible que plogui"?
5. La Lila diu: "Pel que jo recordo, cada primavera he esternutat moltíssim. Probablement esternudaré molt aquesta primavera." ¿Quina prova té la Lila per esperar esternudar molt aquesta primavera?
6. La Lila diu: "Cada primavera esternuto moltíssim. Probablement tinc al·lèrgia al pol·len." ¿Té una bona raó la Lila per pensar que té al·lèrgia al pol·len?
7. La Lila diu: "No sé pas on va la meua mestra quan sortim d'escola, però probablement se'n va cap a casa seva." ¿Quina prova té la Lila per dir això?
8. La Lila diu: "Dilluns, l'escola va començar a les nou del matí, i va començar a les nou del matí els quatre dies següents, o sigui que probablement demà començarà a les nou del matí." ¿Estàs d'acord amb la Lila?

[Vegeu l'entrada "Probabilitat" d'aquest manual.]

IDEA 5: FER MAL FET

Aquí ens trobem amb un problema a l'hora d'interpretar la conducta d'un animal. La Rita no apareix. ¿És perquè en Kio no l'ha buscada prou bé, o és que la Rita realment s'amaga? Si s'amaga, ¿és només perquè té ganes de jugar, o és que mira d'evitar que la renyin o que la castiguin? Si intenta d'estalviar-se un càstig, ¿és perquè ha fet alguna cosa mal feta?

Quan la Gus parla de "fer res mal fet" (7, 9), es refereix a una conducta que la Rita sabés que li estava prohibida. Per exemple, si la Rita ha estat castigada cada vegada que ha volgut esmolar-se les urpes al sofà, probablement ha arribat a adonar-se que "almenys pel que fa a la família d'en Kio, esmolar-se les urpes al sofà està prohibit i és castigat". També pot ser que s'adoni que, si vol evitar el càstig després d'haver-se esmolat les urpes al sofà, el millor que pot fer és amagar-se.

Així, quan la Gus demana: "¿Per què s'amaga? ¿Ha fet res mal fet?" (7, 9), està extraient una inferència inductiva basada en la seva experiència de la conducta anterior de la Rita. El seu raonament es podria esquematitzar d'aquesta manera:

En anteriors ocasions, quan hem trobat la Rita amagada, s'ha descobert que havia fet alguna cosa prohibida.
Ara tornem a trobar la Rita amagada.

Per tant: La Rita deu haver fet alguna cosa prohibida.

És clar que fer una cosa que ha estat prohibida és només una manera d'entendre l'expressió “fer mal fet”. Els teus alumnes poden beneficiar-se d'una discussió sobre altres maneres d'utilitzar aquesta expressió.

1.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Ha fet res mal fet la Rita? (p. 7, 9)

1. ¿S'amagaria un gat, si “hagués fet res mal fet”?
2. ¿Coneixen els gats la diferència entre el bé i el mal?
3. Els gats, ¿l'aprenen de les persones, la diferència entre el bé i el mal?
4. ¿Penses que un gat se sentiria orgullós d'haver fet una cosa ben feta i avergonyit d'haver-ne fet una de mal feta?
5. ¿És possible que els gats no se sentin mai avergonyits, però que tinguin por de ser castigats?
6. ¿És possible que un gatet aprengui de la seva mare què està ben fet i què està mal fet?
7. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿vol dir que és una gata *dolenta*?
8. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿pot haver estat perquè no hagi entès les normes?
9. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿és possible que no ho hagi pogut evitar, encara que ho hagi intentat?
10. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿és possible que hagi estat perquè ha estat mal ensenyada?

[Vegeu les entrades: “Malament” i “Bo” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Dolent” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*; “Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Una cosa “mal feta” (p. 7, 9)

1. ¿Pot ser que una cosa que resulti desagradable de fer, sigui una cosa mal feta?
2. ¿Pot ser que una cosa que resulti agradable de fer, sigui una cosa mal feta?
3. ¿Pot ser que una cosa que estigui permesa, sigui una cosa mal feta?
4. ¿Pot ser que una cosa que estigui prohibida, no sigui una cosa mal feta?
5. ¿Podria ser que una cosa estigués mal feta, encara que no sabessis per què?

[Vegeu les entrades: “Malament” i “Bo” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Dolent” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

1.1.13 EXERCICI: Usos de la paraula “mal” (p. 7, 9)

Considera les següents parelles d'oracions. ¿S'utilitza la paraula “mal” (o “malament”) amb el mateix sentit en cada cas (MS), o té un significat diferent (SD) en cada frase?

	MS	SD	?
1.			
Loli: “He telefonat a en Joan, però tenia el número <i>mal</i> apuntat.”			
Gerard: “Trencar una promesa està <i>mal</i> fet.”			
2.			
Pau: “Quin <i>mal</i> hi ha a portar mitjons de colors diferents?”			
Glòria: “Quin <i>mal</i> hi ha a menjar pèsols amb ganivet?”			
3.			
Ingrid: “Aquest gat no fa bona cara. Li deu fer <i>mal</i> alguna cosa.”			
Isaac: “Sóc un <i>mal</i> matemàtic: he sumat 6 i 3, i m'ha donat 8.”			
4.			
Heribert: “A l'examen, he fet vuit respostes bé i dues <i>malament</i> .”			
Verònica: “Doncs això en fa nou de bones, perquè dues <i>malament</i> en fan una de bona.”			

5.

Nèlida: “Aquesta porta està *mal* feta: no tanca bé.”

Honori: “Aquesta foto està *mal* feta: ha sortit moguda.”

6.

Lorena: “No vindré a la festa. Em trobo *malament*.”

Ligori: “He dibuixat la cara tres vegades i sempre em surt *malament*.”

[Vegeu les entrades: “Malament” i “Bo” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Dolent” d’aquest manual i de *Buscant el sentir*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentir*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 6: JUGAR

Jugar és una activitat que generalment comença de manera individual i experimental, i que gradualment va convertint-se en una activitat social organitzada. Els nens més petits són exploradors en el sentit que els agrada remenar sorra, fang, pintura, aigua, o qualsevol mena de material manipulable, i pràcticament ho fan ells tots sols, encara que estiguin a la mateixa habitació que altres nens que facin més o menys el mateix. Progressivament, però, el joc va esdevenint més cooperatiu o competitiu, és a dir, més social. També esdevé més organitzat: és a dir, comença a tenir regles. Per exemple, un nen pot jugar a tirar una pilota contra unes escales, i pot deixar tirar als altres després d’ell. Els nens s’adonen que algunes vegades la pilota torna enrere rodolant per terra, mentre que altres vegades torna fent bots, i encara altres vegades xoca just en el cantell d’un esglaó i torna per l’aire. Ben aviat, els nens acaben donant valors diversos a aquests moviments diferents, i la seva activitat es converteix en un joc.

D’alguna manera, la filosofia és enjogassament verbal, per contrast amb la parla que s’organitza amb la intenció d’obtenir respostes explícites. Un mestre que tingui poc sentit del joc trobarà difícil de simpatitzar amb la tendència del nen d’explorar el llenguatge i el món per esbrinar com funcionen. Per exemple, un nen pot treure el tap de suro d’una ampolla i després quedar-se astorat de no poder-lo tornar a posar. O es pot preguntar per què una frase com “Totes les patates són vegetals” és veritable, i no ho és, en canvi, si es capgira. L’admiració i la reflexió són estats mentals que sovint acompanyen el joc; sovint són la força intel·lectual que motiva els nens a continuar explorant, experimentant i investigant el món.

1.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: Treballar i jugar (p. 7, 10)

1. ¿Treballen els adults? Posa un exemple.
2. ¿Juguen els adults? Posa un exemple.
3. ¿Treballen els nens? Posa un exemple.
4. ¿Juguen els nens? Posa un exemple.
5. ¿Hi ha vegades en què és difícil de dir la diferència entre treballar i jugar? Posa un exemple.
6. ¿Quina et sembla que és la diferència entre treballar i jugar?
7. ¿És possible que no hi hagi cap diferència entre treballar i jugar?
8. ¿Alguna vegada has trobat que jugar fos avorrit i pesat?
9. ¿Alguna vegada has trobat que treballar fos interessant?
10. ¿Podríem dir que un joc que és avorrit i pesat no és realment un joc?
11. ¿Podríem dir que una feina que és avorrida i pesada no és realment una feina?

[Vegeu l’entrada “Jugar” d’aquest manual; vegeu també “Joc” de *Recerca ètica*.]

1.1.15 EXERCICI: Significats de la paraula “jugar” (p. 7, 10)

La paraula “jugar” pot ser utilitzada de moltes maneres diferents. A cada parella de frases, digues si el verb “jugar” o la paraula “joc” s’utilitzen en el mateix sentit (MS) o en sentit diferent (SD).

1.
“Quan vaig a la platja, jugo amb la sorra.”
“Quan vaig al llac, jugo amb l’aigua.”
2.
“La Maria va jugar un paper important en l’educació dels seus germans.”
“La Maria va jugar a cartes tota la tarda.”
3.
“Per mi, fer els deures és com un joc.”
“Hi estic enganxat: per mi, el joc és com un deure.”
4.
“Els nens juguen amb la sorra: han fet un castell.”
“Les ones juguen amb la barca: la faran bolcar.”
5.
“M’hi jugo vint duros que demà sortirà el meu número a la loteria.”
“M’hi jugo vint duros que demà sortirà el sol.”
6.
“En Joan és un noi molt avorrit: sempre treballa i no juga mai.”
“Prefereixo treballar en una cosa que m’agradi que no pas jugar a una cosa avorrida.”
7.
“¿Qui juga a jugar que juguem?”
“¡Jo no jugo!”
8.
“A l’estiu, no juguis amb foc.”
“Amb la salut, no s’hi pot jugar.”
9.
“Aquest joc és incomplet: hi falta una carta.”
“El joc que no té previstes totes les incidències possibles, sembla incomplet.”

[El núm. 5 presenta dos casos de juguesca que, a primera vista, poden resultar semblants, però que no ho són. El segon parlant no diu que demà “farà sol”; aquesta seria una juguesca sobre el temps que farà demà, i seria, en qualsevol cas, força més assegurada que qualsevol aposta de loteria. El que diu és que “demà sortirà el sol”, és a dir, que no hi haurà nit còsmica i que, per tant, tindrem nits i dies com fins ara. Fer una juguesca sobre això, en circumstàncies normals, és com no fer cap juguesca, perquè es fa una aposta sobre segur. L’exemple pot fer adonar com, fins i tot en el cas de dos usos gramaticalment calcats, no sempre l’ús real que es fa en els dos casos és el mateix, perquè hi pot haver, entre ells, diferències importantíssimes en les assumpcions, en les conseqüències, o en el context més ampli on s’insereix l’acció.]

[Vegeu l’entrada “Jugar” d’aquest manual; vegeu també “Joc” de *Recerca ètica*.]

1.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar (p. 7, 10)

1. ¿Sempre és divertit jugar?
2. ¿Pot ser divertit treballar?
3. ¿Un joc pot arribar a ser una feinada?
4. ¿Pots jugar sense jugar a un joc?
5. ¿Pots jugar a un joc i no divertir-te?
6. ¿Pots jugar sense voler guanyar?
7. ¿Pot ser que guanyis en un joc, però que no t’ho hakis passat bé?
8. ¿Pot ser que perdis en un joc, però que t’ho hakis passat molt bé?

9. ¿Sempre que fas veure una cosa, ho fas per jugar?
10. ¿Pots jugar a un joc sense haver de fer veure res de res?

[Vegeu l'entrada "Jugar" d'aquest manual; vegeu també "Joc" de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: NOMS

Evidentment, en Kio és conscient que sovint hi ha diferències entre el nom que una persona rep en néixer (que ell anomena el nom "de debò": 7, 12) i els noms amb què posteriorment la gent ens coneix. També sap que tots tenim actituds molt diferents envers aquests noms. La Gus pot ser conscient que els tres noms que tenen a veure amb ella tenen associacions molt diverses: "Augusta" s'identifica normalment amb la dignitat i l'orgull. "Gussi" és un nom amb prou deix familiar i infantil com per pensar que només es fa servir a casa o bé només durant la infància. "Gus", en canvi, és un sobrenom que s'obté per simple abreviatura del nom original i que, en els cercles de familiars i amics, et pot acompanyar tota la vida. Que, a la Gus, el nom que li agradi més sigui precisament el de "Gus", tant pot ser perquè no és un nom infantil i carrincló com perquè no és expressament un nom típic i exclusiu de nena, com, és clar, per moltes altres raons.

Seria molt profitós discutir amb els alumnes si han escollit de conservar el nom que els seus pares els van posar, si s'han triat noms nous pel seu compte, o si els companys els han posat noms nous, volent-ho ells o sense voler-ho. Si han pres noms nous, els pots preguntar per quina raó han escollit els que han escollit. En qualsevol cas, una discussió sobre els noms pot ser útil per aconseguir que els nens prenguin consciència de fins a quin punt se senten a gust amb els seus noms, i de fins a quin punt troben que els representen adientment. Molts adults han oblidat com li pot semblar d'estrany, a un nen, el seu propi nom. Els adults, amb el pas dels anys, s'han arribat a acostumar tant al seu nom que han oblidat l'experiència d'admirar-se del propi nom i de preguntar-se per la seva importància. (En els països on les dones, en casar-se, adopten el cognom del marit, una dona es pot trobar amb haver de tornar a fer aquesta experiència de la sorpresa del propi nom, ja que s'ha d'acostumar a un cognom completament nou.)

L'objectiu del mestre en aquesta discussió no és fer que els nens se sentin incòmodes amb el seu propi nom, sinó, senzillament, ajudar-los a entendre que els seus noms són una cosa tan estranya i meravellosa com totes les altres del món.

1.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Noms (p. 7, 12-15)

1. ¿Cada cosa té un nom?
2. ¿Se t'acut alguna cosa que no tingui nom?
3. ¿Hi ha noms per les coses que la gent fa? ¿Pots posar-ne exemples?
4. ¿Tot el que la gent fa té un nom? ¿Se t'acut alguna cosa que la gent faci que no tingui nom?
5. ¿Les paraules són coses? ¿Tenen nom les paraules? Per exemple, "Rita" és el nom de la gata d'en Kio. ¿Té un nom la paraula "Rita"? ¿Té un nom la paraula "gata"?
6. ¿Hi ha noms per a coses que no existeixen? ¿Pots posar-ne exemples?
7. La paraula "país", ¿és el nom d'un país en concret? I la paraula "Mèxic", ¿és el nom d'un país en concret?
8. Si un gat no té un nom propi, ¿és possible que la gent l'anomeni només "gat"?

[En aquest exercici, com en molts altres, es demana als alumnes que posin exemples. Això suggereix que l'exemplificació és una habilitat de raonament molt àmplia, que abarca molts terrenys diversos, i que pot ser posada en pràctica gairebé en qualsevol ocasió.]

[Vegeu les entrades: "Noms" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Paraules i coses" de *Buscant el sentit*.]

1.1.18 EXERCICI: Noms (p. 7, 12-15)

Sembla que la Gus té tres noms diferents: el nom que li dona la seva mare ("Gussi"), el nom que li dona el seu pare ("Gus"), i el nom que li van posar en néixer ("Augusta").

En aquest exercici, cada persona de la classe ha d'escriure els seus diversos noms:

El nom que em donen els mestres:
El nom que em van posar en néixer:
El nom que em dóna la meua mare:
El nom que em dóna el meu pare:
El nom que em donen els meus amics:
El nom que em dóno a mi mateix/a:

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

1.1.19 EXERCICI: Diferents significats de la paraula “nom” (p. 7, 12-15)

¿Què vol dir la paraula “nom” en cada una de les expressions següents?

1. Carla: “¿Això que fan amb les platges i els rius no té nom!”
2. Iolanda: “Fins que els meus pares em van posar Iolanda, jo no tenia nom.”
3. Sara: “A la guia de telèfons, hi surt el número pel nom de l’empresa.”
4. Cesc: “El meu nom només té quatre lletres.”
5. Joana: “Aquest senyor, només el conec de nom.”
6. Pere: “Us prego, en nom de Déu, que no em feu patir més.”
7. Ramona: “La Maria sap de memòria el nom de totes les plantes.”
8. Lluïsa: “De bon noi aquest no en té sinó el nom.”
9. Ricard: “He hagut de posar tres exemples: un de nom abstracte, un de nom col·lectiu i un de nom propi.”
10. Ramir: “La meua germana s’ha fet un nom com a biòloga.”
11. Fèlix: “Aquesta empresa té molt de nom.”

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 8: ¿QUÈ ÉS UN VEÍ?

Hi ha diversos tipus de relacions humanes; per exemple, les relacions familiars, les relacions d’amistat o les relacions de veïnatge.

Cada una d’aquestes relacions té el seu propi joc distintiu de privilegis i responsabilitats. Les persones d’una mateixa família, per exemple, assumeixen generalment responsabilitats mútues; no troben, en canvi, que tinguin aquestes responsabilitats envers les persones amb les quals no estan emparentades. Un exemple seria la necessitat d’acolliment, suport i ajut mutus. D’altra banda, l’amistat es concep més com una qüestió d’afecte mutu i de respecte que com una obligació econòmica.

¿I què passa amb els privilegis i les obligacions que es tenen pel fet de ser veí d’algú? Els veïns poden ser perfectes desconeguts que, senzillament, resulta que viuen l’un al costat de l’altre, sense cap lligam de parentiu o d’amistat. Malgrat tot, es troben que comparteixen un tros del mateix veïnat, que tenen problemes de tipus comunitari molt semblants, i que tenen obligacions recíproques sobre límits i terrenys. Això suggereix que les persones que viuen l’una al costat de l’altra tindran probablement més tendència a invocar el principi de *justícia* que no pas els amics o els membres d’una mateixa família.

Els nens que ocupen una mateixa aula i s’asseuen els uns al costat dels altres són tan veïns com la gent que viu en cases contigües del mateix carrer. Així mateix, com tots els mestres saben, les exigències de justícia són d’importància cabdal a l’hora de governar les relacions entre els nens.

1.1.20 PLA DE DISCUSSIÓ: Veïns i veïnatge (p. 7, 12)

1. ¿Es pot ser veí sense ser amable?
2. ¿Es pot ser bon veí sense ser amable?

3. ¿Es pot ser bon veí sense estar disponible?
4. ¿Poden ser veïns els que no viuen a prop?
5. ¿Poden ser veïns els que viuen en diferents països?
6. ¿Poden ser veïns dos països?
7. ¿Ser bon veí vol dir compartir-ho tot?
8. ¿Podries viure durant molts anys porta per porta amb algú i no saber el seu nom?
9. ¿Podries ser bon veí d'algú i no saber el seu nom?
10. ¿Podríeu ser veïns, tu i un animal?

[Vegeu les entrades “Vef” i “Contigüitat” d’aquest manual.]

IDEA 9: COMPARAR

Quan comparem o contrastem una persona, una cosa o un lloc, amb altres, el que fem, efectivament, és identificar la relació entre aquells dos objectes. Òbviament, són infinites les relacions que poden ser descobertes així, senzillament a base d’identificar similituds i diferències. Per exemple, si prenem la frase

En Josep és _____ que l’Enric,

hi ha d’haver una gran quantitat de relacions que poden ser revelades mitjançant comparacions entre en Josep i l’Enric: més alt que, més fort que, més prim que, més ràpid que, etc. El descobriment d’aquestes relacions és d’una importància fonamental per anar coneixent el món i per desenvolupar la competència en les diverses disciplines. Les relacions formen un aspecte cabdal de cada camp educatiu. Hi ha relacions aritmètiques i geomètriques, relacions estètiques, relacions familiars i d’amistat, relacions morals, relacions de part-tot, relacions de mitjans i fins, etc. Val la pena afegir que, quan fem comparacions, sovint descobrim relacions que poden ser graduades i mesurades. Així, en Kio asenyala que el pare de la Gus és molt més alt que el seu pare. Gaire més alt? La diferència d’alçada pot ser mesurada. Això és important si volem que els nens s’adonin de com una comprensió científica del món requereix la percepció de les diferències i la seva consegüent mesura. És més, podem dir que, en general, entendre és copsar relacions, i que les relacions es descobreixen a través de la comparació.

Adona’t que podem fer diversos tipus de comparacions. Podem fer comparacions *exactes* o *inexactes*, i podem fer comparacions especificant, o no, *amb relació a què* es fa la comparació.

Una comparació és exacta quan és literalment o científicament correcta. Per exemple, quan escrivim una igualtat, i diem que un terme és igual a l’altre, com ara que 2 més 2 és igual a 4, estem fent una comparació exacta. O si algú diu: “Els seus ulls són blaus com el cel”, i, en efecte, aquells ulls són precisament del mateix color que el blau del cel, la comparació serà, de nou, exacta.

D’altra banda, quan parlem figuradament, podem fer comparacions inexactes. La comparació és inexacta perquè és exagerada.

Podem fer una comparació sense especificar respecte de què la fem: “Els seus ulls eren com estrelles”. Si haguéssim dit que els seus ulls eren brillants com les estrelles, o tremolosos com les estrelles, hauríem especificat respecte de què establíem la comparació. És important que els nens siguin capaços d’especificar respecte de què han fet una comparació quan se’ls demana que la facin. Fer una comparació requereix haver percebut alguna característica que dues coses diferents comparteixen. Si els nens no són capaços de distingir similituds compartides entre coses no similars, trobaran grans dificultats en el raonament formal o en la comprensió de la lectura.

1.1.21 EXERCICI: Fer comparacions (p. 7, 16)

Completa les comparacions següents amb paraules que rimin:

Sec com el desert, humit com un hort;
calent com la vida, fred com la _____.

Grassa com la patata, prima com la mongeta;
lent com un cargol, veloç com un _____.

Immens com la mar, petit com la formiga;
amarg com el fel, gustós com una _____.

Mogut com el vent, quiet com la muntanya,
tou com una galta, fort com una _____.

Vermell com la sang, blau com el cel;
salat com bacallà, dolç com la _____.

De dia com el sol, de nit com un estel;
sota el mar com una alga, sota terra com una _____.

Brut com un porc, net com un gat;
amagat com un soterrani, enlairat com un _____.

Aigualit com una síndria, ressec com una pansa;
amable com un llençol, feridor com una _____.

Apagat com el carbó, encès com el foc;
bla com un coixí, dur com un _____.

Pesat com el plom, lleuger com una ploma;
rígid com una pedra, elàstic com una _____.

[Vegeu l'entrada "Comparacions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.1.22 EXERCICI: Fer comparacions especificant-ne, o no, el punt de vista (p. 7, 16)

¿Quines d'aquestes comparacions especifiquen respecte de què estan fetes, i quines no?

1. Aquell conillet d'índies tenia els ulls com trossets de porcellana.
2. Les ales de corb són negres com el sutge.
3. El gos va udolar com un llop.
4. Una mostela és esmunyedissa com una serpent.
5. L'anguila era llarga com un dia sense pa.
6. Aquella aranya era tan verinosa com una cobra.
7. La noia cantava com una alosa.
8. El cant de l'alosa és tan bonic com el del rossinyol.
9. La llana d'aquesta ovella és blanca com la neu.
10. Tu ets ben igual que jo.

[Vegeu l'entrada "Comparacions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.1.23 EXERCICI: Fer comparacions exactes i inexactes (p. 7, 16)

¿Diries que les comparacions següents són exactes o inexactes?

1. Gregori: "Tinc tants dits en una mà com en l'altra."
2. Carolina: "Quan li vag dir el meu secret, va posar uns ulls com unes taronges."
3. Núria: "Un dia té el doble d'hores que mesos té l'any."
4. Dani: "Hi ha tants grans de sorra a la platja com estrelles hi ha al cel."
5. Emma: "Em costaria tant posar-me sabates de xarol com posar-me a menjar formigues."

6. Fèlix: “Tenia una veu clara com una campaneta.”
7. Ton: “Avui el llac és pla com un mirall.”
8. Vida: “Hi ha la mateixa distància d’aquí a París que de París aquí.”
9. Marta: “Aquest forat d’aquí terra no és tan fondo com un pou.”
10. Esperança: “És més llarg de dilluns a dimecres que de dijous a divendres.”

[Vegeu l’entrada “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.1.24 EXERCICI: Descobrir relacions mitjançant comparacions (p. 7, 16)

Heus aquí algunes oracions que cal completar. Per cada una d’elles, ¿quantes relacions comparatives se t’acuden (prenent com a model l’afirmació d’en Kio: “El pare de la Gus és molt més alt que el meu pare”, 7, 16)?

- | | |
|---------------------------|-----------------------|
| 1. Un préssec és _____ | que una llimona. |
| 2. La neu és _____ | que la pluja. |
| 3. El pa és _____ | que les galetes. |
| 4. Les nenes són _____ | que els nens. |
| 5. Els nens són _____ | que les nenes. |
| 6. Els grans són _____ | que els nens. |
| 7. Els nens són _____ | que els grans. |
| 8. Els cotxes són _____ | que les cases. |
| 9. Els fems són _____ | que les escombraries. |
| 10. Els quatres són _____ | que els uns. |

[Vegeu l’entrada “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: PERSONIFICACIÓ

Quan la Gus rodola per terra i fa veure que s’esmola les urpes a l’estora, s’està comportant tal com ho fa la Rita. En una paraula, està *personificant* la Rita.

Als nens, la personificació els és familiar. La veuen a la televisió, per exemple, quan un actor imita algun individu conegut de tothom, o quan algú, en una pel·lícula de lladres i serenos, es fa passar per policia o, encara, quan algú en una pantomima fa veure que és un animal.

Quan aprenem a actuar, hem d’assumir un paper, i això és un procés molt semblant al de la personificació. Algunes escoles d’interpretació demanen que els actors provin de *convertir-se* en les persones els papers de les quals han pres, de manera que no només imitin aquella persona, sinó que intentin tenir els seus mateixos sentiments i actituds. Normalment, un nen no necessita anar a cap escola d’interpretació per identificar-se amb algú altre o amb alguna cosa. En cert sentit, un nen juga a ser un gat o una serp convertint-se en aquests animals, per dir-ho així, “des de dintre”, en contrast amb la mera imitació, que es mira l’objecte “des de fora”. La personificació hàbil, per tant, no és senzillament un acte mecànic; té a veure amb la sensibilitat i l’empatia. Aquestes són precisament les qualitats que la Gus és capaç d’introduir en la seva relació amb els animals i de vegades amb l’altra gent.

1.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar a ser algú altre (p. 7, 20-22)

En cada cas es pot triar més d’una resposta com a correcta.

1. Suposem que heu fet una obra de teatre amb la classe. Tu fas de lleó.
 - a. ¿Estas fent veure que ets un lleó?
 - b. ¿Estas actuant com si fossis un lleó?
 - c. ¿Ets realment un lleó?
 - d. No és res del que hem dit fins ara.

2. De cop un nen i una nena de la teva classe comencen a fer rialletes sobre tot el que diuen els altres.
 - a. ¿S'estan portant com burros?
 - b. ¿Són burros?
 - c. ¿Fan veure que són burros?
 - d. No és res del que hem dit fins ara.
3. Supposem que ets un ventríloc amb un ninot de fusta.
 - a. ¿Ets una persona que fa veure que és un ninot?
 - b. ¿És un ninot que fa veure que és una persona?
 - c. ¿Ets una persona que fa veure que és un ninot que fa veure que és una persona?
 - d. No és res del que hem dit fins ara.
4. Un gat ha atrapat una rata, però encara no li ha fet mal. La rata s'està absolutament quieta. ¿Penses que la rata
 - a. fa veure que dorm?
 - b. fa veure que està morta?
 - c. fa el paper de la rata morta?
 - d. No és res del que hem dit fins ara.
5. A la nit, algú de la teva família encén el llum de la teva habitació. Tu estàs despert, però no obres els ulls.
 - a. ¿Estàs fent veure que ets una altra persona?
 - b. ¿Estàs fent veure que dorms?
 - c. ¿Estàs fent veure que ets mort?
 - d. No és res del que hem dit fins ara.

[Vegeu les entrades: “Posar-se al lloc d’un altre” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: DONAR RAONS DEL QUE ES DIU

Quan en Kio diu a la Rita: “¿Ets un animal amb una pinta ben curiosa, tu!” (7, 25), està emetent un judici segons el qual (a) la Rita és un animal, i (b) la Rita és un tipus especial d’animal: és un animal amb una pinta curiosa. ¿Quines raons dóna en Kio per emetre el judici que la Rita és un animal amb una pinta curiosa? Aquestes tres:

- (1) La Rita té la cara plena de pèl.
- (2) La Rita té una cua que s’està tota drete, quan camina.
- (3) La Rita camina amb quatre cames alhora.

Cal remarcar que les raons que dóna en Kio per pensar que la Rita té una pinta curiosa consisteixen en fets que en Kio ha observat. Citant una sèrie de raons a favor del seu judici, en Kio ha construït, en efecte, *un argument*. Un argument, en lògica, és *una conclusió basada en una o més raons*.

També hem d’assenyalar que la Gus no està d’acord amb en Kio, i ofereix un contraargument a l’afirmació d’en Kio que la Rita no només fa una pinta curiosa, sinó que fa “animalades”. La Gus sosté que l’animal de debò és en Kio; per les raons següents:

- (1) té la cara “plena de pell”;
- (2) no té cua;
- (3) com que no té cua, no té res de què pugui estar orgullós.

Aquesta és la primera vegada en el llibre que un diàleg pren la forma d’argument i contraargument. Donat que un dels objectius de la filosofia per nens és encoratjar els nens a raonar, i donat que arguments d’aquest tipus són models del procés de raonament, seria útil dedicar algun temps, no solament a aquest passatge, sinó també als exercicis que demanen raons per les coses que es diuen. En general, quan un dels teus alumnes doni una opinió a classe, la teva resposta hauria de ser: “¿Quines raons tens per dir això?” I la classe hauria de concedir un cert temps a l’alumne per exposar les seves raons. I si l’alumne tingués problemes per expressar-les, no hi hauria cap inconvenient a facilitar que els altres alumnes l’ajudessin a clarificar les seves raons.

Resulta que, en aquesta ocasió, les raons que ofereixen en Kio i la Gus són fets. Però, les raons no han de ser sempre fets. Parlant amb els alumnes, trobaràs altres exemples en què, com a raons del que diuen o pensen, et donaran creences, principis, teories, sentiments, records i anticipacions de conseqüències.

Observa que no intentem donar una definició de *raó* a l'inici del programa. La comprensió del que són les raons hauria de sorgir de les converses dels nens a classe, de manera que parlant els uns amb els altres descobrissin que les raons són extremament diverses. De fet, faries el mateix si estiguessiu parlant de plantes i animals. Primer presentaries als nens una àmplia selecció d'exemples, i després els deixaries esbrinar què tenen tots aquests exemples en comú, en lloc de començar per la definició de planta o animal abans que els nens hagin tingut l'oportunitat de conèixer i observar els exemples individuals.

1.1.26 EXERCICI: Basar els judicis en raons (p. 7, 25-28)

Suposem que, al llarg de dia, sents, per casualitat, els comentaris següents. ¿Quines *raons* poden haver tingut aquestes persones per fer aquests comentaris?

1. Sònia: "No deus haver dormit gaire bé aquesta nit, Jordi."
2. Gina: "Cesc, ¿sempre has de ser tan porc, quan menges?"
3. Emília: "¡Em sembla que es prepara una bona tempesta!"
4. Carles: "Avui és dimecres, trenta de maig."
5. Francesca: "¡Les pel·lícules dels Marx són fantàstiques!"
6. Muntxa: "Demà no vindré a classe."
7. Guida: "Les dames són un bon joc."
8. Laia: "Juguem amb aquesta pilota, i no amb aquella."
9. Tomeu: "¡Tinc l'habitació feta un desastre!"
10. Eduard: "No m'agrada *Kio i Gus*."

A la pàgina 7, 9 la Gus pregunta a en Kio per què s'amaga la Rita. "Ha fet res mal fet?", demana. ¿Està preguntant quina *raó* té la Rita per amagar-se? ¿És el mateix que si preguntés quin és el propòsit de la Rita en amagar-se, és a dir, què vol mirar d'aconseguir quan ho fa?

[Vegeu les entrades: "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Propòsit" d'aquest manual; "Intenció" de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.1.27 EXERCICI: Donar raons (p. 7, 25-28)

Completa les oracions següents, donant una o més raons:

1. No m'agradaria viure al Pol Sud, perquè _____
2. M'agradaria tenir un gat a casa, perquè _____
3. No vaig a l'escola a peu, perquè _____
4. M'agrada Nadal, perquè _____
5. No puc volar com un ocell, perquè _____

[Vegeu l'entrada "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

1.1.28 EXERCICI: Donar raons (p. 7, 25-28)

¿Quines raons podries donar per fer el següent?

1. Anar a escola amb un mitjó vermell en un peu i un mitjó blau a l'altre.
2. Lligar un cordill des de l'interruptor del llum de la teva habitació fins al teu llit.
3. Fer xocolata desfeta i partir-te-la amb el teu gat.
4. Veure una escala de mà estintolada contra la paret i evitar de passar-hi per sota.
5. Negar-te a mirar la televisió.

[Vegeu l'entrada "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

1.1.29 EXERCICI: Donar raons del que es diu (p. 7, 25-28)

En Kio diu que la Rita fa “una pinta ben curiosa” (7, 25), i la Gus diu que en Kio és “animal” (8, 2). Cada un d’ells dóna raons del que ha dit. Les raons d’en Kio són coses que ell ha *vist, sentit, tastat, tocat* o *olorat*.

Suposem que tu fas els comentaris que trobaràs a continuació. Però, en cada cas, algú et pregunta les raons que tens per fer aquests comentaris. Has de mirar de contestar explicant a aquesta persona una cosa que hakis vist, sentit, tastat, tocat o olorat. D’acord?

Els teus comentaris

Les teves raons

1. “Alguns dibuixos animats són molt xulos.”
2. “Alguns dibuixos animats són avorridíssims.”
3. “Un gos és un bon animal de companyia.”
4. “Anar d’excursió és molt divertit .”
5. “Alguns llibres són millors que altres.”
6. “La pluja i la neu s’assemblen en bastantes coses.”
7. “La pluja i la neu són molt diferents.”
8. “Sé fer avions de paper.”
9. “Qualsevol pot veure Port Aventura.”
10. “Em sembla que hi ha una tortuga al pati de l’escola.”
11. “No em cal pas mirar les monedes, per classificar-les.”
12. “No em cal pas mirar el gelat, per distingir el de llimona del de xocolata.”

[Vegeu l’entrada “Raons” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

1.1.30 EXERCICI: Donar raons del que es fa (p. 7, 25-28)

Digues les raons que tens per fer les coses següents:

1. rentar-te les dents
2. lligar-te els cordons de les sabates
3. menjar-te l’esmorzar
4. beure llet
5. aixecar la mà a classe
6. aprendre a sumar i a restar
7. donar menjar al gat
8. tenir cura amb els llibres
9. no donar empentes quan fas cua
10. anar a escola

[Vegeu l’entrada “Raons” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 12: SEMBLANCES I DIFERÈNCIES

Encara que potser sigui una afirmació massa general, no és pas ben forassenyat dir que la nostra comprensió del món consisteix, bàsicament, en la nostra capacitat d’identificar de quina manera les coses similars són similars i les coses diferents són diferents. I a la inversa: la millor manera d’entendre malament el món és pensar que les coses similars són diferents o que les coses diferents són similars. Gran part del procés educatiu suposa necessàriament una reflexió sobre l’experiència que permet conèixer les semblances i les diferències.

En matemàtiques, naturalment, la semblança i la diferència són d’importància fonamental, per exemple quan es formulen en termes d’“igual a” i “no igual a”. Efectivament, la semblança és tan precisa i exacta que assoleix

la condició límit d'*identitat*. És a dir, que si diem que $a=b+c$, no volem dir simplement que allò que hi ha al costat esquerre del signe = és *semblant* a allò que hi ha al costat dret, sinó que volem dir que ambdós termes són *idèntics*. És clar que, com que la semblança només és semblança, també és només imprecisa o inexacta. Dir que hi ha semblances entre les pomes i les taronges deixa obert el nombre de punts de vista des dels quals abordar aquestes semblances, i deixa obert també el grau de precisió d'aquestes semblances.

Sempre és instructiu ajudar els nens a cercar i a descobrir les diferències entre coses que normalment es prenen per semblants, o les semblances entre coses que habitualment es tenen per diferents. Quan els nens observen un floc de neu (o de cabells o de cotó fluix) amb el microscopi, descobreixen el caràcter únic de coses que, altrament, haurien pensat que eren indistingibles. Parlant i aprenent els uns dels altres, els nens poden descobrir fins a quin punt persones que es tenen per totalment diferents tenen coses en comú.

1.1.31 EXERCICI: Reconèixer diferències i semblances mitjançant comparacions (p. 8, 6-9)

Una de les maneres més generals de descriure què passa quan reflexionem és dir que, comparant i contrastant, som capaços de descobrir *semblances* i *diferències*. Aquestes semblances i diferències es poden formular com a relacions ("El seu pare és més alt que el meu pare") o com a descripcions semblants o diferents ("Ella té set anys, i jo tinc set anys" o "Ella fa un metre i vint centímetres i jo faig un metre i quinze centímetres").

A la pàgina 8, en Kio i la Gus comparen gats amb persones, i fan referència, concretament, al nombre de cames que tenen uns i altres. ¿Quantes *semblances* pots descobrir entre els gats i les persones? ¿I quantes *diferències*?

[Vegeu les entrades: "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; "Humans/animals" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

1.1.32 EXERCICI: Semblances i diferències (p. 8, 7-9)

Si dues coses *s'assemblen* respecte d'alguna cosa en concret, diem que són *semblants* o *similars*. Per exemple, un nen i un cadell de tigre poden assemblar-se pel que fa al *pes*.

Dues coses que *no s'assemblin* respecte d'alguna cosa en concret, són considerades, és clar, *diferents* pel que fa a aquella cosa. Per exemple, dos ous poden ser molt semblants, però si un és ros i l'altre és blanc, són diferents pel que fa al *color*.

Mira de completar les oracions següents:

I.

1. Un gos i una cadira poden ser semblants pel que fa a _____.
2. Un submarí i un coet poden ser semblants pel que fa a _____.
3. Una tovallola i una samarreta poden ser semblants pel que fa a _____.
4. Un conte i una història verdadera poden ser semblants pel que fa a _____.
5. Un nounat i una persona gran poden ser semblants pel que fa a _____.

II.

1. Dues rodes del mateix cotxe poden ser diferents pel que fa a _____.
2. Dos ànecs del mateix esbart poden ser diferents pel que fa a _____.
3. Dos grans de sucre poden ser diferents pel que fa a _____.
4. Dos alumnes de la mateixa classe poden ser diferents pel que fa a _____.
5. El pare i la mare d'un nen poden ser diferents pel que fa a _____.

III.

1. Una balena pot ser com _____ pel que fa al color.
2. Una llauna pot ser com _____ pel que fa a la forma.
3. Un pont pot ser com _____ pel que fa als materials de què està fet.
4. Un diamant pot ser com _____ pel que fa a la mida.
5. Un llibre pot ser com _____ pel que fa al preu.

IV.

1. Dos/Dues _____ poden ser diferents pel que fa al nombre de centímetres que caminen cada dia.
2. Dos/Dues _____ poden ser diferents pel que fa a la llargada de les seves ales.

3. Dos/Dues _____ poden ser diferents pel que fa al soroll que fan quan rauquen.
4. Dos/Dues _____ poden ser diferents pel que fa a l'estimació que es tenen l'un/a per l'altre/a.
5. Dos/Dues _____ poden ser diferents pel que fa a la facilitat amb què es trenquen.

[Vegeu l'entrada "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.1.33 EXERCICI: Relacions iguals i diferents (p. 8, 7-9)

¿En quins dels casos següents en Raimon i la Berta diuen el mateix, i en quins casos diuen coses diferents?

1. Raimon: "Els carbassons són una mena de carabasses."
Berta: "Les carabasses són una mena de carbassons."
2. Raimon: "Ton i Tom són coses diferents."
Berta: "Tom i Ton són coses diferents."
3. Raimon: "La Patrícia no és tan feliç com la Laura."
Berta: "La Laura és més feliç que la Patrícia."
4. Raimon: "La gent rica té més diners que la gent pobre."
Berta: "La gent pobre té menys diners que la gent rica."
5. Raimon: "La marea és baixa, però sembla com si fos alta."
Berta: "Sembla que la marea hagi baixat, però és alta."
6. Raimon: "La Marianna s'estima molt el seu amic, en Pere."
Berta: "La Marianna i el seu amic, en Pere, s'estimen molt."
7. Raimon: "En Jan és més gran del que sembla."
Berta: "En Jan sembla més jove del que realment és."
8. Raimon: "Crec que en Josep és més llest del que sembla."
Berta: "Crec que en Josep sembla més llest del que realment és."

[Observeu que el núm. 2 està formulat amb prou vaguetat com perquè la diferència expressada es pugui referir a les persones o bé als seus noms, molt semblants.]

[Vegeu l'entrada "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 13: ¿QUÈ ÉS L'ORGULL?

La qüestió de l'orgull és molt complexa. De vegades sentim dir que "l'orgull entrebanca", és a dir, que l'orgull excessiu esdevé arrogància. Però, d'altra banda, l'orgull no ha de ser necessàriament excessiu. No sembla pas que estigui malament, sinó que sembla ben legítim, el sentiment d'autoestima, de respecte per un mateix i de valoració positiva de la pròpia persona. Hi ha un altre sentit d'"orgullós" relacionat amb el fet de tenir molta força, molt d'esperit, i una certa altivesa; és així com parlem d'una "euga orgullosa". Encara apareix un altre sentit de la paraula "orgull" quan ens referim a persones que no demanen ni més ni menys que allò que els és degut. Això implica més que autoestima, ja que suggereix que un té una comprensió objectiva i precisa de la pròpia vàlua, i que està decidit a obtenir allò que es mereix. [En general, i almenys referit a les persones, podem distingir entre l'orgull de l'arrogància i l'orgull de l'autosatisfacció i la dignitat legítimes, si respectem la distinció que fa la llengua catalana entre "ser orgullós" i "estar orgullós".]

La Gus (el nom real de la qual, Augusta, té a veure amb la noció de dignitat) no sembla associar cap connotació negativa a la noció d'orgull. De fet, l'oposa a "ser animal". La Gus sembla defensar que "ser animal" equival a ser ridícul o absurd, i a no tenir res de què enorgullir-se, encara que, equivocadament, es pensi que sí. La Gus planteja la pregunta: "¿Quan tenim dret a estar orgullosos?" Dit d'una altra manera, podria ser: "¿Com hem d'actuar, o què hem de posseir, per poder estar legítimament orgullosos de nosaltres mateixos?"

Hauries d'encoratjar els alumnes a qüestionar si la Gus té cap dret a establir un criteri tan arbitrari per atorgar el dret d'estar orgullós. ¿Per què en Kio no hauria de poder argüir: "Només els que tenen dues cames tenen dret a estar orgullosos" o "Només les criatures que riuem poden estar orgulloses"? La importància d'aquesta discussió amb els teus alumnes rau en el fet que és rellevant per abordar una pregunta que potser es facin alguns membres de la classe: si ells tenen *dret* a estar orgullosos de si mateixos i, en cas afirmatiu, en què es basa el seu dret.

1.1.34 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre l'orgull (p. 8, 4-18)

1. ¿De quines coses que *fas* estàs orgullós?
2. ¿De quines coses que *tens* estàs orgullós?
3. ¿De quines coses que *hagis fet amb les mans* estàs orgullós?
4. ¿De quins *pensaments* que hagis tingut estàs orgullós?
5. ¿De quins *sentiments* que hagis tingut estàs orgullós?
6. ¿Es pot ser massa orgullós?
7. ¿Es pot ser massa feliç?
8. ¿Es pot estar orgullós i ser *feliç* al mateix temps?
9. ¿Es pot estar orgullós i *avergonyit* al mateix temps?
10. De les coses que fas, ¿n'hi ha que et fan feliç, però no et fan sentir orgullós?
11. De les coses que fas, ¿n'hi ha que et fan sentir orgullós, però no et fan feliç?
12. ¿Estàs orgullós de fer les coses *ben fetes*?
13. ¿Estàs orgullós de fer *bones* accions?
14. ¿De què estàs més orgullós: de fer una *bona* acció, o de fer una cosa *ben* feta?
15. ¿De què estàs més orgullós: de raonar bé, o de sentir que et diuen que raones bé?

[Vegeu l'entrada "Orgull" d'aquest manual.]

IDEA 14: POSAR EXEMPLES

La Gus vol mostrar que hi ha coses que tenen cua i orgull alhora. N'ha de posar exemples, i tria els paons i els gats.

Ser capaç de posar exemples de les coses que un determinat concepte inclou o abraça és una habilitat de pensament molt important. (De vegades, aquesta habilitat és anomenada "exemplificació".) És important que els nens desenvolupin aquesta habilitat, i ho és per diverses raons.

D'una banda, posar exemples és el contrari de generalitzar. Quan generalitzem, passem de casos particulars a un concepte global que inclou tots els casos fins ara considerats, així com altres que puguin ser de naturalesa similar. Quan posem exemples, prenem un concepte genèric i n'oferim il·lustracions particulars. Per exemple, a base de veure moltes persones individuals, un nen es pot formar la idea d'"ésser humà", mentre que un nen que copsi el concepte d'"ésser humà", en pot posar els exemples d'aquesta o d'aquella persona.

Una persona que pensi només en termes generals o abstractes, i que tingui dificultats per posar exemples, es trobarà amb problemes a l'hora de fer entendre a l'altra gent què vol dir, perquè no estarà en condicions de presentar l'aplicació pràctica de les seves idees. És més, si no pot posar exemples de les seves pròpies idees, serà igualment incapaç d'oferir contraexemples a les idees de l'altra gent amb les quals estigui en desacord. Per tant, el més probable és que se senti frustrada quan vulgui demostrar per què creu que els altres s'equivoquen.

A molts nens, els és més fàcil posar exemples que generalitzar, tal com a molts adults els és més fàcil generalitzar que posar exemples. Ambdues habilitats són importants, i caldria aconseguir que els nens fossin competents en les dues. De tota manera, no hauríem d'oblidar mai, des d'un punt de vista pedagògic, que, als nens, els serà més fàcil d'aprendre si procedim des dels exemples concrets fins als principis generals que no pas si ho fem a l'inrevés. És per això, naturalment, que els grans mestres del passat s'han servit molt freqüentment de paràboles, al·legories, mites, anècdotes, referències històriques i altres, i és per això també que té més sentit encoratjar els nens a fer filosofia, ciència o llengua a partir d'històries en què nens concrets també fan aquestes coses, que no pas a partir de llibres de text que contenen només regles abstractes i principis.

1.1.35 EXERCICI: Posar exemples (p. 8, 16)

Posa exemples del següent:

1. coses que tinguin pell, que es puguin menjar i que no siguin animals
2. llavors de flors que es puguin menjar
3. coses que creixin a terra, i que se'n puguin menjar les arrels

4. coses que siguin fabricades per les persones, que no tinguin motor i que volin
5. coses que estiguin impreses, tinguin cobertes, i no continguin cap història
6. coses que tinguin forma de caps i facin música
7. gent que arregli coses de les cases
8. gent que busqui persones que hagin infringit la llei
9. gent que vengui coses
10. gent que juguin per guanyar-se la vida

[Vegeu l'entrada "Exemples" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 15: AGRUPAR

Una manera de destriar coses és *agrupar-les*. L'agrupació és una forma més aviat rudimentària de classificació, perquè no requereix que especifiquem el criteri que utilitzem per distingir un grup de l'altre.

Suposem, per exemple, que ens ofereixen la llista següent:

Siena, Avinyó, Lió, Spoleto, Bordeus, Milà, Roma, Cotlliure.

Si ens demanessin de dividir aquesta selecció en dos grups, el més probable és que féssim la classificació següent:

Siena, Spoleto, Milà, Roma; i Avinyó, Lió, Bordeus, Cotlliure.

Si ens ho demanessin, podríem explicar el nostre criteri: en un grup hi ha ciutats d'Itàlia i en l'altre, ciutats de França.

Però, això no vol dir que hàgim exhaurit les possibilitats d'agrupació d'aquestes ciutats. Per exemple, ¿no podríem agrupar-les en "ciutats amb més de 200.000 habitants" i "ciutats amb menys de 200.000 habitants", o bé en "ciutats amb nom que comença amb A-L" i "ciutats amb nom que comença amb M-Z"?

En altres paraules, hi ha tantes maneres d'agrupar coses com criteris (és a dir, raons) diferents per distingir-les.

1.1.36 EXERCICI: Agrupar (p. 8, 16-17)

Troba dos grups diferents en cada una de les llistes següents:

1. pomes, pastanagues, pèsols, mongetes, síndries, taronges
2. abrics, jerseis, texans, camises, pantalons, pantalons curts, bruses, mitjons
3. barca de rem, coet, canoa, avió, transoceànic, globus, vaixell, ala delta
4. riu, riera, estany, llac, torrent, mar, oceà, badia
5. petanca, parxís, pòquer, futbol, solitaris, bàsquet, golf, escacs
6. pi, gerani, gladiol, rosa, roure, om, presseguer, xuclamel, violeta
7. vi, gasosa, pa, galetes, llimonada, olives, aigua, bistec
8. ràdio, pont, túnel, carretera, telègraf, televisió, avió
9. formatge, fusta, formiga, fona, cabra, cabana, cotxe, crema
10. rap, gos, lluç, gat, porc, peix, eriçó

[Vegeu les entrades: "Agrupar" i "Classificar" d'aquest manual; "Classe, concepte de" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 16: CLASSIFICACIÓ I (INCLUSIÓ)

Classificar és jutjar que una cosa té una certa característica i pertany, per tant, a la *classe* de coses que tenen aquesta característica. Per exemple, dir que els gratacels són alts és jutjar que els gratacels pertanyen a la classe de les coses altes. Dir que les roses són vermelles és jutjar que les roses pertanyen a la classe de les coses vermelles.

Quan diem "pertany a la classe de", podríem dir igualment "està inclòs en la classe de". Classificar és, doncs, l'habilitat necessària per dur a terme l'operació que coneixem com a *inclusió* en una classe.

Observem que podem classificar simplement una rosa (aquesta que tenim davant els ulls) com a membre de la classe de les coses vermelles, però que també podem dir que *totes* les roses (*la classe de totes les roses*) estan contingudes en *la classe de les coses vermelles*.

Quan en Kio diu que el pare de la Gus és “alt de debò” (7, 16), està classificant el pare de la Gus com a membre de la classe de la gent alta de debò.

En canvi, quan la Gus diu “els paons tenen cua” i “els gats tenen cua” (8, 16), s’està referint a la *classe* del paons, continguda, com un tot, en la classe de les coses que tenen cua; i el mateix pel que fa als gats. De manera que, quan es fa referència a un grup (com el dels paons en “els paons tenen cua”) sense indicar cap terme quantificador (del tipus de “tots” o “alguns”), podem inferir que es vol dir “tots”.

1.1.37 EXERCICI: Classificació (p. 8, 16-17)

Digues a quina classe pertanyen els exemples següents:

1. Casa teva, casa meva, casa seva
2. Caldo de gallina, ‘gazpacho’, sopa de galets
3. Prats verds, corbates verdes, peixos verds
4. Mercedes, Ford, Volkswagen, Renault, Fiat, Chrysler
5. El Pacífic, l’Atlàntic, l’Índic

[Vegeu les entrades: “Agrupar” i “Classificar” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

1.1.38 EXERCICI: Classificació (p. 8, 16-17)

I. Digues a quina classe pertanyen els exemples següents:

1. gats amb una pota, gats amb dues potes, gats amb tres potes, gats amb quatre potes
2. pa del dia, pa florit, pa moreno, pa amb panses
3. cadires de fusta, cadires d’acer, cadires d’alumini, cadires de ferro
4. patates noves, patates fregides, patates grosses, patates petites
5. ulls negres, ulls marrons, ulls grisos, ulls blaus

II. Completa les oracions següents:

1. Veus un Mercedes, un Toyota, un sis-cents, un 4L i un Ferrari. Dius: “Cada un és un/a _____, o sigui que tots són _____.”
2. Veus un plàtan, una cirera, una taronja, una nectarina i una poma. Dius: “Cada un és un/a _____, o sigui que tots són _____.”
3. Veus un pi, un roure, un salze i un om. Dius: “Cada un és un/a _____, o sigui que tots són _____.”
4. Veus una margarida, una tulipa, una rosa, un narcís, un gerani i un gira-sol. Dius: “Cada un és un/a _____, o sigui que tots són _____.”
5. Has estat molt enfadat, has estat molt content, has estat molt avorrit, has estat molt satisfet. Dius: “Cada cosa que he experimentat ha estat un/a _____, o sigui que totes són _____.”
6. T’has recordat de casa teva, del teu gat, de la teva habitació, de la teva finestra i del teu llit. Dius: “Cada cosa de què m’he recordat és un/a _____, o sigui que totes són _____.”
7. Has sentit el xiulet del vent, l’udol d’una sirena d’ambulància, la melodia d’una guitarra i el gloc-gloc de l’aigua. Dius: “Cada cosa que he sentit és un/a _____, o sigui que totes són _____.”
8. Has tastat la dolçor de la mel, l’acidesa del pomelo, el gust un xic amargant del sucre cremat i la salabor del bacallà. Dius: “Cada cosa que he menjat tenia el seu propi _____, o sigui que tots són _____.”
9. T’ha caigut un llibre al peu, t’has punxat un dit amb una agulla, t’has donat un cop al colze amb la taula, i has tingut mal de panxa de tant menjar xocolata. Dius: “Cada cosa que m’ha passat m’ha causat _____, o sigui que tots són _____.”
10. Veus una formiga, una vespa, una aranya, un escarabat i una mosca. Dius: “Cada un és un/a _____, o sigui que tots són _____.”

[Vegeu les entrades: “Agrupar” i “Classificar” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

IDEA 17: CLASSIFICACIÓ II (EXCLUSIÓ)

Quan diem: “Aquesta cadira és pesada”, o “Algunes cadires són pesades”, o “Totes les cadires són pesades”, ens estem referint a les diverses maneres com les cadires poden ser *incloses* en la classe de les coses pesades.

En canvi, quan la Gus diu: “Tu no tens cua” (8, 3), està dient que en Kio està exclòs de la classe de les coses que tenen cua. La paraula “no” funciona com un indicador d'*exclusió*.

De manera semblant, quan la Gus diu: “Només els animals amb cua poden estar orgullosos” (8, 4-5), està dient que els animals sense cua estan exclosos de la classe de les coses que tenen orgull. Aquí, és la paraula “només” la que serveix d'indicador d'*exclusió*.

Per classificar, hem de ser capaços de fer ambdues coses: inclusió i exclusió. Hem de saber què està *inclòs* en un concepte i que n'està *exclòs*. Dues de les paraules que més fidelment delaten inclusió són “tots/totes” i “algun/algunes”. Dues de les paraules que més fidelment delaten exclusió són “no” (també en el sentit de “cap”) i “només”.

La paraula “només” té molts usos, i l'exclusió n'és simplement un. A la pàgina 8, la paraula “només” apareix cinc vegades (a les línies 4, 8, 9, 11 i 15), però una d'elles (la de la línia 15) no comporta exclusió. De tota manera, quan “només” serveix efectivament per *excloure*, és una paraula molt important, tal com “tots/totes” és molt important pel que fa a la *inclusió*.

1.1.39 EXERCICI: Classificació (p. 8, 16-17)

Primera part: Emplena els espais en blanc.

1. Quan en Jofre ha dit: “El meu globus és verd”, ha volgut dir que el seu globus pertany a la classe de _____.
2. Quan la Rosa ha dit: “Les meves mans són maques”, ha volgut dir que les seves mans pertanyen a la classe de _____.
3. Quan l'Alfons ha dit: “Aquesta cadira està trencada”, ha volgut dir que la cadira pertany a la classe de _____.
4. Quan la Gràcia ha dit: “Aquests llibres són gruixuts”, ha volgut dir que els llibres pertanyen a la classe de _____.

Segona part: Assenyala la resposta equivocada i emplena els espais en blanc.

1. Quan en Jofre ha dit: “Els camps són verds”, ha volgut dir que (alguns camps) (tots els camps) pertanyen a la classe de _____.
2. Quan la Rosa ha dit: “La xocolata és boníssima”, ha volgut dir que (algunes xocolates) (totes les xocolates) pertanyen a la classe de _____.
3. Quan l'Alfons ha dit: “Les cadires són mobles”, ha volgut dir que (algunes cadires) (totes les cadires) pertanyen a la classe de _____.
4. Quan la Gràcia ha dit: “Els micos són animals”, ha volgut dir que (alguns micos) (tots els micos) pertanyen a la classe de _____.

[Vegeu les entrades: “Agrupar” i “Classificar” d'aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

1.1.40 EXERCICI: Fer servir “només” per excloure (p. 8, 4-11)

1. Si un cartell diu: “En aquest hospital només tractem animals”, ¿qui *no* serà tractat en aquell hospital?
2. Si un cartell diu: “Només entren gratis els nens de menys de dos anys”, ¿qui *no* entrarà gratis?
3. Si un cartell diu: “Només s'admeten adults”, ¿qui *no* serà admès?
4. Si la teva mestra diu: “Només poden sortir al pati els que hagin acabat la feina”, ¿qui no podrà sortir al pati?

[Vegeu les entrades: “Només” d'aquest manual; “Normalització d'oracions amb ‘Tots’” i “Normalització d'oracions amb ‘Només’” de *Recerca filosòfica*.]

1.1.41 EXERCICI: Diferents significats de “només” (p. 8, 4-11)

La paraula “només” pot ser utilitzada de moltes maneres diferents.

Pot voler dir “simplement” o “merament” o “amb prou feines”.

Exemple: “Primer vaig pensar que era un lladre, però només era un ratolí.”

“El meu germà no és futbolista professional; només és aficionat.”

També es pot fer servir “només” amb el significat de “ningú més que” o “exclusivament”.

Exemple: “Només poden entrar en aquesta habitació les persones descalces.”

“Aquesta prova l’han de fer només els nens.”

¿Diries que, en les oracions següents, la paraula “només” s'utilitza en el primer sentit (1) o en el segon (2)?

1

2

1. “Només les persones tenen les orelles així”, va dir en Juli.
2. “No li volia fer mal”, va dir en Borja. “Només el volia espantar.”
3. “El cotxe només pesava quatre-cents quilos”, va dir la Cristina.
4. “Només és membre del club, no n’és el president”, va dir en Miquel.
5. “Això només s’ho mengem els porcs”, va dir l’Helena.

[Vegeu les entrades: “Només” d’aquest manual; “Normalització d’oracions amb ‘Tots’” i “Normalització d’oracions amb ‘Només’” de *Recerca filosòfica*.]

1.1.42 EXERCICI: “Tots” i “només” (p. 8, 4-11)

1. Si algú et diu: “Tots els jocs són divertits”, ¿vol dir que *només* els jocs són divertits?
2. Si un cartell diu: “Tots els nens poden entrar”, ¿vol dir que *només* poden entrar els nens?
3. Si un senyal de la carretera diu: “Tots els camions han d’agafar aquest desviament”, ¿vol dir que només poden agafar aquest desviament els camions?
4. Si algú et diu: “Tots els nens són joves”, ¿vol dir que només són joves els nens?
5. Si el mestre et diu que totes les sargantanes són rèptils, ¿vol dir que només les sargantanes són rèptils?
6. Si algú et diu: “Només els cavalls renillen”, ¿vol dir que tots els cavalls renillen?
7. Si algú et diu: “Només els gossos borden”, ¿vol dir que tots els gossos borden?
9. Si un amic et diu: “A la meva festa, només hi vindran nens de la nostra escola”, ¿vol dir que tots els nens de l’escola aniran a la festa?
9. Si la mestra et diu que només els nens van a l’escola pública, ¿vol dir que tots els nens van a l’escola pública?
10. Si una llei diu: “Només poden votar en les eleccions espanyoles els ciutadans espanyols”, ¿vol dir que tots els ciutadans espanyols poden votar en les eleccions espanyoles?

[Vegeu les entrades: “Només” d’aquest manual; “Normalització d’oracions amb ‘Tots’” i “Normalització d’oracions amb ‘Només’” de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: PROPÒSITS

Aparentment, el propòsit del viatge del pare d'en Kio són els negocis, i aquests negocis tenen relació, probablement, amb la fabricació de mobles.

Els nostres propòsits són els nostres objectius, les nostres intencions. Quan invoquem un propòsit, estem donant una raó que justifica les nostres accions. Podríem demanar al pare d'en Kio: “¿Per què has anat al Japó?”, i potser ens contestaria: “Per comprar uns tipus especials de fusta que necessito per fer taules i cadires.” La seva resposta ens explica el propòsit del seu viatge i alhora la seva raó o justificació per fer el viatge fins allà.

Els propòsits que té la gent —és a dir, les *raons* que té per fer el que fa—, no els hauríem de confondre amb la finalitat que algú es proposa quan fa ús d'una cosa determinada. El propòsit d'un noi que porta un cinturó és aguantar-se els pantalons, però també podem dir que “la finalitat (o l'objectiu) d'aquest cinturó és aguantar uns pantalons”, com si el cinturó tingués objectius, finalitats, projectes i, per tant, les seves pròpies raons. Però les coses no tenen raons, perquè les coses no poden pensar. I si alguna vegada diem que tenen un propòsit, un objectiu o una finalitat, és només una manera de parlar, una projecció metafòrica dels propòsits humans sobre les coses. (Perquè, seguint amb aquest exemple, no és el cinturó el que té cap finalitat, sinó que som nosaltres que la tenim, en usar-lo.)

La sortida més senzilla d'aquesta confusa situació és dir que les persones tenen propòsits, mentre que les coses tenen usos. Però això encara ens deixa un munt de preguntes sense resposta, com, per exemple, si els animals són capaços de tenir propòsits. Certament, sembla difícil de negar que els ocells es dediquen a la construcció de nius amb el propòsit de construir nius, i que els castors tenen uns certs propòsits quan construeixen una presa. Però, ¿poden formular aquests propòsits com a raons? Més aviat no. Semblaria, doncs, que alguns éssers que no poden donar raó del que fan, poden, malgrat tot, comportar-se segons certs propòsits.

1.2.1 EXERCICI: ¿Poden tenir propòsits les coses? (p. 8, 23-24)

¿Es proposa alguna cosa el telèfon? ¿O bé els propòsits són propis de la *gent* que fa telèfons i que els usa?

¿Es proposa alguna cosa una pedra (per exemple, quan estaborneix algú)? ¿O bé és la *gent* que pot tenir certs propòsits quan la fa servir per alguna cosa (per exemple, per mirar d'estabornir algú)?

¿Es proposen alguna cosa les teves sabates? ¿O ets *tu* que les fas servir de propòsit i amb alguna finalitat?

¿Quines de les coses següents es proposen coses, tenen propòsits?

1. Una persona que va a una botiga a comprar verdura
2. Un gat que travessa el carrer
3. Un arbre que creix al mig del bosc
4. Una finestra del segon pis
5. El sol que surt. [¿I si diem que “es lleva”?]
6. Una dent nova que comença a sortir
7. Un llibre en una lleixa
8. Una persona estirada a terra
9. Una nevera a la cuina
10. Un metge que et diu que pugis a la bàscula

[Vegeu les entrades: “Propòsit” d'aquest manual; “Intenció” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Ambicions” de *Recerca ètica*.]

1.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els propòsits com a raons per fer alguna cosa (p. 8, 23-24)

En Kio diu que el seu pare “ha hagut d'anar al Japó per un viatge de negocis” (8, 23-24). Això suggereix que fer negocis ha estat la *raó* d'aquest viatge. També podríem dir que ha anat al Japó *per fer-hi* negocis, i que els ne-

gocis, doncs, eren el *propòsit* del viatge. (Com pots veure, un propòsit és, en aquest sentit, una raó per fer alguna cosa.)

1. En l'oració que ve després (en el mateix 8, 24), en Kio diu que el seu pare és fabricant de mobles. ¿Et suggereix això *què es proposava* quan va anar al Japó?
2. ¿Es pot dir que et proposes alguna cosa pel fet d'anar a l'escola?
3. ¿Es pot dir que et proposes alguna cosa pel fet de dormir?
4. ¿Es pot dir que et proposes alguna cosa pel fet de menjar?
5. ¿Et proposes alguna cosa quan jugues?
6. Quan somrius, ¿ho fas "de propòsit"?
7. Quan esternudes, ¿ho fas "de propòsit"?
8. "Fer una cosa de propòsit" és igual que fer-la "a propòsit" o, més aviat, és com "fer-la deliberadament"?
9. ¿Tothom ha de tenir un propòsit per tot el que fa, o es poden fer coses sense cap propòsit?
10. ¿Quina diferència hi ha entre un propòsit i un preposat?

[Vegeu les entrades: "Propòsit" d'aquest manual; "Intenció" de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; "Ambicions" de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: ROLS

Les escoles no són només edificis i llibres; són gent, i aquesta gent juga uns certs papers o rols. Hi ha mestres; hi ha personal administratiu; hi ha alumnes.

Cada persona pot tenir molts altres rols a la vida, a part d'aquests. Una mestra també pot ser veïna, mare, contribuent de l'estat, conductora d'automòbil, votant. Un altre mestre pot ser fill, germà, matemàtic, ciclista urbà. En certa manera, tenir un rol és pertànyer a la classe de persones que es comporten de maneres similars o que acompleixen funcions similars.

En una societat donada, alguns rols són socialment reconeguts i d'altres no. Un pot pertànyer a la classe dels mestres i a la classe dels ciclistes urbans, però el rol de mestre és molt més reconegut, molt més oficial, per dir-ho així, que el rol de ciclista urbà.

Els nostres rols poden arribar a ser tants i tan diversos que ens resulti difícil d'evitar que interfereixin els uns amb els altres. Una persona pot tenir problemes pel fet de ser alhora mestra i mare, senzillament perquè no sembla que hi hagi prou temps per fer bé, alhora, totes dues coses. Però altres rols són lògicament incompatibles: es pot ser mestra i mare, però no es pot ser mare i pare. Es pot ser futbolista professional o futbolista amateur, però no ambdues coses alhora. És comprensible que molta gent tingui dificultats per destriar les contradiccions dels seus rols en la vida, i que es vegi forçada a renunciar a un o altre dels seus rols quan aquests hagin esdevingut incompatibles.

1.2.3 EXERCICI: Rols (p. 8,23-24)

Si en una obra de teatre fas de princesa o de príncep, aquest és el teu rol.

Si aquesta setmana ets l'encarregat d'endregar els llibres a classe, aquest és el teu rol.

Si fas de cangur d'un nen més petit, aquest és el teu rol.

Si ets alumne d'una escola, aquest és el teu rol.

Quan s'espera d'una sèrie de persones que facin les coses d'una manera concreta, diem que cada una d'aquestes persones té un rol.

¿Quin rol tenen les persones següents, si és que en tenen cap?

1. la persona que seu darrere la taula que hi ha davant de tot de la classe
2. les persones que viuen a casa teva
3. les persones que lluiten contra la delinqüència
4. les persones que parlen per la televisió
5. les persones que treballen en fàbriques

6. les persones que treballen en hospitals
7. la gent que va en barca

[Vegeu l'entrada "Rol" d'aquest manual.]

1.2.4 EXERCICI: Rols compatibles i incompatibles (p. 8, 23-24)

¿Es pot ser pare i fabricant de mobles alhora?

¿Una mateixa persona pot ser alhora...:

1. oncle i tia?
2. granger i veí?
3. oncle, granger i narrador de contes?
4. avi, oncle, narrador de contes i dormir?
5. àvia, filla, mare, tia i conductora de camioneta?
6. veí, cosí, amic, home de negocis, pare i fill?
7. veí, parent llunyà, fuster, cunyada i marit?
8. seguidor del ciclisme, actor aficionat, tennista professional, nét i tennista amateur?
9. investigador, bromista, oncle, col·leccionista de segells i contribuent?
10. presoner condemnat per un delictes i home innocent?

[Vegeu l'entrada "Rol" d'aquest manual.]

IDEA 3: FER

Podem concebre que la vida dels éssers humans exhibeix tres formes de comportament molt generals: dir, fer —en el sentit de fer una activitat o d'actuar— i fer —en el sentit de fer un objecte o de produir-lo, és a dir, en el sentit de realitzar, fabricar, crear un producte—.

Quan *diem* coses, ens expressem a través d'un llenguatge establert. Per tant, hi ha expressions en català, en anglès o en grec, hi ha expressions geomètriques i matemàtiques, o en Morse. Quan jutgem aquestes expressions, diem que són *verdaderes* o *no verdaderes* (*falses*).

Quan *fem* una cosa —en el sentit de *fer una activitat o d'actuar*—, emprenem accions d'aquelles que poden ser valorades com a *bones* o *dolentes*. La circulació de la sang pel nostre cos, per exemple, com que no està sota el nostre control, no és res que nosaltres *fem*, no és cap *actuació* nostra; és una cosa que ens passa. En canvi, si fem cua per anar al pati i empenyem els altres que fan cua, l'acció d'empènyer, que està prohibida, serà considerada, a falta de circumstàncies especials, *mal feta*, ja que haurem triat voluntàriament de *fer-la*.

Quan *fem* una cosa —en el sentit de *produir-la o fabricar-la*—, agafem diverses menes de materials i els unim per formar un objecte. Aquest fer/fabricar consisteix, doncs, a disposar les coses segons un cert ordre, a donar forma a uns materials, a construir alguna cosa. Quan jutgem les coses fetes així pels humans, diem que són *boniques* o que *no són boniques* (*lletges*). Aquest judici està basat en la manera com les diverses parts d'aquella cosa encaixen plegades, i en com combinen per formar un tot.

La veritat, el bé i la bellesa són exemples de coses bones en la vida humana. Normalment, pensem en aquestes coses com a expressions ben dites, com a accions ben fetes, com a coses ben produïdes. En altres paraules: el bé es pot concebre com l'excel·lència en el dir, en l'actuar i en el crear.

[Aquest text és parcialment coincident amb el del cap. 7, episodi 3, idea 12 d'aquest manual.]

1.2.5 EXERCICI: Significats de la paraula "fer" (p. 8, 24)

Digues si el verb "fer" s'usa, o no, en el mateix sentit en les diferents parelles d'oracions.

1. “El meu pare *fa* mobles.”
“El meu pare *fa* diners.”
2. “No em pots *fer* fer una cosa així.”
“Tothom intentava *fer*-li dir que ho sentia.”
3. “El meu oncle *fa* pa en el forn de casa.”
“La meva tia *fa* te en una tetera nova.”
4. “Vuit i sis *fan* catorze.”
“A en Joan i a l’Enric, els agrada de *fer* trapelleries.”
5. “Aquest alpinista ha *fet* el cim.”
“La meva cosina vol ser presidenta, però primer ha de *fer* carrera política.”
6. “El meu germà s’està *fent* un nom.”
“La meva mare està *fent* una escultura.”
7. “Si no tens gaires diners, mira de *fer* el que puguis amb els que tinguis.”
“Si no tens gaires diners, un duro més o menys hi *fa* molt.”

[Ex. = 7.3.18 d’aquest manual; vegeu també les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

1.2.6 EXERCICI: Dir i fer (p. 8, 24)

Quan diem una cosa, utilitzem un llenguatge (com ara les paraules, els símbols o els senyals) per expressar-nos, per comunicar-nos amb els altres, per manifestar allò que pensem.

Quan fem una cosa —en el sentit de fer una activitat o d’actuar—, realitzem una acció.

Quan fem una cosa —en el sentit de produir-la o fabricar-la—, agafem diverses menes de materials i els unim per formar un objecte.

Digues si classificaries els casos següents com a casos de dir (D), de fer/actuar (F/A) o de fer/fabricar (F/F):

	D	F/A	F/F	?
1. posar-te les sabates				
2. fer una trucada per telèfon				
3. acabar un dibuix				
4. anar a l’escola a peu				
5. sumar dos i dos				
6. inventar una cosa				
7. descobrir una cosa				
8. obrir una porta				
9. rentar plats				
10. fer un pastís				
11. fer una pregunta				
12. esternudar				
13. exclamar “Oh!”				
14. comprar xiclet				
15. sopar				

[Ex. = 7.3.19 d’aquest manual; vegeu també les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 4: USOS

A en Kio, l’intriga el xal de l’àvia damunt el balancí. El sorprèn una mica. Pel que sembla, troba que els xals es fan amb el propòsit d’escalfar les persones, i no les cadires.

És clar que en Kio s’equivoca. Pot ser que algú hagi posat el xal sobre el respatller del balancí per fer-ho més còmode a qui s’hi assegui. Així, veiem que una cosa com un xal pot tenir diversos *usos*. I una persona pot tenir diversos *propòsits*.

És veritat que sovint les coses estan fetes per ser utilitzades d'una certa manera, adient als nostres propòsits. Tenim el propòsit d'escriure i, per tant, necessitem coses sobre les quals escriure. Per això els fabricants de paper es dediquen a produir fulls de paper que puguin ser utilitzats com a paper d'escriure. Quan escrivim en aquest paper, l'utilitzem tal com es volia que fos utilitzat.

Però es poden fer moltes altres coses amb un full de paper, a part d'escriure-hi. En podem fer barrets o avions de paper, o en podem retallar figures. El podem fer bocins i convertir-lo en confetti. Un tros de paper pot tenir in-comptables usos, per molt que se'n digui "paper de fotocòpies", "paper d'escriure" o "paper de carta".

La relació entre l'ús i el propòsit és ben important, de tota manera. És una relació de *mitjans i fins*. Quan usem una cosa, la utilitzem com a mitjà per aconseguir el nostre objectiu o propòsit. Utilitzem una forquilla com a mitjà per fer arribar el menjar fins a la boca. Però una forquilla no funciona massa bé si el menjar és líquid, com una sopa. Així, alguns mitjans són millors que altres per aconseguir un cert propòsit. Per menjar sopa, una cullera és millor que una forquilla. D'altra banda, uns propòsits tenen més sentit que altres. (Si un es vol ferir a si mateix, podria ser-li útil una agulla, però, ¿té gaire sentit voler-se ferir un mateix? Una persona que es vol ferir a si mateixa es considera normalment una persona poc raonable.)

1.2.7 EXERCICI: ¿Quins usos pot tenir això? (p. 9, 1-3)

En la llista següent, trobaràs una sèrie de coses que tenen uns usos molt familiars. ¡A veure si et pots inventar uns quants usos nous!

1. un imperdible
2. un maó
3. una síndria
4. un "sugus"
5. un despertador
6. un termos
7. un pinzell
8. una roda de bicicleta
9. un tub buit de dentífric
10. dues raquetes de tennis

[Núm. 6: ¿Com pot ser que una cosa tingui dos usos oposats? Per exemple, un termos. L'utilitzem tant per mantenir freda una cosa freda, com per mantenir calenta una cosa calenta. ¿Com s'ho fa per fer ambdues coses?]

[Vegeu l'entrada "Ús" d'aquest manual.]

1.2.8 EXERCICI: Usos i finalitats (p. 9, 1-3)

1. Podem *usar* un arbre per protegir-nos de la pluja, però, ¿la *finalitat* de l'arbre és fer-nos de paraigua?
2. Podem *usar* una pedra per partir una avellana, però, ¿la *finalitat* de la pedra és ser trencanous?
3. Podem *usar* un gos perquè ens porti els llibres, però, ¿la *finalitat* del gos és portar-nos els llibres? (De fet, ¿*busca* alguna finalitat un gos?)
4. Podem *usar* una cullera per untar el pa amb mantega, però, ¿la *finalitat* de la cullera és untar el pa amb mantega?
5. Podem *usar* la neu per fer un ninot de neu, però, ¿la *finalitat* de la neu és fer ninots?
6. ¿Les taronges tenen grills amb la *finalitat* d'indicar-nos per on les hem de tallar?
7. Si resulta que el nas ens és *útil* per aguantar les ulleres, ¿vol dir que la *finalitat* del nas és aguantar ulleres?

[Vegeu les entrades: "Propòsit", "Ús" i "Planificar" d'aquest manual; "Intenció" de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

1.2.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Usos (p. 9, 1-3)

1. ¿Per a què serveix anar a escola?
2. ¿Per a què serveix canviar-se la roba?
3. ¿Per a què serveix dormir?
4. ¿Per a què serveix llegir llibres?
5. ¿Tot serveix per a alguna cosa?

[Vegeu les entrades: “Ús” d’aquest manual; “Fi i mitjà” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: PERCEPCIÓ

Normalment, la paraula “percebre” s’utilitza per referir-se a les operacions dels sentits (ulls, orelles, etc.) quan aquests són emprats de manera conscient i atenta. Podem tenir sensacions fugaces, remotes, esmorteïdes o confoses, però amb prou feines si ens n’adonem. Les sensacions flueixen per nosaltres constantment, com a part de la nostra experiència en la vigília. Les sensacions són difuses, i sovint ni tan sols les advertim, com quan caminem i tenim una sensació a la planta dels peus, de la qual difícilment som conscients.

Les percepcions, en canvi, són el resultat de concentrar l’atenció, i són bastant diferents d’una consciència lliurement errant o d’un estat vague de consciència. Cada percepció té un germen cognitiu o nucli, perquè representa voluntat i tria en lloc de submissió a l’experiència atzarosa. A la platja, pots sentir el so de la mar com un brogit incert, però si escoltes amb més atenció i cura, et pots adonar de com cada onada arriba i s’estavella, i pots arribar a sentir el so separatament i distinta. Així mateix, els sons de la ciutat poden ser quelcom ben poc conscient, com un mer soroll. Però, si els escoltem amb atenció, els podem destriar, i podem identificar aquesta botzina de cotxe, aquell crit de venedor, el xerric d’una frenada, la sirena d’una ambulància.

No podem admirar i qüestionar el món si no en tenim consciència, precisament, com a a món. No podem admirar les coses individuals si no les percebem com a coses distintes i individuals. Allà on pràcticament no distingim semblances i diferències, tot és una boira. Així, doncs, ajudar els nens a pensar pot haver d’incloure que s’ajudi a augmentar el nivell de consciència de tots aquells que ho necessitin.

1.2.10 EXERCICI: ¿Què percebem, quan percebem? (p. 7, 25-27)

L’objectiu d’aquest exercici és esbrinar què significa percebre un animal domèstic. Es tracta d’examinar amb detall un animal domèstic, el que tinguis a casa teva; si no en tens cap, que te’n deixi un algun amic teu. Ara, respon les preguntes següents, i digues també quin o quins sentits has fet servir (vista, oïda, olfacte, gust, tacte, muscular).

1. ¿De quin color és? (¿O té més d’un color?)
2. ¿Quina sensació et fa, quan li passes la mà pel damunt?
3. ¿Fa cap so o soroll? (¿El pots imitar?)
4. ¿És lleuger o pesat?
5. ¿És gros o petit?
6. ¿Fa olor? (Si en fa, ¿de què fa olor?)
7. ¿Té urpes esmolades?
8. ¿Pot córrer molt de pressa?
9. ¿Dorm dret o estirat?
10. ¿Quina mena de menjar li agrada més?

[Vegeu l’entrada “Percepció” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

1.2.11 EXERCICI: ¿Què percebem, quan percebem? (p. 9, 23-24)

L'avi d'en Kio diu: "El sol feia brillar la sorra com si estigués barrejada amb or" (9, 23-24). ¿Què va veure l'avi d'en Kio: la sorra o la brillantor de la sorra? ¿O va veure la llum reflectida per la sorra? ¿Va veure els lleons o el color daurat dels lleons? La percepció és un fet desconcertant, quan comencem a pensar-hi. Les següents preguntes suggereixen que qualsevol percepció ofereix diverses interpretacions; els teus alumnes en poden trobar més.

1. En Kio diu: "Sento un tren." ¿Què sent en Kio: el tren o el *so* del tren?
2. En Kio diu: "Sento un tren que s'apropa." ¿Com ho sap en Kio, que el tren ve *cap a* ell?
3. En Kio diu: "M'encanta el gust de la xocolata." ¿Què li encanta, a en Kio: la xocolata o el *gust* de la xocolata?
4. En Kio diu: "M'agrada l'olor que fan les roses." ¿Què li agrada, a en Kio: les roses o l'*olor* de les roses?
5. En Kio diu: "M'agrada molt veure el cel ple de núvols." ¿Què li agrada, a en Kio: els núvols o *veure* el cel ple de núvols?
6. En Kio diu: "M'agrada la sensació de l'herba sota l'esquena, quan estic estirat en un camp." ¿Què li agrada, a en Kio: l'herba o el *contacte* amb l'herba?
7. En Kio diu: "M'agrada l'aspecte d'un cavall corrent a gran velocitat." ¿Què li agrada, a en Kio: el cavall o l'*aspecte* del cavall?
8. En Kio diu: "M'agrada sentir el pes d'una ferradura a les mans." ¿Què li agrada, a en Kio: la ferradura o el *pes* de la ferradura?
9. En Kio diu: "M'agrada el so de la mar." ¿Què li agrada, a en Kio: el so de la mar o els sons de les onades?
10. En Kio diu: "M'agrada el gust d'aquesta amanida." ¿Què li agrada, a en Kio: el gust de l'amanida o els gustos de les diverses verdures i espècies de l'amanida?

[Recorda que les alternatives que es donen en les anteriors preguntes no necessàriament s'exclouen l'una a l'altra. Es podria argüir que si ens agrada el gust de la xocolata ens agrada la xocolata mateixa, així com inevitablement ens agrada una persona si ens agrada el seu somriure. De vegades, la part pot ser tractada com a tot.]

[Vegeu l'entrada "Percepció" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 6: FER VEURE I FER CREURE

Hi ha dues nocions que són prou similars com perquè la gent les utilitzi indistintament, encara que, en realitat, tinguin sovint significats ben diferents. "Fer veure" s'usa freqüentment en el sentit d'*asseverar falsament* (com quan diem que una persona "va fer veure que desconeixia la llei"), o en el sentit d'*aparentar* (com quan diem que algú "va fer veure que estava malalt"). En tots aquests casos, la persona que fa veure una cosa pretén enganyar els altres, però de cap manera intenta enganyar-se a si mateixa.

En canvi, algú que vol fer creure una cosa, pot interpretar un paper (per exemple, en una obra de teatre) amb tanta entrega, que s'arribi a identificar amb el seu paper, amb el resultat que no solament fa que els altres pensin que ell és la persona o la cosa que personifica, sinó que també s'ho arriba a pensar i ho arriba a sentir ell mateix.

Els nens entendran de seguida aquestes diferències. Saben que el que fan quan fan veure que dormen o que estan malalts no és el mateix que el que fan quan pretenen simular una cosa, com ara quan juguen a "lladres i sere-nos", o quan llegeixen coses sobre pirates, follets i cavalls que volen pels aires, i sobre dracs que mengen princeses.

1.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer veure i fer creure (p. 10, 2)

1. ¿Un conte de ficció és una simulació?
2. ¿Alguna vegada t'has avorrit mentre algú et llegia un conte, però has fet veure que hi estaves interessat?
3. ¿Alguna vegada has estat molt interessat en una història que algú t'explicava, però has fet veure que no n'estaves?
4. Quan la Gus parla per la Rita, ¿intenta de fer creure a en Kio que ella realment *és* la Rita? ¿S'ho creu la Gus que ella és la Rita?

5. Quan fem veure una cosa, ¿intensem enganyar els altres, però no a nosaltres mateixos?
6. Quan simulem una cosa, ¿intensem enganyar-nos a nosaltres mateixos i pensar que som una cosa o una persona que no som?
7. Quan actues en una obra de teatre, ¿fas veure que vols fer creure que realment ets el teu personatge?
8. ¿Penses, alguna vegada, que els teus pares només ho fan veure, que estan enfadats, i, alguna altra vegada, que ho estan de debò?

[Vegeu l'entrada "Simular" d'aquest manual.]

EPISODI 3

IDEA 1: INCONSISTÈNCIA

En Kio ens diu que la seva mare es diu “Esperança”, i després afegeix que ell no en té, de mare. Aquest comentari està obert a diverses interpretacions, però, d’entrada, ens sembla certament que, o bé és inconsistent, o bé corre el risc de ser-ho, és a dir, corre el risc d’estar mancat de consistència, de coherència o de congruència.

Quan en un lloc afirmem que una cosa és verdadera, i després, en un altre lloc del mateix discurs, afirmem que és falsa, la nostra conducta és, de fet, inconsistent o contradictòria. Si merament suggerim o impliquem, en un lloc, que aquella cosa és verdadera i, en un altre, que és falsa, estem corrent el risc d’esdevenir inconsistents.

Naturalment, els teus alumnes poden negar que en Kio sigui inconsistent. Poden acceptar que “jo no en tinc, de mare” indica que la seva mare és morta. D’altra banda, poden argumentar que les persones, en morir, no perden pas el seu nom i que, per tant, utilitzar el present per referir-se al nom de la seva mare (“El meu pare es diu Lee i la meua mare, Esperança”: 11, 13-14) no és pas incorrecte.

1.3.1 EXERCICI: Consistència i inconsistència (p. 11, 13-14)

Considera els comentaris següents, i mira de determinar si impliquen inconsistències.

1. L’Edgar va dir: “M’agraden molt les cebes, però fan que tingui l’alè pudent i, per això, no m’agraden.”
2. La Glòria va dir: “A mi, m’agraden els nois, però sempre em persegueixen.”
3. La Magda va dir: “Jo estic a favor de la sinceritat absoluta, però quan em pregunten quants anys tinc, sempre en dic un de més.”
4. L’Olga va dir: “Els gats són carnívors. Tenen les dents llargues i sempre busquen ocellets i ratolins per matar-los i menjar-se’ls. Però quan els atrapen, només hi juguen. Suposo que, als gats, només els agrada menjar verdures.”
5. La Lídia va dir: “Jo faig els deures cada dia. Si no els faig, sempre tinc una bona excusa.”

[Vegeu les entrades: “Consistència” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Contradiccions” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Contraris” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 4

IDEA 1: DESENVOLUPAMENT DE CONCEPTES

Una manera d'ajudar els nens a desenvolupar un concepte és prendre el terme en qüestió, agrupar-lo amb els seus sinònims i utilitzar la sèrie de termes resultant per establir els límits del concepte.

Considerem aquesta sèrie de mots com si fossin el centre d'una diana. Ara construïm dos cercles concèntrics al voltant d'aquest. En el tercer cercle, el més gran, hi posarem els antònims. L'espai intermedi serà el lloc dels termes fronterers que, per una raó o altra, siguin problemàtics, polèmics o discutibles. Ja que el cercle exterior i el cercle interior contindran termes contraris, diametralment oposats, l'espai intermedi tendirà a omplir-se de termes que suggereixin diferències de grau, i no de tipus.

Als nens més petits, caldrà donar-los la major part dels termes, i simplement demanar-los que els classifiquin, permetent-los, però, de suggerir termes addicionals si se'ls n'acut cap de rellevant. Amb nens més grans, aquest exercici es pot realitzar de manera que hagin de ser ells mateixos els que ofereixin els diversos mots.

Per exemple, suposem que volem investigar no solament el significat de la paraula *moll*, sinó el *concepte* de moll (o de mullena). Podem donar als nens el següent llistat de paraules:

moll	entelat	boirós	eixut	humit
sec	xop	amarat	àrid	plujós
calat	aigualit	pansit	líquid	anegat
remullat	ressec	escaldat		

També donem als alumnes una diana; en el centre, hi ha l'etiqueta “moll” i, en el cercle exterior, hi ha l'etiqueta “no moll”. Als nens, els toca col·locar les paraules en el cercle corresponent i trobar raons per, arribat el cas, justificar la seva selecció.

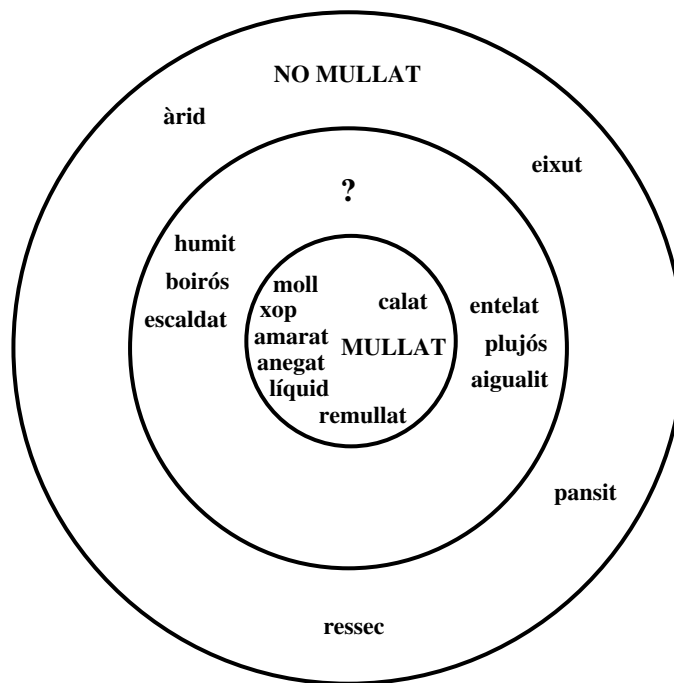
Un exercici com aquest no estimula una única habilitat de pensament, sinó que tendeix a desenvolupar tot un grup d'habilitats. En aquest cas, les habilitats que es reforcen inclouen:

- (a) classificació
- (b) definició
- (c) descobriment d'alternatives
- (d) distinció entre diferències de grau i de tipus
- (e) exemplificació

No cal dir que aquest exercici també suposa una ampliació del vocabulari i que reforça la capacitat de l'aprenent de descobrir i identificar significats. (Mentre que la primera d'aquestes fites implica una habilitat de pensament de nivell relativament baix, la segona —adquisició de significats— és tan àmplia que gairebé arriba a identificar-se amb l'empresa educativa global.)

Val la pena assenyalar, respecte a la construcció del vocabulari, que l'adquisició de sèries de paraules que constitueixen un concepte respon a un enfocament globalitzador (tècnicament, anomenat “holístic”) que contrasta decisivament amb l'enfocament més atomista, amb el qual es van adquirint paraules individuals. És veritat que el domini d'un concepte requereix, de llarg, molta més feina que la memorització de la definició d'una paraula (com ara “àrid”). Però aquest major esforç es justifica pel grandíssim increment de la destresa intel·lectual que en resulta.

A més, el mètode de desenvolupament de conceptes que aquí proposem té una flexibilitat considerable. Un alumne que distribueix les paraules que se li han donat entre els tres anells de la diana i que participa en una discussió a classe sobre els termes polèmics pot ser que no recordi totes les paraules que hi apareixen, però en pot recordar unes quantes (com “xop”, “entelat” i “ressec”), mentre que un altre alumne en pot recordar un altre joc (“moll”, “boirós”, i “eixut”), igualment prototípic i igualment correcte. Heus aquí un exemple de com una classe pot distribuir una sèrie de termes. (La sèrie està inspirada en el “mullat” que apareix a la pàgina 12, 18.)

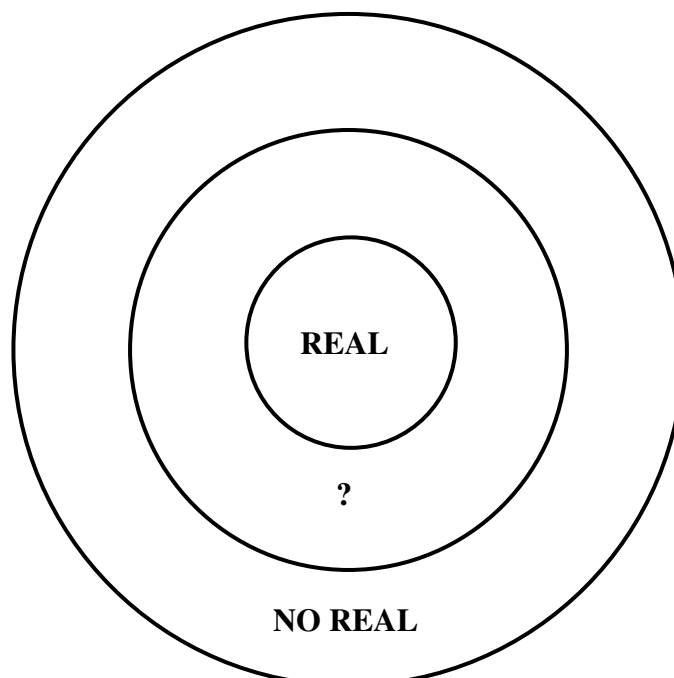


[Probablement, la manera més pràctica de fer aquest exercici és posar el llistat de paraules i els cercles a la pissarra, i fer que els estudiants vagin venint d'un en un a seleccionar una paraula per situar-la en un dels cercles. Després pots decidir quines de les paraules restants vols que retinguin com a “vocabulari”.]

1.4.1 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. A) Real (p. 7, 12)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

tangible	imaginari	original	fals	legal	propi	irreal
bo	artificial	verdader	genuí	concret	objectiu	existent
autèntic	actual	efectiu	veritable	contrafet	enganyifa	

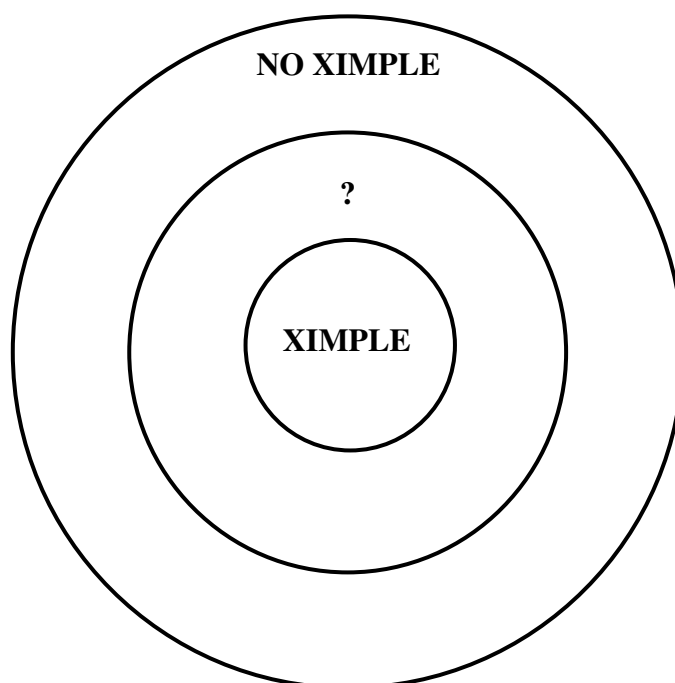


[Vegeu les entrades: “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

1.4.2 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. B) Ximple (p. 7, 28)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

beneit	poca-solta	assenyat	baja
foll	seriós	neci	animal
estúpid	sensat	savi	entenimentat
lleuger	judiciós	ponderat	boig
ignorant	raonable	irracional	intel·ligent
pràctic	racional	guillat	capsigrany
estrany	divertit	esquerp	sensat
reflexiu	discret	informal	enraonat

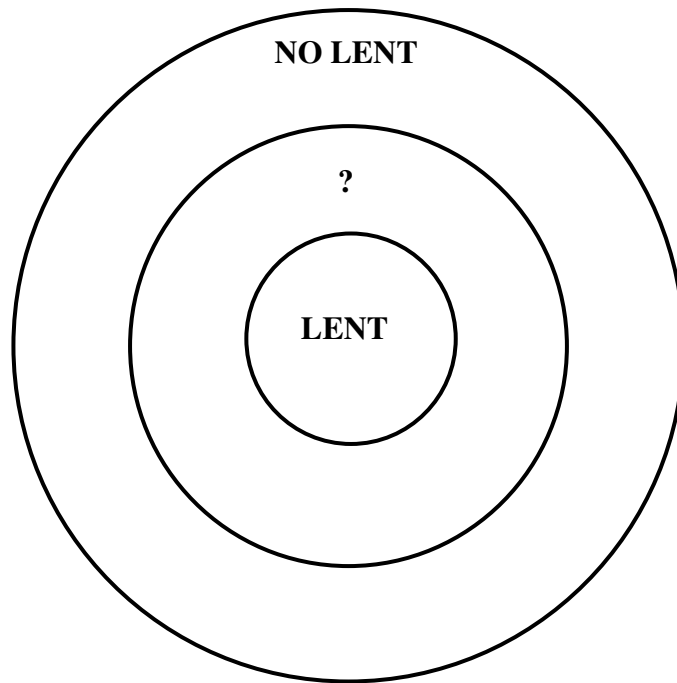


[Vegeu les entrades: “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

1.4.3 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. C) Lent (p. 12, 3-4)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

ràpid	pausat	maimó	veloç
rabent	calmós	prest	cançoner
a poc a poc	lleuger	ronsejaire	vertiginós
gansoner	àgil	llest	estable
prompte	constant	diligent	regular
de pressa	tranquil	nerviós	flegmàtic
romancer	triganer	peresós	calmat
dropo	immediat	tot seguit	xino-xano

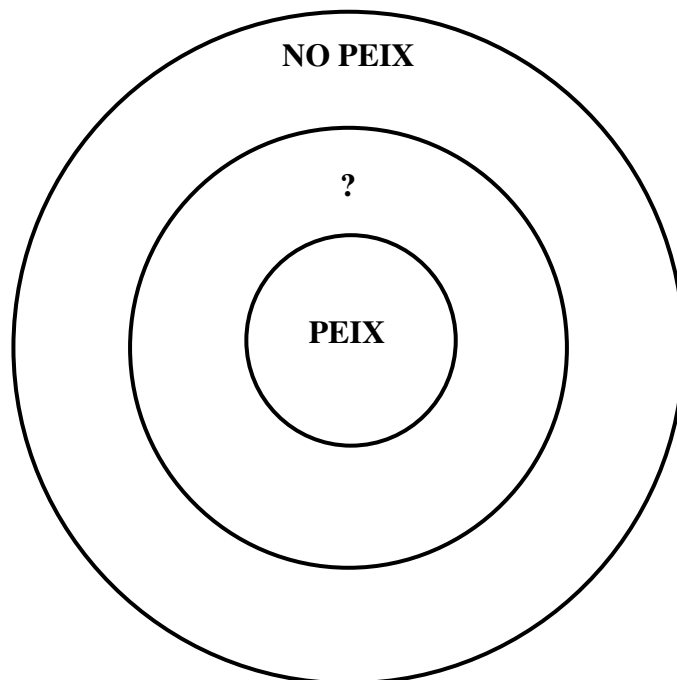


[Vegeu les entrades: “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

1.4.4 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. D) Peix (p. 12, 3)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

bacallà	arengada	palaia	submarí	capellà	sardina	dofí	patata
salmó	balena	tauró	escola	truita	significat	elefant	gat
morralla	tortuga	espet	anguila	cranc	llagosta	mostassa	calamars
múscul	muscle	musclo	medusa	mòllera	enciam	ornitorinc	rajada
pressió	somriure	escamarlà	escata				



[Vegeu les entrades: “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 2: MATÈRIA

¿De quina substància està fet el món? D’aigua? De terra? De foc? D’aire? Els antics van suggerir tots aquests elements. Però també van dir que tots ells eren *matèria*, i així es va passar a concebre la matèria com l’única substància a partir de la qual tot estava fet.

Però la matèria es troba en diversos estats: sòlid, líquid i gasós. Aquest fet impressiona en Kio: l’aigua pot ser un líquid, un sòlid, o un vapor.

1.4.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Els estats de la matèria (p. 12, 11)

1. Una roca és molt dura. ¿Penses que pot haver estat mai un líquid?
2. Un diamant és duríssim. ¿Seria possible convertir un diamant en un gas?
3. ¿Com convertiries aigua líquida en aigua sòlida?
4. ¿Com convertiries l’aigua líquida en un vapor?
5. Tens una ampolla d’alcohol. ¿Se t’acut una manera fàcil de convertir l’alcohol líquid en un vapor?
6. El cotxe dels teus pares té alcohol al radiador. ¿Com és que no s’evapora?
7. ¿Per què seria una mala idea provar de bullir alcohol a la cuina de casa?
8. ¿Saps què és el “gel sec”? ¿Podria ser un gas congelat?

[Vegeu l’entrada “Matèria” d’aquest manual.]

1.4.6 EXERCICI: Tres estats de la matèria (p. 12, 11)

Les coses del món que ens envolta són fetes de matèria. Els tres estats de la matèria són sòlid, líquid i gas. ¿Dites que les coses següents són sòlids (S), líquids (L) o gasos (G)?

	S	L	G	?
1. el vidre d’una finestra				
2. un llibre				
3. l’aire				
4. un riu				
5. la teva llengua				
6. els teus ulls				
7. les teves dents				
8. les brises marines				
9. el mercuri d’un termòmetre				
10. l’asfalt				

[Vegeu l’entrada “Matèria” d’aquest manual.]

1.4.7 EXERCICI: Els canvis d’estat de la matèria (p. 12, 11)

Tu i els teus amics feu un ninot de neu i li poseu *Nasroent* de nom, perquè té una gran poma vermella per nas.

1. ¿És aigua congelada la neu?
2. Quan en Nasroent es fongui, ¿es convertirà en gel?
3. Quan en Nasroent es fongui, ¿es convertirà en aigua i en vapor d’aigua?
4. La neu ¿és un sòlid, un líquid o un gas?

5. ¿Un vapor és com un gas?
6. ¿El fum de l'aigua quan bull és un gas?
7. ¿El gel és sòlid?
8. Quan plores, ¿són líquides les teves llàgrimes?
9. Quan respires, ¿és un vapor el teu alè?
10. ¿Podria durar per sempre en Nasroent, si estigués en un congelador?
11. Si en Nasroent es fongués i tu en recollissis l'aigua i el vapor d'aigua, i els congelessis, ¿podries fer un altre ninot de neu? ¿Seria encara en Nasroent?
12. Si el gel es converteix en aigua i l'aigua es converteix en vapor, ¿en què es converteix el vapor?

[Vegeu l'entrada "Matèria" d'aquest manual.]

IDEA 3: GENERALITZACIÓ

En Kio es diu a si mateix: "El vapor és aigua. El gel és aigua. L'aigua és aigua. Tot està fet d'aigua" (12, 11-12). Està passant d'un fet particular a un principi general. Està fent una *generalització*. (El seu contrari és l'exemplificació: passar d'un principi general a un exemple particular d'aquest principi. Així, si en Kio hagués començat amb el principi "tot és aigua", ho hauria pogut exemplificar mostrant el component aquós de coses concretes.)

La generalització precipitada sempre és perillosa: es corre el risc d'arribar a una conclusió sense la base de proves suficients. Aquestes són algunes de les coses que cal recordar:

1. Com més gran sigui el nombre de casos considerats, més fiable serà la generalització.
2. Els casos haurien de ser diversos: no tindran massa valor si tots són del mateix tipus. (Pensem, per exemple, en aquell home que llegeix una història al diari i intenta de verificar-la llegint altres còpies del mateix diari.)

[Recordem el que ja s'ha dit en el cap. 1, episodi 1, idea 14 sobre la importància dels exemples i dels casos concrets.]

1.4.8 EXERCICI: Generalització (p. 12, 11-12)

En els casos següents, se't demana que (1) formulis una generalització, i (2) diguis si trobes que és una bona generalització i, si no ho és, per què no ho és.

Primera part:

1. Et diuen que els pardals ponen ous, les gallines ponen ous, els falcons ponen ous, les àligues ponen ous i les perdius ponen ous; i tu conclous que "Tots/totes _____."
2. Et diuen que els salmons neden, les tonyines neden, els taurons neden, les sardines neden i els lluços neden; i tu conclous que "Tots/totes _____."
3. T'adones que les fulles de roure són verdes, les fulles de salze són verdes, les fulles de noguera són verdes i les fulles de castanyer són verdes; i tu conclous que "Tots/totes _____."
4. Al zoo, t'adones que els lleons tenen cua, els lleopards tenen cua, els pumes tenen cua i els tigres tenen cua; i tu conclous que "Tots/totes _____."
5. Obres una caixa nova de bolígrafs. En proves sis, l'un darrere l'altre, i no n'hi ha cap que escrigui. Dius: "Cap _____."

Segona part: Avaluja les generalitzacions següents.

1. Els roures i els avets perden les fulles a l'hivern, o sigui que per força tots els arbres perden les fulles a l'hivern.
2. Ningú no ha vist encara una ostra menjant-se un elefant, de manera que no és arriscat dir que les ostres no mengen elefants.

[Vegeu l'entrada "Generalitzacions" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: ASSOCIACIÓ D'IDEES. COM UNA COSA ENS FA PENSAR EN UNA ALTRA

Les coses ens fan pensar en altres coses. Quan anem a la drogueria i veiem repel·lent contra els mosquits, recordem aquella vegada que vam anar d'acampada i els insectes ens van menjar vius. Això ens pot fer pensar en diferents menes de picades d'insecte, i en com en són, de diferents, de les picades d'altres animals, etcètera. Gràcies a l'associació d'idees, la nostra activitat mental desfila sovint en trens d'imatges o pensaments. Aquests trens o cadenes de pensament poden tenir, o no, connexions lògiques; de fet, la majoria d'associacions són més aviat no-lògiques que no pas lògiques. Es produeixen simplement per juxtaposició d'unes coses amb altres. Per exemple, considerem el pensament d'en Kio a la pàgina 12, 25, segons aquest patró:

Frego en Txaikovski (amb una tovallola)
M'eixugo amb una tovallola

Penso en en Txaikovski.

O considerem el seu procés de pensament a 12, 13-17:

Sóc un peix

Sóc un peix a la sorra

Granets de sorra
Granets d'or

Sóc un peix en la sorra daurada.

El segon procés d'associació d'idees és, en alguns aspectes, més creatiu que no el primer, ja que comença amb pensaments desconnectats que tenen alhora associacions independents i convergents. Eventualment, però, ambdós fils de pensament convergeixen en una única imatge metafòrica: "Sóc un peix en la sorra daurada."

1.4.9 EXERCICI: Associació d'idees (p. 12, 15-26)

Quan una cosa ens fa pensar en una altra cosa, és perquè *associem* aquestes dues coses. Podem associar-les perquè d'alguna manera *s'assemblen*, tot i que ens pot ser molt difícil d'explicar exactament *de quina manera* s'assemblen. O podem associar-les perquè *s'oposen* l'una a l'altra i, quan pensem en l'una, pensem en l'altra. O podem associar-les perquè sempre les trobem *juntes*.

En l'exercici següent, has de suposar que acabes de fer les associacions que trobaràs a la columna esquerra. ¿Són associacions de semblança (S), d'oposició (O) o de juxtaposició (I)?

	S	O	I
1. forquilles i ganivets			
2. sobre i sota			
3. lluny i distant			
4. pesat i lleuger			
5. tasses i bols			
6. arbres i fulles			
7. ponts i túnels			
8. naps i taps			
9. orxates i canyes			
10. escoles i exàmens			

[Vegeu l'entrada "Idea, associació d'idees" d'aquest manual.]

1.4.10 EXERCICI: Associació d'idees (p. 12, 15-26)

A veure quines associacions fas. Aquí, no hi ha ni bé ni malament, sinó només un conjunt de coses perquè facis connexions, si pots. Les connexions poden ser molt llunyanes, però intenta-ho, de tota manera.

Exemples:

pista de circ (*cercle*, quadrat, tots dos, cap dels dos)

pista de tennis (*cercle*, *quadrat*, tots dos, cap dels dos)

pista de detectius (*cercle*, quadrat, tots dos, *cap dels dos*)

	cercle	quadrat	tots dos	cap dels dos
1. capsa				
2. escala				
3. nen				
4. nena				
5. Sugus				
6. pastilles per a la tos				
7. escola				
8. casa				
9. lluna				
10. amor				
11. odi				
12. gat				
13. gos				
14. amic				
15. família				

[Vegeu l'entrada "Idea, associació d'idees" d'aquest manual.]

CAPÍTOL 2

EPISODI 1

IDEA 1: ORDENAR I FER DIFERÈNCIES DE GRAU

Ja hem vist abans que hi ha diverses maneres de destriar les coses. Una és agrupar, una altra és classificar; ordenar n'és encara una tercera. Quan ordenem, destriem les coses per la seva vàlua o el seu valor. Així, quan la Gus pregunta: “¿Hi ha persones que hi senten millor que altres?” (14, 5-6), està demanant si es pot ordenar o jerarquitzar la gent segons la seva capacitat auditiva.

És clar que els nens saben perfectament que algunes persones hi veuen millor que altres, i que aquestes diferències poden ser ordenades segons una gradació. Probablement, els alumnes han anat més d'una vegada a una revisió mèdica i han vist algun d'aquells cartells amb lletres de diferents mides, que serveixen per determinar la capacitat de visió segons el que s'arriba a llegir des d'una certa distància. Proves similars es poden realitzar amb l'oïda, si bé ens són menys familiars. Encara molt menys usual seria establir un ordre segons el sentit de l'olfacte o del tacte.

Cal remarcar que, quan diem que algunes persones hi veuen o hi senten millor que altres, estem suggerint que hi ha una escala de diferències, i que aquestes diferències poden ser mesurades en unitats o graus. Així, una persona amb una visió de 20 sobre 30 té, comparativament, més bona vista que una persona amb una visió de 20 sobre 50.

Cal distingir, però, entre les diferències de *grau* i les diferències de *tipus*. Quan la Gus pregunta: “¿Hi ha persones que no hi senten gens?” (14, 9), s'està plantejant la qüestió de si hi ha dos tipus de persones, les que hi senten i les que no hi senten. La diferència entre sentir-hi o no sentir-hi no és una diferència de grau: és una diferència de tot o res; una *diferència de tipus*.

Sigui quina sigui l'activitat a desenvolupar, hi podem distingir les diferències de grau de les diferències de tipus. Pel que fa a les diferències de tipus, hi ha gent que sap llegir, escriure, anar amb bicicleta o pilotar avions, i gent que no. Pel que fa a les diferències de grau, podem examinar un grup de gent que sàpiga desenvolupar aquestes activitats i distingir les persones que les duen a terme millor de les que ho fan pitjor.

Recorda que comparar diferències no comporta necessàriament que s'estableixi un ordre en aquestes diferències. Podem comparar la llargada de dos trossos de fil, o bé dues pel·lícules, sense per això dir que una sigui millor que l'altra.

Per altra part, quan comparem diverses coses entre elles, cal que ho fem *respecte de la mateixa cosa*, i això és especialment important a l'hora d'establir un ordre. No podem dir senzillament que l'alumini és millor que el plom o que el plom és millor que l'alumini; però podem dir, per exemple, que per construir la “pell” dels avions, l'alumini és millor que el plom, mentre que, per construir el llast dels vaixells, el plom és millor.

2.1.1 EXERCICI: Comparar diferències de grau (p. 14, 5-6)

La Gus pregunta: “Mare, ¿hi ha persones que hi senten millor que altres?” (14, 5-6). I a aquesta pregunta en fa seguir una altra: “¿Hi ha persones que no hi senten gens?” (14, 9).

Adona't de la diferència entre aquestes dues preguntes. La segona planteja la possibilitat que hi hagi persones que hi sentin i persones que no hi sentin. O hi senten o no hi senten: és una qüestió de tot o res; és una *diferència de tipus*. La primera pregunta, en canvi, planteja la possibilitat de comparacions de més o menys, sempre dintre de la classe de persones que hi senten; per tant, la primera pregunta tracta una *diferència de grau*.

A l'exercici següent, es fa una afirmació i, entre parèntesis, es suggereix una forma de comportament.

Exemple:

La Sílvia va dir: “Aquest tros de guix és més llarg que aquell.”

(Que un alumne agafi dos trossos de guix, un més llarg que l'altre, i els mostri a la classe.)

1. La Sílvia va dir: “Sóc més alta que tu.”

(Que dos alumnes d'alçades diferents es posin esquena contra esquena. Ara, mesura'ls.)

2. La Sílvia va dir: “Aquest llibre pesa més que aquell.”

(Que un alumne porti dos llibres de diferent pes. Si tens una balança a classe, pesa'ls. Aprofita per explicar, i mostrar, la diferència entre els *graus* que fem servir en una balança i en un metre, ja que en l'una mesurem amb grams i quilos, i en l'altre, amb centímetres i metres.)

3. La Sílvia va dir: “Jo parlo més de pressa que tu.”
(Que dos alumnes recitin alguna cosa que sàpiguen de memòria, l’un parlant més a poc a poc que l’altre.)
4. La Sílvia va dir: “Jo puc saltar més alt que tu.”
(Que dos alumnes saltin, i mesura a quina altura han arribat.)
5. La Sílvia va dir: “Aquesta goma d’esborrar està més bruta que aquella.”
(Que un alumne porti dues gomes, l’una més bruta que l’altra.)
6. La Sílvia va dir: “Aquesta taula és més gran que aquella.”
(Que un alumne assenyali dues taules de mida diferent.)

[Vegeu les entrades: “Diferències de grau i diferències de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Diferències” de *Buscant el sentit*.]

2.1.2 EXERCICI: Ordenar i fer diferències de grau (p. 14, 5-6)

Omple els espais en blanc amb “millor”, “pitjor” o, si no et decideixes, “?”.

1. Per netejar la pissarra, una esponja és _____ que un full de paper, però per escriure una carta, un full de paper és _____ que una esponja.
2. Per rentar plats, el sabó rentavaixelles és _____ que la cera de cotxe, però per fer lluir un cotxe, la cera de cotxe és _____ que el sabó rentavaixelles.
3. Per construir un edifici que duri molt de temps, el marbre és _____ que el cartró, però per fer murals, el cartró és _____ que el marbre.
4. Per transportar grans carregaments, un vaixell és _____ que un avió, però per fer un transport ràpid, un avió és _____ que un vaixell.
5. Per tenir molta llum, una bombeta de 100 watts és _____ que una bombeta de 25 watts, però per tenir llum durant molt de temps, una bombeta de 25 watts és _____ que una bombeta de 100 watts.
6. Per veure les coses des de molt lluny, és _____ tenir una visió de 20/20 que una visió de 20/80, però per veure les coses de prop, és _____ tenir una visió de 20/80 que una visió de 20/20.
7. Per jugar a tennis, unes vambes són _____ que unes botes d’esquiar, però per no passar fred, unes botes d’esquiar són _____ que unes vambes.
8. Per guardar una casa, un gos és _____ que un gat, però per atrapar ratolins, un gat és _____ que un gos.

[Vegeu les entrades: “Diferències de grau i diferències de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Diferències” de *Buscant el sentit*.]

2.1.3 EXERCICI: Comparar diferències de tipus (p. 14, 9)

La Gus pregunta a la seva mare si hi ha persones que no hi sentin gens. Això planteja la possibilitat d’una *diferència de tipus*, i no de *grau*.

A l’exercici següent, es fa una afirmació i, entre parèntesis, es suggereix una forma de comportament.

1. En Simó va dir: “Jo em puc tocar l’orella dreta amb el dit gros del peu esquerre.”
(Que tots els de la classe provin de fer-ho. Presumiblement, no tots reeixiran. Per tant, hi ha els que ho poden fer i els que no.)
2. En Simó va dir: “Tinc un llapis amb punta a la mà dreta i un llapis sense punta a la mà esquerra.”
(Que un membre de la classe faci el que en Simó acaba de fer.)
3. En Simó va dir: “Aquesta finestra, o està oberta o està tancada.”
(Que un membre de la classe mostri el que en Simó acaba de dir.)
4. En Simó va dir: “Quan sumo 1+1, o em surt bé o em surt malament.”
(Que algú de la classe escrigui a la pissarra una suma correcta d’1+1 i una d’incorrecta.)

5. En Simó va dir: “O faig un so, o no en faig cap.”
(Que alguns dels de la classe s’estiguin en silenci i que altres facin soroll.)
6. En Simó va dir: “Aquí tinc una caixa de llapis de colors. Però com que l’aire és incolor, no veieu el meu alè quan respiro.”
(Que un membre de la classe faci el que en Simó acaba de fer.)
7. En Simó va dir: “Això és un llibre i això és el meu peu. Entre ells, no hi ha només una diferència de grau. Són completament diferents: ¡és una diferència de tipus!”
(Pregunta als alumnes en què s’assemblen els llibres i els peus. *Aquestes* diferències, ¿són de grau o de tipus?)
8. En Simó va dir: “Mireu per la finestra, hi ha un cotxe i una casa. ¡És una diferència de tipus!”
(Que tothom miri per la finestra i vegi el que en Simó ha vist. ¿En què s’assemblen un cotxe i una casa? Les diferències ¿són de grau o de tipus?)
9. En Simó va dir: “Per esmorzar, jo tinc una poma i tu tens un entrepà. ¡És una diferència de tipus!”
(¿Com es podrien comparar les pomes i els entrepans de manera que entre ells hi hagués una diferència de grau?)
10. En Simó va dir: “Els llums d’aquesta habitació o bé estan apagats o bé estan encesos. ¡És una diferència de tipus!”
(¿Es podria prémer l’interruptor per encendre el llum només una miqueta? ¿Hi ha interruptors que encenguin el llum gradualment?)
11. En Simó va dir: “Aquesta ràdio o bé està engegada o bé està apagada. Però el volum és una qüestió de grau.”
(Estaria bé tenir una ràdio a classe per fer aquesta demostració.)

[Vegeu les entrades: “Diferències de grau i diferències de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Diferències” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: SOBRE LA INCAPACITAT DE VEURE-HI

Res no ens indica, abans de la pàgina 14, que la Gus sigui cega. I quan efectivament fa un comentari que ho suggereix, el seu llenguatge pot ser interpretat com a ambigu. Diu: “Deixant de banda el fet de veure-hi, mare, ¿hi ha alguna cosa que jo no pugui fer?” (14, 19-20).

Es podria entendre el seu comentari com si volgués dir: *hi veig*, i, d’altra banda, ¿hi ha alguna cosa que *no pugui fer*? La Gus ho hauria pogut dir d’aquesta manera: “Deixant de banda el fet de *no* veure-hi, mare, ¿hi ha alguna cosa que no pugui fer? [o: ¿hi ha alguna *altra* cosa que no pugui fer?]” Així hauria quedat molt més clar. Tal com es diu, es fa possible que s’interpreti que no hi ha cap problema amb la vista de la Gus. No et sorprenguis si els teus alumnes mantenen que la Gus s’hi veu perfectament bé. Podria ser que alguns pensessin que, simplement, no s’hi veu gaire bé.

El fet és que la Gus és cega, i abans o després els estudiants ho hauran d’acceptar. La qüestió és durant quant de temps s’hauran d’anar acumulant proves fins que el fet de la seva ceguera sigui admès. No seria massa sorprenent que a finals del capítol dos encara hi hagués alguns nens a classe que mantinguessin que la Gus no és cega.

A classe, és difícil de parlar de qualsevol minusvàlua. Però disminueix la dificultat el fet de parlar sobre un nen cec *de ficció* i no sobre una persona real.

Encoratja els teus alumnes que investiguin de quines maneres els sentits col·laboren entre ells, o se substitueixen o entren en competició, per tal de ser la font primària de coneixement sobre el món. Molta gent ha defensat que el sentit del tacte o el muscular (cinestèsic) són els sentits que ens posen en contacte directe amb la veritable naturalesa de les coses, mentre que la vista només revela algunes de les seves aparences. La ceguera, és clar, planteja qüestions filosòfiques genuïnes, com ara: ¿quina contribució fa la vista a la nostra comprensió del món? Quina interrelació hi ha entre la vista i els altres sentits? La qüestió és si el fet de veure-hi ha de ser considerat, o no, el criteri bàsic de l’existència.

2.1.4 EXERCICI: ¿Com deu ser, això de no veure-hi? (p. 14, 19-20)

En aquest exercici, has de completar una analogia, que comença així: “No veure-hi és com...”

- (1) ¿Com acabaries la frase?
- (2) ¿Amb què compararies la ceguera?
- (3) Quan hagis acabat aquesta, fes-ne una altra: “No sentir-hi és com...”

[Vegeu l'entrada “Ceguera” d'aquest manual.]

2.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre la ceguera (p. 14, 19-20)

1. ¿Hi ha algú que s'hi vegi, en la foscor absoluta?
2. ¿És necessària la llum per veure-hi?
3. ¿És necessària la llum per sentir-hi?
4. ¿Hi veuen les persones, si no els funcionen els ulls?
5. ¿Hi senten les persones, si no els funcionen les orelles?
6. ¿Poden agafar coses les persones, si no els funcionen les mans?
7. Si algú no pogués fer servir les mans, ¿li seria possible d'aguantar un llapis o un pinzell amb la boca?
8. Si una persona no hi sentís, ¿quin mètode utilitzaria per esbrinar què deia l'altra gent?
9. Quan una persona no hi veu, ¿com utilitza els seus altres sentits per ajudar-se?
10. ¿Ecolten amb atenció les persones cegues?
11. ¿Observen amb atenció les persones sordes?
12. Si una persona és privada d'un dels seus sentits, ¿li és més important, llavors, parar atenció?
13. ¿És important, per a una persona així, comprendre allò que li diuen els sentits?
14. ¿És més important per a aquesta persona *millorar* la seva comprensió d'allò que li diuen els sentits?
15. Encara que tinguis tots els teus sentits, ¿t'és important ser capaç de comprendre bé allò que els sentits et diuen?

[Vegeu l'entrada “Ceguera” d'aquest manual.]

IDEA 3: ELS CINC SENTITS PRINCIPALS

Sabem que la Gus hi sent, toca, olora i nota els gustos bé (14, 11-6). Però és incapaç de veure-hi. En aquesta conversa, els cinc sentits principals han estat identificats.

Els sentits són les avingudes o canals a través dels quals estem en contacte amb el món. Ens ofereixen *sensacions i percepcions*. ¿Quina diferència hi ha entre unes i altres?

Estem en contacte amb el món a través dels nostres sentits, però això requereix diversos graus d'esforç per part nostra. Quan utilitzem els nostres sentits *atentament*, quan els concentrem i els dirigim selectivament, el resultat és allò que anomenem una *percepció*. Per exemple, percebem les paraules de la pàgina perquè fem un escrutini acurat de cada línia i de cada paraula, de manera molt deliberada. D'altra banda, els nostres sentits són estimulats d'incomptables maneres, sense que amb prou feines en siguem conscients: amb prou feines ens adonem d'una lleugera brisa sobre la pell, o de la sensació del terra sota els peus quan caminem, o del soroll al carrer. Aquestes, per tant, són sensacions. És clar que, si hi parem atenció conscientment, esdevenen percepcions. La diferència entre una sensació i una percepció és simplement la diferència de control conscient que exercim sobre elles. Una altra manera de formular-ho és dir que, quan percebem, estem molt més involucrats en la comprensió visual o auditiva que no pas quan merament experimentem sensacions de manera passiva.

2.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Sentir (p. 14, 12-13)

1. La mare de la Gus diu: “Moltes vegades tu sents coses que *jo* no puc sentir” (14, 12-13).
 - a. ¿Vol dir això que la Gus hi sent *millor que* la seva mare?
 - b. ¿És possible que altres vegades la mare de la Gus hi senti millor que la Gus?
 - c. ¿Aquest comentari de la mare de la Gus significa que la Gus hi sent *bé*?

- d. ¿Com podries saber si una persona hi *sent bé*, o no?
2. ¿Pot ser que la Gus nasqués amb molt bona oïda?
3. ¿Pot ser que la Gus *hagi après* a sentir-hi millor?
4. ¿Pot ser que hi hagi una connexió entre la incapacitat de veure-hi de la Gus i la seva bona oïda?
5. Una persona que hi sent, ¿només sent sons, o podria sentir colors, també?
6. Una persona que hi veu, ¿només veu colors, o podria veure sons, també?
7. ¿Hi ha algun tipus d'aparell per a l'oïda que pugui ajudar una persona que no hi sent gaire a sentir-hi millor?
8. ¿Un aparell per a l'oïda ajuda la gent a sentir-hi millor de la mateixa manera que unes ulleres ajuden alguna gent a veure-hi millor?
9. Les persones que porten un aparell per a l'oïda, ¿l'apaguen totalment alguna vegada? ¿Per què creus que la fan, una cosa així?
10. En el capítol 1, en Kio ha dit que hi sentia millor sota l'aigua (11, 27-28). ¿Per què creus que passa això?

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

2.1.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure, tocar, tastar i olorar (p. 14, 16)

Primera part:

1. Si et tapes el nas mentre menges, de manera que no puguis olorar el menjar, ¿encara en notes el gust?
2. Si toques una cosa sense veure-la, ¿pots dir de quin color és?
3. ¿Pots tastar el gust d'una cosa sense tocar-la de cap manera?
4. Si sents l'olor d'una cosa deliciosa, ¿en notes també el gust?
5. Si una cosa pot ser tocada, ¿vol dir que pot ser vista?
6. Si una cosa pot ser tastada, ¿vol dir que pot ser tocada?

[Segona part: Comenta ara el poema següent.

El COS

Joan Amades i Gelat (Barcelona, 1890-1959), *Recull de poemes per a petits i grans*

Els ulls són per mirar,
les mans per agafar.
El cap és per pensar
i el cor per estimar.

Els dits són per tocar
i els peus per caminar.
El nas, per olorar;
la boca, per parlar.

La llengua, per tastar;
les dents per mastegar.
Orelles per sentir...
T'ho torno a repetir!]

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

2.1.8 EXERCICI: Els sentits (p. 14, 16)

1. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un gust igual que el tacte del paper de vidre?
2. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un aspecte igual que el gust de la mel?
3. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un tacte igual que l'olor d'una colònia?
4. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un tacte igual que l'aspecte de la sang?
5. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui una olor igual que el gust de la llimona?

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: EL QUE SOM CAPAÇOS DE FER

En les converses entre ells, els nens fan moltes comparacions. Algunes d'elles són sovint despectives o envejoses. “Fa segon i encara no sap llegir”; “no patina gens bé”; “no juga perquè només pot fer la vertical tres vegades seguides”. Aquest tipus de verbalització posa en evidència la sensibilitat dels nens per tot allò que tingui a veure amb les seves habilitats i la seva competència en elles.

Quan la Gus demana a la seva mare si hi ha alguna altra cosa que no pugui fer, a més de ser incapaç de veure-hi, la mare li contesta: “No.” Però podria haver dit: “Sí, hi ha moltes coses que no pots fer. No pots volar. No pots aixecar un camió. No pots viure eternament.” En altres paraules, podria haver intentat donar a entendre a la Gus que cada persona és una combinació d'habilitats i incapacitats. Tots nosaltres som capaços de fer algunes coses i incapaços de fer-ne moltes altres. Hi ha algunes coses que cap de nosaltres no pot fer. Les nostres incapacitats configuren la nostra personalitat de la mateixa manera que les nostres habilitats, i a base de reconèixer tant les unes com les altres, podem arribar a entendre'ns a nosaltres mateixos.

2.1.9 EXERCICI: Posar-se a punt (p. 14, 15)

La Gus diu: “Encara no estic a punt per adormir-me.”

I. Qüestions a discutir:

1. ¿Has d'estar a punt per poder anar a dormir, o és una cosa que senzillament et passa tant si estàs a punt com si no?
2. ¿Has d'estar a punt per poder menjar?
3. ¿Has d'estar a punt per poder pensar?
4. ¿Has d'estar a punt per poder-te posar a punt?

II. Realitza les accions següents:

1. Mostra'ns la diferència entre ajupir-te per estar a punt per començar una cursa i ajupir-te per cordar-te les sabates.
2. Mostra'ns la diferència entre “posar-se a punt” davant d'un mirall i sense mirall.
3. Mostra'ns la diferència entre la manera que tens de posar-te a punt per dormir i la manera d'un gos de posar-se a punt per dormir.
4. Mostra'ns la diferència entre estar a punt per bufar les espelmes d'un pastís d'aniversari i estar a punt per xiular.
5. Mostra'ns la diferència entre un gall que està a punt per cantar i un gall que està a punt per volar.
- [6. Mostra'ns la diferència entre un gall que està a punt per cantar i un cantant que està a punt per començar una cançó.]

III. ¿Algú de la classe podria explicar quines eren les diferències que s'han mostrat fa un moment?

[¿Et sembla que és el mateix “estar a punt per fer una cosa” i “estar a punt de fer una cosa”? Observa que, en el primer cas, “estar a punt” significa estar preparat, dotat, capacitat, estar en condicions de fer la cosa. En canvi, “estar a punt de fer-la” comporta una referència temporal, ja que vol dir que s'està en un estadi immediatament anterior i molt pròxim a la realització de la cosa; el fet, però, que algú estigui a punt de cantar, per exemple, no vol dir de cap manera que també estigui a punt per fer-ho, és a dir, que tingui totes les qualitats tècniques o la preparació necessària que es requeriria per fer-ho en bones condicions.

Entre altres coses, l'exercici anterior en posa en relleu una de molt important: sovint, la diferència entre posar-se a punt per fer una cosa o una altra no rau en cap especial experiència psicològica de l'interessat que depengui només d'ell, sinó que prové del diferent context que dona pas a una cosa o a l'altra. És clar, però, que hi ha contextos que reclamen una major concentració i n'hi ha d'altres que en tenen prou amb accions rutinàries. Així, quan m'ajupo per posar-me a punt per començar una cursa, he d'estar més atent i concentrat que no pas quan ho faig per cordar-me les sabates; depèn, però, del context, perquè també és diferent si se m'han descordat les sabatilles just abans de començar la cursa; llavors, m'ajupiré a cordar-les tan bé i amb tanta concentració com quan m'ajupi per començar la cursa, ja que cordar-me les sabatilles formarà part, de fet, dels preparatius de la cursa mateixa. També acostuma a reclamar més atenció la posada a punt per bufar espelmes que no pas la que es fa per xiular o per inflar un globus. Això passa, però, perquè s'espera que el que bufa serà capaç d'apagar totes les espelmes d'una sola bufada i, en canvi, ningú no espera que aquella mateixa persona infla un globus a la primera. En qualsevol cas, és important que les diferències que convida a fer l'exercici no es facin merament apel·lant a vivències psicològi-

ques interiors. Encara que hi pugui haver aquestes vivències, és obvi que han de tenir criteris externs, ja que estan en connexió amb accions per a les quals es diu que s'està a punt.]

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

2.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Habilitats (p. 14, 22)

1. Que un nen petit vagi de quatre grapes, ¿vol dir que aviat podrà caminar?
2. Que una persona pugui caminar, ¿vol dir que aviat podrà volar?
3. Que un vaixell pugui surar, ¿vol dir que també es pot enfonsar?
4. Que una cosa es pugui enfonsar, ¿vol dir que també pot surar?
5. Que una persona pugui córrer, ¿vol dir que també pot caminar?
6. Que una persona pugui caminar, ¿vol dir que també pot córrer?
7. Que un ós pugui nedar, ¿vol dir que també pot ballar?
8. Que una persona pugui escoltar, ¿vol dir que hi sent?
9. Que una noia sigui bona portera de futbol, ¿vol dir que també és bona davantera?
10. Que un noi sàpiga parlar molt bé, ¿vol dir que també sap escoltar molt bé?
11. Que un castor pugui treballar, ¿vol dir que no pot jugar?
12. Que les cangurs femelles no posin ous, ¿vol dir que no poden tenir fills?
13. Que una pilota no boti, ¿vol dir que no està feta de goma?
14. Que sàpigues una cançó, ¿vol dir que la puguis cantar?
15. Que recordis una persona, ¿vol dir que recordes el seu nom?

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 5: FER COSES I FER-LES BÉ

La mare de la Gus diu: “Et portes bé, saps raonar bé” (14, 23). Prèviament, ha dit que la Gus toca, olora i nota els gustos bé. Tots aquests comentaris estan relacionats amb la nostra discussió anterior sobre les gradacions, ja que comporten diferències de grau. De tota manera, aquesta és una manera més simplificada de tractar la qüestió. Hi ha moltes funcions que associem amb una cosa o amb una persona en concret. La funció pot ser realitzada d’una manera merament adequada, o pot ser ben realitzada.

Per exemple, un obrellaunes pot funcionar de manera merament acceptable a l’hora d’obrir una llauna mentre que un altre pot fer-ho de manera excel·lent. Un forner pot fer pa correctament, un altre pot fer el pa molt ben fet.

Així mateix, aquesta distinció es pot aplicar al nostre raonament i a la nostra conducta. Tothom raona, però no tothom raona bé. En aquest cas, el problema és saber quins són els *criteris* o models del bon raonament. La filosofia és un intent de descobrir aquests criteris i d’aplicar-los. Quan es diu que tothom es comporta, però no tothom es comporta bé, el problema rau a identificar els criteris per comportar-se bé. Quan ens centrem en això, solem dir que estem desenvolupant una recerca *ètica*, així com, en el cas del raonament, allò que busquem són criteris *lògics*.

2.1.11 EXERCICI: Fer les coses bé, fer-les malament, o no fer-les (p. 14, 17-18)

Primera part:

1. Dels següents, digues quins hi veuen bé, quins malament, i quins no hi veuen gens.
(1) elefants (2) talps (3) àligues (4) gats
2. Dels següents, digues quins tenen veu i quins no.
(1) peixos (2) lleons (3) girafes (4) canaris (5) balenes
3. Dels següents, digues quins corren bé, quins malament, i quins no corren gens.
(1) un cotxe que pot anar a 200 quilòmetres per hora; (2) un cotxe que només pot anar a 20 quilòmetres per hora; (3) un cotxe sense motor

4. Dels següents, digues quins es comporten bé, quins malament, i quins no es comporten en absolut.
(1) un saler; (2) un nen que no trenca les normes quan juga; (3) un nen que aboca sal damunt de tothom que no estigui d'acord amb ell
5. Dels següents, digues quins raonen bé, quins malament, i quins no raonen gens.
(1) una noia que sempre diu el contrari d'allò que voldria dir; (2) una noia que escolta els altres abans de decidir-se; (3) l'estàtua d'una noia

Segona part:

Posa la paraula que falta a cada una de les oracions següents:

1. Es considera que una persona és bona corredora si _____ bé.
2. Es considera que una persona és bona escriptora si _____ bé.
3. Es considera que una persona és bona raonadora si _____ bé.
4. Es considera que una persona és bona patinadora si _____ bé.
5. Es considera que una persona és bona si _____ bé.

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Bo” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Bé/no està bé” i “Habilitats” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*; “Estàndards” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Criteris” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

2.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses i fer-les bé (p. 14, 17-18)

1. ¿Quina diferència hi ha entre menjar i menjar bé?
2. ¿Quina diferència hi ha entre llegir i llegir bé?
3. ¿Quina diferència hi ha entre escriure i escriure bé?
4. ¿Quina diferència hi ha entre raonar i raonar bé?
5. ¿Quina diferència hi ha entre viure i viure bé?

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Bo” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Bé/no està bé” i “Habilitats” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*; “Estàndards” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Criteris” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: BELLESA

No és la Gus, sinó la seva mare, qui introdueix el concepte de “bellesa”, quan li diu “ets una nena molt maca” (14, 24). Això ens pot donar una pista sobre les prioritats de la mare, així com el fet que el cavall es digui Txaiovski ens dona una pista sobre els valors de la família. Si la família de la Gus dona molta importància a la bellesa, no hauria d'estranyar que ella compartís aquest valor i l'apliqués a la seva pròpia aparença. Això ens sembla encara més probable si recordem que la Gus, incapaç de veure-hi per ella mateixa, és molt vulnerable en aquesta qüestió.

La mare de la Gus no s'adona que la paraula “maca”, de la manera que la fa servir, és ambigua. ¿Vol dir que la Gus és una nena bonica (i en aquest cas la paraula “maca” tindria un sentit estètic) o vol dir que és una bona persona (i en aquest cas la paraula “maca” s'hauria d'entendre èticament)?

Prova d'ajudar els teus alumnes a veure els seriosos malentesos que poden tenir lloc quan el parlant i l'oient tenen dues interpretacions ben diferents d'allò que es diu. En aquest cas, l'única manera d'aclarir la confusió és demanar les *raons*, els *criteris*. Si la Gus hagués preguntat: “¿Què vols dir, quan dius ‘maca’?”, s'hauria pogut adonar que la seva mare ja havia donat prèviament dos criteris en dir, “et portes bé, saps raonar bé.” Però la paraula “maca” sembla desencadenar en la Gus una resposta emocional perquè es pot entendre que es refereix a “l'aspecte d'una persona”.

Si en la discussió de classe has pogut arribar a una distinció entre “maca” en el sentit de “bona”, i “maca” en el sentit de “bonica”, encara seria important buscar les raons que donen els teus alumnes per dir que una persona és *maca*, tant en el sentit ètic com en l'estètic.

2.1.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser maco (p. 14, 24-26)

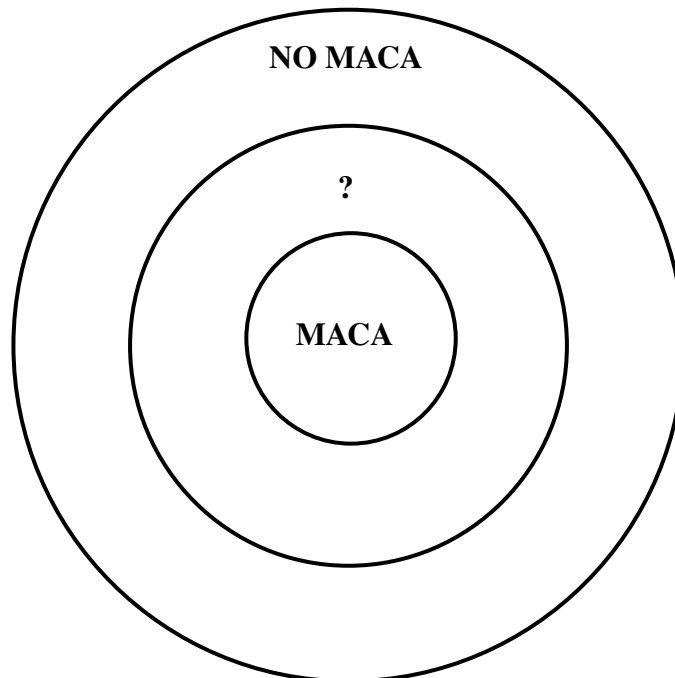
1. ¿Quina diferència hi ha entre un gatet normal i un gatet maco?
2. ¿Quina diferència hi ha entre una casa normal i una casa maca?
3. ¿Quina diferència hi ha entre un arbre normal i un arbre maco?
4. ¿Quina diferència hi ha entre un dia normal i un dia maco?
5. ¿Quina diferència hi ha entre una cançó normal i una cançó maca?
6. ¿Coneixes alguna persona que en certa manera sigui maca i en certa manera, no?
7. ¿Pot ser que totes les persones siguin maques en certa manera?
8. ¿Pot ser que no hi hagi ningú que sigui maco en tots els aspectes?
9. ¿Pot ser maca una persona, sense ser bonica?
10. ¿Pot fer coses maques una persona? Si és així, ¿pots posar-ne algun exemple?
11. Una persona que fa coses maques, ¿és una persona maca?
12. ¿Podries ser una persona maca, si fessis moltes coses que no ho fossin?
13. ¿Pots ser maco o maca, encara que molta gent no ho trobi?
14. ¿Podries tenir un físic molt normal i ser maco o maca igualment?
15. ¿Podries tenir un físic molt poc corrent i ser maco o maca igualment?
16. Quan la mare de la Gus li diu que és “una nena molt maca”, ¿vol dir que és molt bonica o que fa moltes coses maques, o totes dues coses?
17. La Gus, ¿a quin significat de la paraula “maca” creu que es refereix la seva mare?

[Vegeu l'entrada “Bellesa” d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

2.1.14 EXERCICI: Mapa conceptual de “maca” (p. 14, 24-26)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

atractiva	estranya	decent	repel·lent	encantadora	gentil	espantosa
agradable	meravellosa	escaient	adequada	guapa	dolça	com cal
correcta	horrible	bona	matussera	valuosa	preciosa	graciosa
lletja	horripilant	casolana	desagradable	esplèndida	selecta	senzilla
normal	impressionant	superba	ben plantada	bella	exuberant	fastigosa



[Vegeu les entrades: “Bellesa” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Conceptes, anàlisi de” d'aquest manual.]

IDEA 7: VERITAT

La mare de la Gus ha fet una afirmació que segons ella és veritat i que segons la Gus no és veritat (15, 3-4). “Verdader o verdadera” s’aplica normalment a afirmacions sobre el món que poden ser verificades o confirmades. De vegades, ens hi referim com a “afirmacions (o enunciats) de fet”. Així, si una persona manté que Barcelona és la capital de Catalunya, només és una qüestió de fet el determinar immediatament si aquest enunciat és verdader, o no.

En canvi, resulta més difícil de determinar la veritat d’enunciats sobre el futur. Podem *predir* quin temps farà el mes que ve, però no confirmarem la veritat de la nostra predicció fins llavors.

Encara és més difícil de determinar la veritat d’un enunciat sobre allò que una persona farà o deixarà de fer en determinades circumstàncies. Aquí, les nostres prediccions, en la majoria de casos, són simple conjectura. D’aquesta mena sembla ser l’acusació de la Gus contra la seva mare, ja que creu que li diria que és maca encara que no ho fos. Òbviament, la Gus és, en aquesta ocasió, molt especulativa; suposa, per començar, que ella no és bonica, i després prova d’imaginar com la seva mare s’enfrontaria a aquesta possibilitat.

Quan discuteixis sobre la veritat amb els teus alumnes, potser els podràs ajudar a reconèixer, primer, que hi ha diverses maneres de determinar allò que és veritat. Una manera és que alguns enunciats són veritat “per definició”. Per exemple, quan diem “Un duro val cinc pessetes”, sabem que aquesta oració *ha de ser verdadera*, perquè un duro *es defineix* per ser equivalent a cinc pessetes. Apareix una manera alternativa d’utilitzar la paraula “verdader/verdadera” quan hi ha un munt de *proves* que recolzen un enunciat i molt poques, o cap, en contra. Tenim per verdader que una vegada va existir un home que es deia Jaume I, perquè hi ha moltíssimes proves que recolzen aquesta creença i no gaire res per contradir-la. Certament, sempre podria ser que un dia descobríssim que tot plegat ha estat una trampa, i que mai no va existir realment aquesta persona. El tipus de veritat que es basa en proves és sempre una qüestió de probabilitat més que de certesa. Però un duro ha de valdre cinc pessetes perquè precisament això és el que el defineix.

2.1.15 EXERCICI: Oracions que han de ser verdaderes i oracions que no (p. 15, 3-4)

¿Quines de les oracions següents són verdaderes perquè ens informen sobre la definició de les paraules (D), i quines són verdaderes perquè tenen moltes proves a favor seu (P)? Si no n’estàs segur, posa com a resposta un interrogant.

	D	P	?
1. Els nens no són adults.			
2. Les persones casades no són solteres.			
3. 2 és la meitat de 4.			
4. Els hiverns al Pirineu són freds.			
5. Els mistos mullats no s’encenen.			
6. Els amics no són enemics.			
7. Els dàlmates són gossos.			
8. Grècia és un país europeu.			
9. Un ganivet calent talla fàcilment la mantega.			
10. Allà on hi ha oficines, hi ha oficinistes.			

[Vegeu les entrades: “Veritat” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Definició” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: JUST

La Gus diu a la seva mare: “Sí que és veritat. ¡I no és just!” (15, 4). Una interpretació de “i no és just” podria ser: “T’estàs aprofitant de la meva incapacitat. Saps que no hi veig, i que no puc saber si sóc maca o no.”

La Gus, per tant, està plantejant, entre altres coses, la qüestió dels seus drets. Possiblement pensa que té dret a saber la veritat. O potser pensa que té el dret que ningú abusi de la seva incapacitat.

Pots provar de preguntar als teus alumnes quina noció de justícia suggereix l'exclamació de la Gus. És molt possible que estigui suggerint que el que seria just seria tenir igualtat d'oportunitats, de manera que aquells que, sense haver comès cap falta, patissin alguna incapacitat, no fossin penalitzats amb una manca d'oportunitats. Bé ho diem, que “és de justícia” que un nen o una nena cecs no siguin penalitzats per la societat per la seva ceguera. Per exemple, una criatura així té el mateix dret d'accés a la veritat que qualsevol altre.

També pot ser que la Gus suggereixi el següent: “No em diguis cap mentida. Com a mare, tendeixes a ser molt protectora i, com que et conec, sé que distorsiones les coses per protegir-me del dolor. Però això no em fa cap bon servei, perquè tinc dret a saber com em veu l'altra gent, sobretot tenint en compte que no puc veure les seves reaccions per mi mateixa.”

Aquestes són només dues possibilitats d'interpretació d'allò que vol dir la Gus. Potser els teus alumnes podran suggerir-ne d'altres.

2.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Justícia (p. 15, 4)

Digues per què penses que aquestes situacions són justes o injustes. (Si penses que alguna d'elles no és ni justa ni injusta, digues per què.)

1. Els de la classe esteu al pati. De sobte comença a ploure. Les persones que més t'agraden es mullen igual que les persones que no t'agraden.
2. El teu germà petit, que té un mes, no ha de pagar bitllet a l'autobús, perquè seu a la falda de la teva mare.
3. Li dius al conductor que tu seuràs a la falda de la teva mare i et cobra un bitllet normal igualment.
4. Has perdut la teva entrada pel cine. Algú la troba i pot entrar, mentre que tu t'has de quedar fora.
5. En una festa et donen gelat de maduixa i te'l menges, encara que saps que hi tens al·lèrgia. Més tard, estàs malalt.
6. Uns nens no et deixen jugar a bales amb ells perquè diuen que ets massa baix.
7. No et deixen anar a la part fonda de la piscina perquè no saps nedar.
8. Un nen de la teva classe té un cavall.

[Vegeu les entrades: “Just” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Dret a viure” d'aquest manual; “Drets” de *Recerca filosòfica*; “Dret” de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: CREURE

Creure és un acte mental d'importància considerable. De fet, concebem “creure”, “saber” i “dubtar” no només com a simples actes mentals sinó com a estats psicològics (com quan diem, “estic dubtós”).

¿En quines circumstàncies podem dir que una persona creu? Aquesta és una qüestió que desencadena molta controvèrsia entre els filòsofs.

Pots començar la discussió a classe preguntant de quina manera *saber* i *creure* són semblants. Un nen pot dir que fem aquestes coses (saber i creure) quan ens sentim segurs d'una cosa. Per exemple, avui és dimecres. Sé que és dimecres. M'ho crec. En ambdós casos, sembla que saber i creure comporten sentir-se segur.

Ara bé, en aquest punt, podries preguntar quina *diferència* hi ha entre saber i creure. Una alumna pot dir: “Quan sé una cosa, no només n'estic segura, sinó que sé *per què* n'estic segura. Ho puc provar. Però quan crec en una cosa, encara que me'n senti segura, pot ser que no sàpiga per què, i que estigui equivocada.” [Aquí convindria tenir present l'anomenada “paradoxa de Moore”, tal com queda exposada al final del capítol 4, episodi 1, idea 9, d'aquest manual. En qualsevol cas, però, convindria distingir bé entre el “creure” que només manifesta una opinió, i el “creure” que expressa una convicció profunda —com passa, per exemple, en la creença religiosa—. Aquest segon “creure” no depèn del mateix tipus de proves i garanties que el primer, perquè expressa una certesa molt més sòlida i inatacable.]

A la pàgina 15, la Gus i la seva mare intenten tractar la qüestió “¿Qui m'hauria de creure?” Aquesta és probablement la forma que la qüestió prendrà entre nens petits, i no la forma més abstracta, que més aviat seria: “¿Què és una creença?”

Es tracta d'aclarir si la mare de la Gus és totalment franca amb la Gus. Si la mare no ho és —infereix la Gus—, pot ser que el pare tampoc no ho sigui. Llavors, contempla la possibilitat que en Kio no tingui cap raó especial per amagar-li la veritat, però, ni d'això, no se'n sent completament segura.

En les discussions amb els alumnes, recorda que el teu objectiu *no* és estimular-los a tenir dubtes sobre les coses que ara creuen. [Sobre això pot ser útil consultar: *Buscant el sentit*, “Suggeriments i Orientacions” de l’exercici 2.1.4, punts 8-9, a la pàg. 105.] Tampoc no els estàs encoratjant a rebutjar l’autoritat dels més grans que ells. Més aviat proves de fer-los examinar el fet de creure com a acte mental i de fer-los prendre consciència dels criteris que tenen per creure algunes coses i no d’altres. [Aquí pot ser útil consultar l’exercici 16.10 del manual *Recerca filosòfica*.]

Un tema més enfadós és el de l’autoritat. Els nens petits sovint assumeixen que qualsevol cosa que un adult els digui ha de ser veritat. Naturalment, no seria de massa ajut suggerir als nens que exigeixin que els adults presentin les seves credencials com a “autoritats legítimes” abans de passar a refiar-se d’allò que diuen. L’èmfasi només pot recaure parcialment en la credibilitat de l’adult; de fet, sembla més important ajudar els nens a distingir entre “gent (nens o adults) en qui es pot confiar” i “gent en qui potser no es pot confiar”. En aquest sentit, un adult en situació d’autoritat familiar (com ara una mare o un pare), o en situació d’autoritat professional, pot ser vist pels nens com *de confiança*. Pot ser, per tant, que l’autoritat sigui vista al començament en base a consideracions d’estatus; serà només quan augmenti la raonabilitat del nen que l’autoritat es basarà, principalment, en consideracions racionals. [Per completar aquestes idees, seria bo de consultar el que es diu en el capítol 9, episodi 2, idea 11, d’aquest manual.]

2.1.17 EXERCICI: Creure i saber (p. 15, 6-7)

Aquest és un exercici que tu has de completar. Has de triar entre les paraules “que” i “si” a cada frase, i has d’omplir els espais en blanc amb qualsevol de les següents expressions:

sé	crec que és fals	no sé
dubto	crec	no estic segur

Recorda això: si n’estàs segur i saps per quina raó, digues *sé*. Si n’estàs segur, però no saps per què, digues *crec*.

- _____ que / si estic a classe.
- _____ que / si l’aigua mulla.
- _____ que / si no estic somniant.
- _____ que / si avui és dilluns.
- _____ que / si hi ha una rateta que agafa les dents de sota el coixí.
- _____ que / si els ratolins són peixos.
- _____ que / si els gnoms viuen sota terra.
- _____ que / si el cel és blau.
- _____ que / si la felicitat és la festa major del meu poble o ciutat.
- _____ que / si els animals tenen drets.

[Vegeu les entrades: “Creure” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 10: ¿QUÈ VOL DIR LA GUS AMB “REALMENT LA VERITAT”?

La Gus insinua que pot ser que la mare li digui la veritat, però no “realment la veritat” (15, 26). ¿Està suggerint que allò que la seva mare li ha dit no és la veritat?

Aquesta interpretació és possible, és clar, però també ho és una altra. En un tribunal, un testimoni és admès després de jurar que dirà “la veritat, tota la veritat i res més que la veritat”. En altres paraules, cal dir *tota* la veritat i *només* la veritat. Això suggereix, entre altres coses, que un pot donar una visió distorsionada si diu només *una part* de la veritat i no tota. És a dir, que potser quan la Gus diu “realment la veritat” vol dir “tota la veritat”.

Si aquesta interpretació és correcta, se’n pot seguir que la Gus entén que tot allò que es diu ha de ser considerat en el seu context. Si un mestre digués que ahir en Joanet va dir la veritat, podria implicar que en Joanet, normalment, no diu la veritat.

Una altra interpretació seria dir que una cosa podria classificar-se com a “no realment la veritat”, si fos la mena de cosa que anomenem “mitja veritat”.

Encara pot sorgir una altra interpretació si ens centrem en com entén la Gus les paraules de la seva mare “Jo sempre intento dir-te la veritat” (15, 25). Potser la Gus pensa que si has d'*intentar* dir la veritat en un cas concret, hi ha moltes possibilitats que no sigui “realment la veritat”.

2.1.18 EXERCICI: ¿Hi ha dos tipus de veritat? (p. 15, 26)

Considera l'incident següent: el germà petit de la Mireia, l'Adrià, encara no parla. A la Mireia, per accident, li cau un got de llet, i el got es trenca. La mare els pregunta què ha passat. La Mireia diu cinc coses, i l'Adrià una. Has de decidir si això que han dit és veritat, i si és tota la veritat. Escriu *sí* o *no* en el lloc corresponent:

la veritat tota la veritat ?

1. Mireia: “Segur que el terra rellisca.”
2. Mireia: “¿Ha sigut l'Adrià!”
3. Mireia: “M'agrada molt la llet.”
4. Mireia: “Ha estat un accident.”
5. Mireia: “Me n'he d'anar a escola.”
6. Adrià: “Da...!”

[Vegeu l'entrada “Veritat” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: ¿QUÈ TÉ DE BO, LA VERITAT?

La Gus pregunta a la seva mare què té de bo saber la veritat, si no és realment la veritat. Això implica que saber realment la veritat és bo. ¿Què vol dir això?

La veritat, o bé és bona com a *mitjà* per obtenir alguna altra cosa, o bé és *bona en si mateixa*. Si és un mitjà per a alguna altra cosa, ¿quina podria ser aquesta cosa? La Gus podria contestar: “Jo mai no seré feliç si no sé la veritat.” En aquest cas, se'n seguiria que la Gus veu la veritat com un mitjà per assolir la felicitat.

D'altra banda, la Gus podria argüir que la veritat és bona per si mateixa. Un no es pregunta què tenen de bo la justícia, o la felicitat, o què té de bo la bondat. Perquè un simplement assumeix que aquestes coses són bones per si mateixes. I és possible de pensar que la veritat pertany a la família de valors que no són bons com a mitjà per a una altra cosa, sinó que són bons en si mateixos.

Hi ha persones que pensen que no hi ha coses bones per si mateixes, i hi ha els que pensen que les coses que només són bones instrumentalment, com a mitjans, no són bones realment. Quan discuteixis aquest tema amb els teus alumnes, és probable que et trobis que difereixen considerablement en les seves opinions. El més important és que tu els demanis de raonar les seves opinions, i que encoratgis aquells que estiguin en desacord entre ells a escoltar-se els uns als altres i a tenir en compte allò que els altres diuen.

2.1.19 EXERCICI: Bo (p. 15, 26)

A cada una de les oracions següents, hi ha dos espais en blanc que has d'omplir. Tria una paraula del grup A per al primer espai en blanc, i una paraula del grup B per al segon. (Si no trobes la paraula adient per al segon espai en blanc, digues-ho i explica per què.)

Grup A:

diners, roba, cotxe, paraigua, cadira, pont, justícia, aigua, veritat, llum, escola, sinceritat, felicitat, agulla.

Grup B:

pluja, veure, educació, rius, món, viatjar, creure, comprar, confiar, globus.

1. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè ens protegeix/protegeixen de _____.
2. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè ens dóna/donen _____.
3. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè ens ajuda/ajuden a _____.

4. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè, ¿quina altra cosa faríem servir per rebentar _____?
5. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè ens serveix/serveixen per travessar _____.
6. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè ens permet/permeten d'entendre _____.
7. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè gràcies a ell/ella/ells/elles podem _____.
8. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè ajuda/ajuden la gent a _____ els uns als altres.
9. _____ és/són bo/bona/bons/bones perquè la gent pugui _____ les coses que necessita.
10. _____ és/són bo/bona/bons/bones en si mateix/mateixa/mateixos/mateixes, i no perquè ens ajudi/ajudin a aconseguir una altra cosa.

[Vegeu les entrades: “Bo” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 12: ¿QUÈ ÉS UNA PREGUNTA?

Si preguntes als teus alumnes: “¿Què és una pregunta?”, pots trobar-te que algú de la classe et respongui: “Bé, agafem el que diu la Gus al seu pare, ‘¿sóc bonica, jo?’ (16, 4)” Això és una pregunta.”

El problema d’una resposta així és que només dona un *exemple* de pregunta, però no diu *què és una pregunta*. Si preguntessis: “¿Què és un mamífer?”, i algú et contestés “Un cavall”, no seria una resposta adient, perquè merament ofereix un exemple. Retornem, doncs, a la nostra pregunta: ¿què és una pregunta?

El llenguatge inclou certes unitats d’expressió que coneixem com a oracions. Hi ha diversos tipus d’oracions: afirmacions, exclamacions, ordres i preguntes. Una pregunta és una demanda de certa mena d’informació. És allò que diem quan interroguem, o quan volem saber més coses.

¿En quines circumstàncies es fan preguntes? Es pot preguntar perquè s’està mancat de coneixement, tot i que molta gent mancada de coneixement no fa pas preguntes. Es pot considerar que una pregunta revela que, qui la fa, es troba en estat de dubte o d’incertesa.

Siguin quines siguin les circumstàncies que provoquin que algú faci una pregunta, aquesta és molt diferent de les afirmacions, les exclamacions i les ordres. Les afirmacions i les exclamacions poden ser escoltades en silenci, mentre que les ordres o bé són obeïdes o bé no, i les preguntes o bé són contestades o bé no.

*Tot i que potser no hi hagi regles per a la formulació correcta de preguntes, algunes formulacions poden ser problemàtiques, i val la pena que els alumnes vagin en compte a l’hora d’usar-les. Entre aquestes formulacions insatisfactòries, hi ha les següents:

- a. Preguntes basades en *assumpcions incorrectes*
(exemple: “¿Quin tipus de cotxe conduïa Napoleó?”)
- b. Preguntes *massa vagues* per respondre-les
(exemple: “¿Quan va créixer Napoleó?”)
- c. Preguntes que són *autocontradictòries*
(exemple: “¿Quan Napoleó no va ser Napoleó?”)
- d. Preguntes que usen *paraules sense sentit*
(exemple: “¿Quants grifins tenia Napoleó?”)
- e. Oracions que tenen forma d’*enunciat*, però s’usen com a preguntes
(exemple: “¿Napoleó és mort?”)
- f. *Preguntes carregades* (o retòriques) que pressuposen una resposta determinada
(exemple: “Napoleó va ser realment un emperador excel·lent, ¿oi que sí?”) *

[Els paràgrafs inclosos entre asteriscs (*) són idèntics als de *Recerca ètica*, cap. 1, episodi 2, idea 1. En concret, les sis formulacions insatisfactòries no es troben només en el text de *Recerca ètica*, sinó que també es troben a l’exercici 5.10 de *Recerca filosòfica*.]

2.1.20 EXERCICI: Preguntes (p. 15, 26)

No provis de respondre les preguntes següents. Només digues si penses que són bones preguntes o no. Si trobes que no, digues per què.

1. ¿Quanta mantega hi ha en un minut?
2. ¿Per què totes les rascades d'aquesta classe porten tils?
3. ¿On eres quan s'han apagat els llums?
4. ¿Avui festa?
5. ¿En què es diferencien la mortadel·la i el fuet?
6. ¿Què vas menjar de ressopó ahir a la nit?
7. ¿No ets una persona gaire simpàtica, oi?
8. ¿Quants duros hi ha en una pesseta?
9. ¿Faràs els deures aquesta tarda o aquest vespre?
10. ¿Quina hora serà d'aquí a 24 hores?

[Vegeu les entrades: “Pregunta” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Preguntar” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 13: RAONAMENT HIPOTÈTIC

Quan inferim, extraïem conclusions d'unes premisses. És a dir que, donat un conjunt d'enunciats veraders (anomenats *premisses*), disposats d'una certa manera, és possible d'extreure un altre enunciat, que també serà verader. Aquest enunciat és la *conclusió*.

Sabent-ho o no, la veritat és que això ho fem constantment en el llenguatge de cada dia. Els nens ho fan tan aviat com comencen a parlar. Ho podem fer de diverses maneres. Una d'aquestes maneres necessita dos enunciats (que fan de premisses), dels quals se'n pot extreure un tercer. Una varietat d'aquest tipus de raonament és el que anomenem raonament “si-aleshores” o raonament condicional. Heus-ne aquí un exemple:

Suposem que diem a un nen: “Si aquesta nit plou, demà hi haurà bassals al carrer.” El matí següent, el nen mira per la finestra i diu: “No hi ha bassals. No ha plogut.” Podries demanar als teus alumnes com ho ha sabut aquest nen, que aquesta nit no ha plogut. I tingues present que el nen ha realitzat un raonament perfectament sòlid.

Més endavant, en un programa posterior, els alumnes aprendran les regles per distingir les maneres correctes i incorrectes d'extreure conclusions d'un raonament amb afirmacions condicionals. Per ara, hauries de concentrarte a ajudar-los a fer aquestes dues coses: (1) reconèixer aquestes afirmacions, i (2) veure quines conclusions en poden extreure.

Per exemple, anem a la pàgina 15 de *Kio i Gus*. Demana als alumnes quantes afirmacions condicionals (‘si...’) hi troben. Que tinguin present que, en català, el segon terme del condicional (l'*aleshores*) apareix rarament, i és que es fa implícit amb la coma que tanca la primera part (o antecedent) de l'oració (la del “si...”). Exemple: “Si totes les mares diuen als seus fills que són maquiassims, (aleshores) segur que tots els pares també ho fan” (15,12-13). Això també ho han de tenir present a l'hora de fer l'exercici següent.

[Sobre aquest tema, vegeu la llista de referències que ja s'ha donat al final de l'exercici 0.16 d'aquest manual.]

2.1.21 EXERCICI: Oracions condicionals (“si..., aleshores...”) (p. 15)

I. ¿Quines d'aquestes oracions són condicionals?

- a. Si ara és octubre, el mes que ve serà novembre.
- b. Si els porcs tinguessin ales, volarien pel cel.
- c. La fada està cansada, però el follet encara ho està més.
- d. Ara ja no s'hi pot fer res.
- e. Si aquesta barana és de ferro, es rovellarà quan plogui.

II. ¿Quins et sembla que són exemples de bon raonament?

- a. Ignasi: “Si els Taurons guanyen el partit d'avui, seràn campions del món.”
Pere: “¡Tinc notícies! ¡Han guanyat el partit d'avui!”
Ignasi: “¡Ostres, doncs, això vol dir que són campions del món!”

b. Dani: “Si els Coets guanyen el partit d’avui, serànampions del món.”

Marc: “¡Tinc notícies! No sónampions.”

Dani: “Vaja, doncs, això vol dir que no han guanyat el partit d’avui.”

[Tots dos exemples representen un raonament correcte. Sobre això vegeu les referències indicades al final de l'exercici 0.16 d'aquest manual.]

[Vegeu les entrades: “Inferir” d'aquest manual; “Raonaments hipotètics” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: PRECIOSA

“Ets la cosa més preciosa de tot el món”, diu a la Gus el seu pare (16, 5). I afegeix: “I ets tan bonica com preciosa.” Pots preguntar als teus alumnes: ¿quan diem d’una cosa que és preciosa? ¿Ja és preciosa una cosa pel fet de ser rara o escassa? ¿És preciosa pel fet de ser bonica? ¿I pel fet de ser irremplaçable?

En tots els casos esmentats, estem considerant possibles raons per dir que una cosa és preciosa, és a dir, de gran valor. Naturalment, qualsevol d’aquestes raons pot resultar insuficient. Un floc de neu pot ser bonic i no ser preciós. Una serp de cascavell pot ser rara i no ser preciosa. Una certa combinació química molt verinosa pot ser irremplaçable i no ser preciosa. De manera que qualsevol criteri, per si sol, pot ser insuficient per justificar la qualificació de “preciós”.

En canvi, tots aquests criteris plegats (o possiblement només uns quants d’ells) poden ser suficients. Potser no hi ha cap regla fixa per saber quants criteris són necessaris abans que puguem dir tranquil·lament que una cosa és preciosa. I potser el màxim que podem dir és que, com més criteris siguin satisfets, més fàcilment una cosa mereixerà la descripció de “preciosa”.

2.2.1 EXERCICI: Preciosa (p. 16, 5)

La paraula “preciosa” vol dir “de gran preu o valor”.

¿Quan tenim una bona raó per dir que una cosa és preciosa?

1. El fet de ser molt escassa, ¿fa que una cosa sigui preciosa?

Exemples:

(a) Els diamants són escassos. ¿Els fa preciosos això?

(b) Les aranyes verinoses són escasses. ¿Les fa precioses això?

(a) Els segells dels quals només hi ha una còpia són escassos. ¿Els fa preciosos això?

(a) La verola és escassa. ¿La fa preciosa això?

2. El fet de ser molt bonica, ¿fa que una cosa sigui preciosa?

Exemples:

(a) Algunes escultures són molt boniques. ¿Les fa precioses això?

(b) Les postes de sol són molt boniques. ¿Les fa precioses això?

(c) Les cares humanes són molt boniques. ¿Les fa precioses això?

3. El fet de ser irremplaçable, ¿fa que una cosa sigui preciosa?

Exemples:

(a) Si tots els llibres del món fossin destruïts, no els podríem reemplaçar. ¿Els fa preciosos això?

(b) Si tots els animals del món fossin destruïts, no els podríem reemplaçar. ¿Els fa preciosos això?

(c) Si tots les persones del món fossin destruïdes, no les podríem reemplaçar. ¿Les fa precioses això?

(d) Si totes les aranyes i serps verinoses del món fossin destruïdes, no les podríem reemplaçar. ¿Les fa precioses això?

[Vegeu les entrades: “Bellesa” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Valors” de *Recerca filosòfica*; “Valor” de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: ¿QUÈ ÉS MILLOR?

Quan comparem dues coses entre si amb un mateix criteri (com, per exemple, quan comparem les tortugues i les llebres pel que fa a la velocitat de desplaçament), podem dir que una cosa és millor que l’altra segons aquell criteri. Així, “millor que”, “més alt que”, “més ample que”, “més ràpid que”, “més fàcil que”, etc., són *comparatius*. En certs casos, de tota manera, quan hem repassat tots els membres d’un mateix grup o classe i els hem jerarquitzat

comparant-los entre si, podem arribar a la conclusió que alguns són *pitjors* i altres *millors* des d'aquell punt de vista concret. Així, podem dir que algú és el pitjor corredor de la casse i que algú altre és el millor dibuixant.

Quan fem una cosa així, utilitzem *superlatius*. També ho fa el pare de la Gus quan li diu que és la cosa més preciosa del món, i que és la persona més maca del món. I ho torna a fer quan li demana que li digui les millors postres, la millor olor i la música més bonica.

Naturalment, cal tenir experiència d'un ampli ventall de coses abans de poder dir quina d'elles és la millor. Fins i tot si es tracta de la nostra pròpia experiència, com és en el cas "de les millors postres que et pots imaginar" (16, 12), hem d'estar en condicions d'evocar els records de totes les postres que hem menjat mai, i després, de fer-ne una gradació adient per arribar a dir quines són "les millors". Òbviament, aquesta no és una cosa fàcil de fer, però es pot fer si s'està segur dels criteris que s'utilitzen i dels casos a què s'apliquen.

En les converses de cada dia, sovint utilitzem superlatius irreflexivament, és a dir, sense estar segurs dels criteris que utilitzem per qualificar una cosa com "la millor". Això potser és un efecte de la publicitat sobre la nostra manera de parlar, però cal reconèixer que, certament, és un tòpic anomenar una cosa divertida "la cosa més divertida que he sentit mai", i etiquetar una cosa que surt una mica del que és habitual com "la cosa més increïble del món". Els *superlatius* són fins a tal punt part de les nostres converses de cada dia, que la gent els dona per suposats, i ni tan sols hi reacciona amb la sorpresa o astorament que se'n podria esperar.

El més important per tu és intentar aconseguir que els nens de la teva classe vegin que, quan diem que una cosa és "la millor", hem de tenir raons o criteris, i hem d'estar a punt per exposar-los. També convé recordar que quan el pare de la Gus utilitza un superlatiu en allò que pot ser simplement una mena d'afalac sentimental, s'adona que la Gus no quedarà satisfeta fins que ell justifiqui les seves paraules i ho basi en experiències que, a ella, li siguin familiars, directament o analògicament.

2.2.2 EXERCICI: Usar comparatius i superlatius (p. 16, 5-6)

Completa les parelles de frases amb la paraula que les acompanya. Posa un comparatiu en una frase i un superlatiu en l'altra. Per exemple: **alt**

- a. En Joan és **més alt que** en Jordi.
- b. En Joan és **el més alt** de la classe.

1. gran

- a. França és _____ que Andorra.
- b. Alaska és l'estat _____ dels Estats Units.

2. pesant

- a. Els elefants són _____ que els ratolins.
- b. El plom és un dels metalls _____.

3. verd

- a. L'herba sol ser _____ que les fulles dels arbres.
- b. L'herba és _____ a l'estiu.

4. lent

- a. Les tortugues són _____ que les llebres.
- b. L'animal _____ del món és probablement el loris (primat diminut).

5. lluny

- a. De la terra, el sol n'està _____ que la lluna.
- b. El Pol Nord és el punt _____ del Pol Sud.

[Vegeu l'entrada "Comparacions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: COMPARAR ELS SENTITS

Entre les pàgines 16 i 17 trobaràs tres analogies:

- (1) Fas la mateixa cara que el gust d'un flam amb nata (16, 16-17).
- (2) Fas la mateixa cara que l'olor del perfum de la mare (16, 27-28).
- (3) La teva cara és ben bé com la veu de la mare quan canta perquè t'adormis (17, 8-9).

Malgrat que, probablement, els nens no estiguin en condicions d'identificar-les com a analogies, pots preguntar-los en què s'assemblen aquestes tres frases, i en què es diferencien. D'aquesta manera, potser faràs que ells mateixos s'adonin que totes aquestes frases tenen a veure amb comparacions dels sentits, si bé en cada cas es tracta de sentits diferents.

També pots demanar als teus alumnes per què creuen que el pare de la Gus parla així a la seva filla. ¿Per què recorre a tots els sentits per parlar de l'aspecte de la cara de la Gus? Quan parles amb una persona cega, has d'apel·lar a coses que ella pugui conèixer, que hagi experimentat, per després poder passar a allò que no coneix o que no ha experimentat mai.

¿No és això el que passa amb els contes infantils, quan l'autor prova de presentar als nens coses que ningú no ha experimentat mai, com ara gegants, dracs i follets? ¿Com s'aconsegueix això? Per aconseguir explicar una cosa desconeguda, hem d'establir una comparació o una analogia amb allò que ens és familiar. D'aquesta manera, el lector pot inferir que els gegants són com persones, però molt més grossos, i que els dracs són com llargardaixos o com serpents, però molt més grossos.

2.2.3 EXERCICI: Comparar els sentits (p. 16-17)

Completa cada oració amb un dels finals que t'ofereixo a continuació.

1. Menjar una patata freda és com...
2. Beure aigua de mar és com...
3. Beure llimonada és com...
4. Menjar caramels de xocolata i menta és com...
5. Flairar l'olor d'un cigar és com...
6. Escoltar una cançó de bressol és com...
7. L'aspecte de l'aparador d'un bon forn és com...

...mossegar un glaçó de gel.
...menjar sorbet de llimona.
...menjar-te la forquilla i el ganivet.
...prendre una píndola vitamínica.
...menjar un batut de xocolata.
...fer un petó a la teva àvia.
...sentir el so de la mar.
...menjar formigues recobertes de xocolata.
...escoltar un disc ratllat.
...tenir un somni maco.
...l'aspecte d'un carrer després d'haver plogut.
...empassar-se una dent quan cau.
...menjar-se l'últim tros d'un pastís d'aniversari.
...l'olor d'un bon forn.

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Sentits” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: PENSAR

La Gus diu: “Penso en aquesta pregunta una bona estona” (17, 3). Podries preguntar als teus alumnes què *fan*, quan *pensen*. En aquest context, sembla que la Gus vulgui dir “hi dono voltes durant una estona”, o “hi reflexiono una estona”. Però, tanmateix, això només són dues maneres d'expressar el que la Gus vol dir quan diu “Hi penso”.

Pensar és una enorme família d'activitats mentals. Les varietats individuals sovint tenen noms que als nens els resulten menys familiars que la paraula “pensar”. De tota manera, no hi ha cap raó perquè als nens no se'ls pugui presentar una extensa varietat de maneres de pensar, així com a classe de ciències se'ls presenta una extensa varietat de tipus de plantes, peixos o ocells. Segurament t'has adonat que en l'anterior capítol ens hem referit a una sè-

rie d'actes mentals, com ara entendre, saber, imaginar, recordar, fer veure, fer creure, suposar, assumir, associar i suposar. Aquests són només uns quants dels molts actes mentals que configuren el "pensar".

No t'estranyi si, com a resposta a la teva pregunta: "¿Què fas, quan penses?", algun dels teus alumnes recolza la barbeta a la mà i corruga les celles, contestant-te, així, amb una postura i un gest. Però, ¿la combinació de postura i gest és pensar? És una resposta, i és un *exemple* de pensar. Però no és l'únic exemple que et pot posar, ja que el mateix nen et podria respondre mostrant-te què fa quan juga a dames, o quan fa els deures, o juga a futbol. En tot comportament que sigui distintivament humà, el pensar hi és present en major o menor grau.

2.2.4 EXERCICI: Pensar (p. 17, 3)

Digues si els casos següents comporten necessàriament pensar (NP), poden comportar pensar (PP) o bé és impossible que comportin pensar (IP).

	NP	PP	IP	?
1. organitzar una excursió				
2. fer els deures				
3. digerir el menjar				
4. relliscar amb una pela de plàtan				
5. llegir un llibre				
6. discutir sobre un programa de televisió				
7. dormir				
8. néixer				
9. odiar les coses injustes				
10. nedar				

[Vegeu les entrades: "Pensar" d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Pensaments" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

2.2.5 EXERCICI: Actes mentals (p. 17, 3)

Aquí tens una llista de paraules. Moltes d'elles són noms d'actes mentals. Algunes, potser no. Has de completar les oracions següents triant una paraula adequada de la llista.

1. recordar	2. creure	3. assumir	4. negar
5. imaginar	6. concebre	7. oblidar	8. dubtar
9. decidir	10. confirmar	11. asseverar	12. distingir
13. deliberar	14. considerar	15. afirmar	16. anticipar
17. apreciar	18. preocupar-se	19. generalitzar	20. abstreure
21. prometre	22. fer veure	23. repassar	24. anotar
25. comentar	26. observar	27. atendre	28. supervisar
29. confessar	30. renyar	31. estudiar	32. aprendre
33. entreveure	34. vacil·lar	35. comptar	36. memoritzar
37. enumerar	38. dissenyar	39. planificar	40. pretendre
41. proposar	42. pronosticar	43. predir	

- Neus: "_____ molt clarament la darrera casa on vaig viure."
- Borja: "M'agradaria ser com l'Snoopy, i _____ que sóc un pilot de la Primera Guerra Mundial."
- Jofre: "_____ si la lluna realment és de formatge verd."
- Juli: "_____ si pogués anar a una festa cada dia."
- Bet: "Et _____ a pensar una mica més en el teu futur."
- Guillem: "_____ que seré enginyer."
- Iu: "_____ que estic ben despert."
- Carla: "Puc fer moltes coses, i _____ de totes elles."

9. Lisa: “_____ no haver fet res mal fet.”
10. Feliu: “Vull escoltar què _____ l’home del temps.”

[Vegeu l’entrada “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: SENZILLA

La Gus diu que cada nota que canta la seva mare és “senzilla i clara i rodona” (17, 5-6), i el seu pare li replica que la cara de la Gus també és ben bé així: senzilla, clara i rodona. Prèviament, el pare de la Gus li havia dit que era bonica (16, 6). Tenint això en compte, semblaria que *senzilla*, *clara* i *rodona* són els seus criteris per jutjar una cara bonica. I, en canvi, formular aquesta inferència seria un greu error, perquè potser això no és el que el pare vol dir en absolut.

Les cares poden ser boniques d’infinites maneres: tant poden ser complexes com simples, asimètriques com simètriques, ovalades o rodones, misterioses, melangioses o clares. De fet, poden tenir qualsevol forma i, malgrat tot, ser boniques. Cada cara suggereix a aquell que la veu el joc concret de tòpics o criteris pels quals aquella cara s’ha de jutjar. D’això, se’n segueix que el pare de la Gus no s’està pronunciant necessàriament de manera universal sobre la naturalesa de les cares boniques o sobre la bellesa. Potser simplement està identificant algunes de les característiques de la cara de la Gus que a ell li criden l’atenció com a contribució a la seva bellesa. Una altra cara bonica tindria un joc diferent de característiques.

Res no seria pitjor que si, de l’observació del pare de la Gus, els teus alumnes en treien la conclusió que les cares que *no* siguin senzilles, clares i rodones, no són boniques.

¿Què volem dir amb la paraula “senzilla”? Hi ha certs usos de la paraula “senzill” en les converses de cada dia que podem rebutjar perquè són irrellevants en aquest context: “fàcil”, “llis”, “rudimentari” o “casolà”. Concentrem-nos, en canvi, en els significats que puguin ser més rellevants en aquest context.

Ens vénen diversos significats al cap: primer, una cosa és qualificada de “senzilla” quan no pot ser desglossada en parts. En aquest sentit, és el contrari de “complexa”. Una cosa complexa pot ser objecte de subdivisió; una cosa senzilla o incomplexa, no. Però sembla dubtós que el pare de la Gus estigués pensant en això, ja que sens dubte la cara de la Gus està composta de diverses parts o de diversos trets.

Considerem, doncs, un altre significat de “senzill”: podem parlar, per exemple, d’un vestit senzill, i quan ho fem, l’estem contrastant a un vestit probablement més complicat, més carregat. Si el pare de la Gus hagués d’establir paral·lelismes, podria descriure la cara de la Gus com a clàssica, sense ornamentar ni adornar, ni artificialment embellida, ni luxosa, ni afectada. Potser diria també que una cara senzilla mostra equilibri i regularitat. I no voldria dir pas dir que és vulgar, fluixa, morta, insípida o normal i corrent.

Encara un altre significat de “senzilla” podria ser el de “ben proporcionada”, aquella en què totes les parts encaixen alhora de manera equilibrada.

Pots portar una revista a classe i fer que els alumnes distingeixin, i classifiquin, les fotografies de cares que considerin senzilles i aquelles que trobin que clarament no ho són. Llavors els pots demanar que raonin la seva classificació. Pots preguntar si algú de la classe troba boniques les cares senzilles, i si algú troba boniques les cares que no són senzilles. Recorda sempre que allò que mires de fer és ajudar els nens a descobrir la bellesa que es pot trobar en qualsevol cara.

2.2.6 EXERCICI: ¿Què és més senzill? (p. 17, 5)

¿Quin element de les parelles següents trobes que és més senzill? (Si penses que són més o menys iguals, digues-ho. Digues també si trobes que és impossible comparar-los.)

1. un quilo de segells o un quilo de neu?
2. una gota de pintura vermella o una gota de sang?
3. la forma de cercle o la forma d’estrella?
4. una línia recta o una línia corba?
5. un braç o un braç de gitano?
6. un gat o un àtom?
7. un virus del refredat o un refredat?

8. un ull o un dit del peu?
9. una gla o un roure?
10. un ou o una gallina?

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 6: ¿QUÈ VOL DIR “CLARA”?

La paraula “clar/clara” pot ser utilitzada de molt diverses maneres, com quan diem “un dia clar”, “un raonament clar”, o una “intuïció clara”. De fet, és una mica inusual parlar d’una cara clara. De manera que només podem provar d’endevinar què vol dir el pare de la Gus quan fa servir aquesta expressió.

Potser podríem emprar aquesta analogia: mirar una cara clara és una mica com mirar a través d’una finestra clara. Si la finestra està entelada, no veiem allò que hi ha a l’altre costat. Així mateix, hi ha cares que ens semblen tancades, ja que no ens sembla estar en contacte amb la persona a qui pertany aquella cara, quan la mirem. Altres vegades, la cara de l’altra persona pot semblar oberta i atraient.

A *Kio i Gus*, no es fa servir l’analogia de la finestra, sinó que s’utilitza l’analogia d’una nota clara. Aquí, podríem fer que algú de la classe toqués un triangle i produís primer una nota molt clara, i després una nota molt sorda, i podríem demanar als membres de la classe quina diferència hi ha. Llavors podríem preguntar a la classe si troba que la comparació que fa el pare de la Gus d’una “nota clara” amb una “cara clara” és una bona comparació.

Ens hem, però, de posar en guàrdia: hauríem d’evitar qualsevol tipus d’exercici que posés els teus alumnes en situació de prendre partit o de formar grups per començar a comparar-se i a fer judicis mutus sobre les seves cares.

2.2.7 EXERCICI: Clara (p. 17, 5)

De les parelles que hi ha a continuació, tria’n un terme i col·loca’l a l’espai en blanc de les oracions següents. (Hi pot haver més d’una resposta adequada.)

- a. clar o ennuvolat
- b. clar o confús
- c. clar o brut
- d. clar o imprecís
- e. clar o lletós
- f. clar o desdibuixat
- g. clar o indistint
- h. clar o entelat

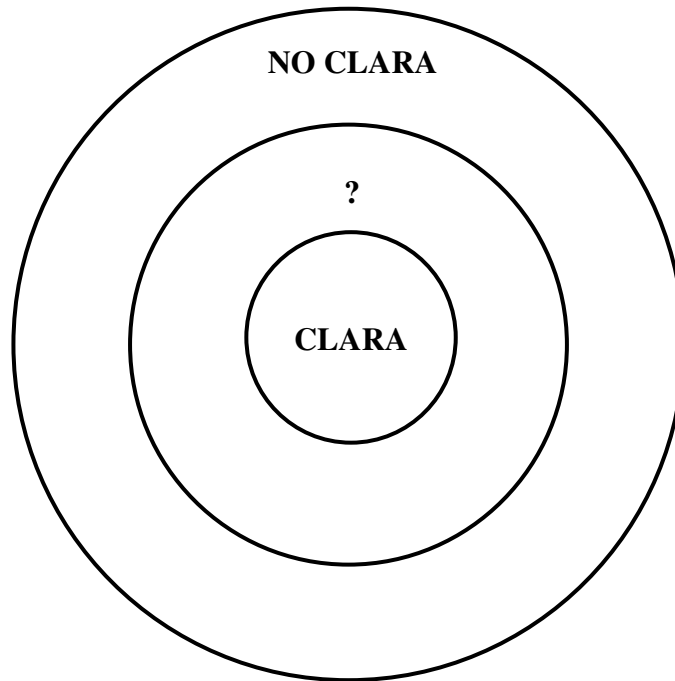
1. Una persona podria tenir els ulls _____.
2. Una persona podria tenir idees _____.
3. Podria fer un temps _____.
4. Una persona podria fer un raonament _____.
5. L’aigua podria estar _____.
6. Podries tenir un vas _____.
7. Una persona podria tenir una visió _____.

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

2.2.8 EXERCICI: Significat de la paraula “clara” (p. 17, 5)

¿Quines paraules d’aquesta llista reconeixes? ¿A quins espais de la diana les col·locaries?

transparent	translúcida	lluminosa	confusa
entelada	borrosa	indistinta	ambigua
reconeixible	normal	comprensible	vaga
distinta	senzilla	definida	precisa
misteriosa	ennuvolada	evident	manifesta
òbvia	exacta	concreta	obscura
tèrbola	serena	cristal·lina	nítida
pura	fosca	boirosa	esfumada



[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 7: ¿QUÈ VOL DIR “RODONA”?

Ja t’hem previngut abans contra la possibilitat de donar als alumnes la impressió que les úniques cares boniques són les rodones. No totes les cares rodones són boniques, i no totes les cares boniques són rodones. De tota manera, sembla que al pare de la Gus li agrada la rodonesa de la cara de la seva filla, i així ho diu.

Ha de ser molt difícil per les persones que són cegues de naixement entendre què volem dir quan diem “rodó”. Amb els dits, poden dibuixar un anell o resseguir el contorn d’una pilota, i dir que un i altre són rodons. Aquests són exemples del que volem dir quan diem “rodó”: són coses rodones. Però, a partir d’aquestes coses rodones, encara han d’abstreure la “rodonesa” en totes elles per poder formar el concepte “rodó”. [A més, tal com es veurà a l’exercici següent, “rodó/rodona” té també usos idiomàtics que no es refereixen a cap forma circular.]

2.2.9 EXERCICI: Rodó (p. 17, 6)

¿Quins espais en blanc de les oracions següents ompliries amb la paraula “rodó/rodona”, i en quins d’ells faries servir (o podries fer servir) una altra paraula?

1. La paraula “llimona” rima amb la paraula _____.
2. Un òval no és _____.
3. Un cercle no és _____.
4. Aquest dibuix m’ha sortit _____.

5. Una cara llarga i prima no és _____.
6. Avui dinarem tall _____.
7. La terra té forma com de _____.
8. L'insubmís es nega a fer la mili en _____.
9. La sardana acostuma a tenir forma de _____.
10. Qui deixa d'anar a l'escola per anar a passeig, fa _____.

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 8: SABER

Abans hem assenyalat —referint-nos a 5, 8— que podem dir que sabem una cosa quan sabem que és veritat i sabem per què és veritat. Ara, trobem dues vegades la paraula “saber” (17, 12 i 14).

La primera vegada, el pare de la Gus diu: “No ho sé”, volent dir que no té manera de saber si en Kio li dirà mai a la Gus com és el seu aspecte. Aquí, per tant, la paraula “saber” té a veure amb l’habilitat de predir allò que passarà.

Llavors la Gus diu: “¡Això ja ho sé!”. Per l’èmfasi que posa en el verb, podem suposar que diu alguna cosa més que un simple “sí, tens raó”. La Gus està suggerint que ja és prou gran i prou madura per saber que una pregunta així es pot fer als pares, però no als iguals, especialment als del sexe contrari.

[Hi ha també dos usos de *saber* que són molt freqüents en les nostres converses. L’un és merament auxiliar i serveix per introduir un tema o per lligar-lo amb alguna cosa anterior, com quan diem: “Saps què? La Marta m’ha escrit.” L’altre és emfàtic i serveix per recolzar i confirmar alguna cosa dita, com ara: “No cal que m’ho repeteixis, saps?” L’expressió “¡eh!” de la Gus (17, 14) equival a aquest últim ús de “saber”. La Gus també hauria pogut dir: “Ostres, que no sóc pas *burra*, saps?”]

2.2.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber (p. 17, 12-14)

Primera part:

1. ¿Quina diferència hi ha entre saber l’adreça d’un amic i saber com és casa seva?
2. ¿Quina diferència hi ha entre saber què fan a la televisió aquesta nit i saber el camí cap a l’escola?
3. ¿Quina diferència hi ha entre saber fer una truita i saber que els ous vénen de les gallines?
4. ¿Quina diferència hi ha entre saber què va passar ahir i saber què passa en aquest precís moment?
5. ¿Quina diferència hi ha entre saber una cançó i saber música?
6. ¿Quina diferència hi ha entre saber distingir el peu dret del peu esquerre i saber distingir l’orella del colze?
7. ¿Quina diferència hi ha entre saber *que* vas a escola i saber *per què* hi vas?

Segona part:

1. ¿Quina diferència hi ha entre saber i endevinar?
2. ¿Quina diferència hi ha entre saber i imaginar?
3. ¿Quina diferència hi ha entre saber i pensar?
4. ¿Quina diferència hi ha entre saber i creure?
5. ¿Quina diferència hi ha entre saber i esbrinar?

[Vegeu l’entrada “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

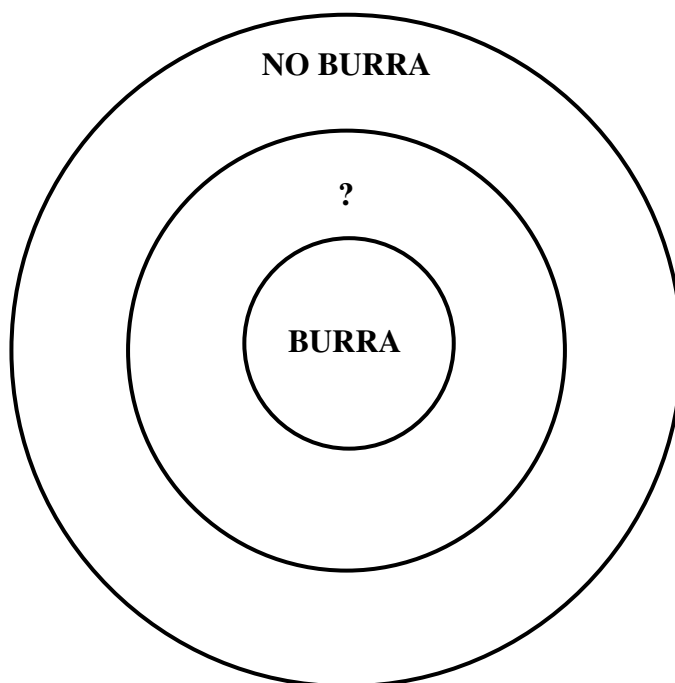
IDEA 9: BURRA

Quan la Gus utilitza l’expressió “no sóc pas burra” (17, 14), no està pas reivindicant alguna mena d’habilitat acadèmica, sinó que s’atribueix prou intuïció com per entendre de què van les relacions interpersonals. “No sóc pas burra, ¡eh!” és una expressió idiomàtica que generalment s’utilitza per expressar un cert grau d’experiència, si es vol, de “mundologia”.

2.2.11 EXERCICI: Significat de la paraula “burra” (p. 17, 14)

¿Quines paraules d’aquesta llista reconeixes? ¿A quins espais de la diana les col·locaries?

brillant	toixa	llestà	clarivident
ràpida	sàvia	aguda	simple
estúpida	intel·ligent	veloç	ximple
curta	magistral	idiota	aturada
calmosa	entusiasta	obtusa	beneita
llonza	ximpleta	ensopida	babaua
pastanaga	tòtila	bleda	desperta
desvetllada	eixerida	sagaç	perspicaç
lúcida	llestà	llarga	dura
espessa	enginyosa	fava	espavilada



[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 3

IDEA 1: ¿QUÈ ÉS REAL?

La Gus diu: “El pare i la mare m’han portat un tros d’argila de debò” (17, 18-19). Quan la Gus parla d’“argila de debò”, l’està contrastant, probablement, amb substàncies comercials com la plastilina, que tant ella com en Kio coneixen prou bé. Així, tal com ella l'utilitza, l'expressió “de debò” sembla voler dir “autèntica”. La Gus té raó de considerar que les substàncies comercials no són argila de debò. Però això no significa necessàriament que siguin inferiors a l’hora de modelar. Potser són, fins i tot, millors.

De tota manera, aquesta només és una manera d'utilitzar l'expressió “de debò”. A mesura que avanci el curs, farem servir sovint aquesta expressió, gairebé sempre amb el sentit de “en veritat, realment, no de per riure”, i la pregunta sobre si certes coses o experiències són “de debò”, són “reals”, també sovintejarà. De fet, la pregunta “¿què és real?” planteja un tema filosòfic de primera magnitud, que anirà reapareixent al llarg del curs.

2.3.1 EXERCICI: ¿Què és real? (p. 17, 19)

Digues si les coses següents són de debò, són reals (R), o bé si només ho semblen (S), però no ho són.

	R	S	?
1. el color vermell de la sang			
2. el color blau de la mar			
3. el moviment del sol en el cel			
4. un parell de dents postisses			
5. un elefant de drap			
6. una flor artificial			
7. un dibuix de la teva escola			
8. el gust del sucre			
9. l'olor de les roses			
10. la teva cara al mirall			

[Vegeu l'entrada “Real, què és” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: LA DIFERÈNCIA ENTRE VEURE I SABER

Quan els nens petits pinten o fan fang, sovint retraten no solament allò que els seus sentits perceben, sinó també allò que la seva ment concep. Per exemple, un nen dibuixa una figura rara, feta de formes geomètriques, però no perquè vegi que les persones tenen pals per braços i cames, i un cercle per cos, sinó perquè aquest és el concepte esquemàtic que té d'un ésser humà. Així mateix, alguns artistes retraten les persones o els animals amb l'esquelet intern visible, no perquè tinguin visió amb raigs X, sinó perquè és així com *pensen* en aquell objecte, encara que no el vegin d'aquella manera.

El comentari de la Gus al capdamunt de la pàgina 18 suggereix que la visió és superficial, ja que s'ocupa només de les superfícies exteriors d'una cosa, i nosaltres sabem que podem arribar “al cor de la qüestió”, a les coses “tal com són realment”.

L'opinió que la visió copsa la mera aparença superficial i que el coneixement és el camí cap a la realitat és una opinió molt controvertida en filosofia. La posició alternativa, que defensa que els sentits coneixen l'objecte directament i que la ment és inútil i cega, és igualment controvertida. Si estimules els teus alumnes a explorar aquestes posicions, el teu objectiu ha de ser ajudar-los a descobrir fins a quin punt aquestes opinions es poden defensar o són fiables, més que no pas aconseguir que vegin que una posició és clarament correcta i l'altra clarament incorrecta.

2.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure i saber (p. 18, 8-9)

1. ¿Alguna vegada has dit “ja ho veig”, quan de fet volies dir “ja ho entenc”?
2. ¿Alguna vegada has dit “ja ho entenc”, quan de fet volies dir “ja ho veig”?
3. ¿T’ha passat alguna vegada, que hakis vist alguna cosa, però que no hakis sabut què veies?
4. ¿T’ha passat alguna vegada, que t’hakis pensat que veies alguna cosa, però que allò, en realitat, no hi fos?
5. ¿T’ha passat alguna vegada, que no hakis vist una cosa que tenies just davant dels ulls?
6. Quan saps una cosa, ¿és com si la veiessis mentalment?
7. ¿Veure és creure?
8. ¿Saber és creure?
9. ¿Pot ser que una cosa et sembli diferent només pel fet d’haver après alguna cosa nova sobre ella?
10. Si aprens alguna cosa nova sobre una persona, ¿pot ser que aquella persona et sembli diferent?

[Vegeu les entrades “Saber” i “Veure” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 3: FER

En Kio ens ha dit que el seu pare és *fabricant* de mobles (8, 24). Ara la Gus ens diu que ha *fet* un gat d’argila (17,19). ¿Què tenen en comú aquestes dues activitats?

Quan fem o fabriquem una cosa, generalment prenem substàncies de fora de nosaltres mateixos i les transformem. Amb el llenguatge, podem fer una oració; amb pedra, podem fer una casa; amb palla, podem fer un barret. En tots aquests casos, estem produint una cosa més enllà de nosaltres mateixos.

Però, suposem que algú diu: “He fet una reverència”, o “He fet una ganyota”, o “He fet una tombarella”. Com passa amb la dansa, en aquests casos es tracta d’una forma d’art en què s’usa el propi cos com a mitjà d’expressió, de la mateixa manera que s’usa pedra per fer una escultura o pintura per fer un quadre.

És interessant adonar-se que, en el capítol u, la Gus es feia gat ella mateixa (7, 20-28), mentre que ara la trobem fent un gat d’argila (17,19 i 22), és a dir, d’una cosa externa a si mateixa. En altres paraules, ha creat un gat, tant quan ha actuat com quan el modela.

Pots preguntar als teus alumnes si pensen que hi ha cap diferència entre “fer” en el sentit de *fabricar*, *construir*, etc., i “fer” en el sentit de *crear*. Tant de bo veiessin que crear és una de les formes de fer. Sens dubte, hi ha maneres de fer que no són artístiques, i, en casos així, no parlem pas de *crear*. Així, doncs, crear és fer objectes artísticament, o bé fer objectes estèticament satisfactoris.

[Per acabar de completar aquesta idea, pot ser molt útil consultar, de l’entrada “Fer” d’aquest manual, especialment el capítol 1, episodi 2, idea 3, que, com allà s’indica, és parcialment idèntic al capítol 7, episodi 3, idea 12.]

2.3.3 EXERCICI: Maneres de fer (p. 17, 19-23)

¿Quines de les coses següents pots fer només amb el teu cos, i quines les pots fer a partir d’altres materials? Si les pots fer amb el cos, fes-les quan et toqui. ¿N’hi ha que no les pots fer de cap manera?

1. fer cara de pomes agres
2. fer falda
3. fer el ridícul
4. fer el mussol
5. fer una tombarella
6. fer un avió de paper
7. fer un pastís
8. fer un disbarat
9. fer un negoci
10. fer una metàfora

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 4: CREAR UN OBJECTE DES DE DINS

En Kio diu a la Gus: “Fes un cap” (18, 13). Adona’t que aquí parlem d’escultura, i no de qualsevol forma d’art. L’escultura comporta donar una forma tridimensional a un material en brut. És més, l’escultura recolza sobre els sentits tàtil i muscular, i també sobre el visual. És a dir, que l’experiència que aprofita l’escultor està relacionada amb les sensacions que ha tingut, amb les coses que ha tocat, que ha sospesat, que ha vist, i aquestes mateixes experiències són les que s’evoquen en la persona que després mira l’obra escultòrica acabada.

La crítica de la Gus a l’obra d’en Kio és que només es dirigeix a la vista. No expressa l’experiència prèvia que en Kio hagi tingut de menjar un préssec: primer, la mossegada a través de la pell, després, menjar-ne la polpa, i, finalment, arribar fins al pinyol que hi ha a dins. És veritat que, quan la Gus fa un préssec, la part interior no pot ser vista per un espectador. Però, la Gus ho *sap*, que hi és, tal com ho sabem nosaltres quan veiem una peça de fruita a la fruitera. No ens cal mossegar-la per saber què conté.

Quan la Gus fa l’escultura d’un cap, aprofita la seva experiència de l’interior del seu cos: la sensació de la llengua dins la boca, la sensació d’empassar-se alguna cosa gola avall, la sensació de les dents darrere els llavis. Llavors, aplica tota aquesta experiència al seu treball creatiu. Altra vegada, aquest aspecte del que ella ha fet no és visible des de fora, però ella ho *sap*, que hi és i, evidentment, per a ella, això és el que resulta decisiu.

2.3.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses des de fora i des de dins (p. 18, 8-21)

1. ¿Com et menges un préssec: des de dins o des de fora?
2. Si volguessis que algú t’expliqués com funciona el teu cos, ¿voldries saber què és el que passa dintre teu?
3. Quan un presseguer fa un préssec, ¿per on comença: per dins o per fora?
4. ¿Quina manera de fer un préssec s’assembla més a com ho fa un presseguer: la d’en Kio o la de la Gus?
5. El préssec de la Gus, ¿s’assembla més que el d’en Kio a un préssec d’un presseguer?
6. ¿Hi ha alguna diferència entre la manera com una persona és vista pels altres i la seva pròpia manera de pensar i sentir?
7. Si t’identifiques amb un amic teu, ¿vol dir que saps com pensa i què sent?
8. Si t’identifiques amb una amiga teva, ¿vol dir que tens els mateixos sentiments que ella?
9. Si t’identifiques amb un amic teu, ¿vol dir que l’entens “des de dins” igual que des de fora?
10. Si la Gus fa un préssec des de dins i en Kio el fa des de fora, ¿vol dir que la Gus entén el préssec i s’hi identifica més que no pas en Kio?

[Vegeu l’entrada “Dins/fora” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

2.3.5 EXERCICI: Dins i fora (p. 18, 8-21)

En aquest exercici, has de respondre amb “dins” o “fora” quan et toqui dir si és més gustosa (G), més bonica (B) i més interessant (I) la part de dins o la part de fora de cadascuna de les coses següents. Si no t’acabes de decidir, posa-hi un interrogant (?).

- | | G | B | I |
|--------------|---|---|---|
| 1. Síndria | | | |
| 2. Préssec | | | |
| 3. Nou | | | |
| 4. Tortuga | | | |
| 5. Pollastre | | | |
| 6. Llagosta | | | |
| 7. Salmó | | | |
| 8. Gos | | | |
| 9. Pruna | | | |
| 10. Magrana | | | |

[Vegeu l’entrada “Dins/fora” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 5: MANERES ALTERNATIVES DE SABER FER UNA COSA

Pel que sabem, la majoria de criatures de la naturalesa fan allò que fan sense elecció. Un cargol fa la seva closca, una ostra fa la seva perla, una gallina fa un ou, però totes aquestes criatures fan, simplement, allò que la naturalesa ha programat que facin. Quan en Kio diu: “És que només ho sé fer d’aquesta manera” (18, 25), sembla com si estigués confessant a la Gus una inflexibilitat o rigidesa que li és indigna. Els éssers humans busquen alternatives, i com més alternatives coneixen, més lliures són. ¿Per què? Potser perquè, com més formes d’actuar ens quedin obertes, més probable serà que trobem maneres cada vegada millors d’aconseguir els nostres objectius.

2.3.6 EXERCICI: Maneres alternatives de fer una cosa (p. 18, 27)

Que els alumnes vagin sortint de tres en tres per fer cada cosa de la llista següent, i que cadascun dels tres la faci d’una manera diferent.

1. tocar-se els dits dels peus amb les puntes dels dits de les mans
2. posar-se esquena contra esquena (diverses combinacions)
3. fer un nus
4. dibuixar una quarta persona
5. seure els uns a la falda dels altres (diverses combinacions)
6. ballar com un indi
7. amagar-se
8. imitar un mico
9. posar-se un peu al voltant del coll
10. dormir

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

EPISODI 4

IDEA 1: RAONAMENT ANALÒGIC

Hi ha poques habilitats cognitives que tinguin una aplicació tan àmplia com la que caracteritza el pensament analògic. És essencial per a la teoria del raonament inductiu, que, al seu torn, és essencial per al progrés de la recerca científica. És essencial per a la creativitat artística, per fer expressions figurades en poesia i en prosa, per introduir variacions en música, pintura i arquitectura, i, de fet, per realitzar qualsevol innovació que combini la semblança i la diferència. És important en matemàtiques, ja que contribueix a fer relacions proporcionals. I és important en religió, on sovint s'utilitza de cara a la comprensió de la relació entre allò que s'ha experimentat i allò que no s'ha experimentat mai.

El nostre saber pot ser, en molts casos, un simple coneixement de fets, però sens dubte la nostra *comprensió* és una comprensió de com els fets poden estar *relacionats* entre si. Certament, entendre potser consisteixi, simplement, a entendre relacions. Si això és així, el raonament analògic pren especial importància, perquè comporta l'enunciat de la relació entre dues relacions. Així, en una *proporció*, que és una analogia precisa i exacta ($A:B::C:D$), la relació entre A i B és idèntica a la relació entre C i D. (Per exemple, 2 és a 4 i 6 és a 12 és reduït a $0,5=0,5$.) En la majoria d'analogies literàries, no obstant això, la relació entre dues relacions és de semblança més que no pas d'identitat.

A banda de les proporcions, trobem generalment dos grans tipus d'analogies. Un tipus inclou quatre termes (A, B, C i D), dels quals el primer i el segon estan relacionats entre si pràcticament de la mateixa manera que ho estan el tercer i el quart. Així, *A és a B com C és a D*.

Per exemple: Les ales són als ocells com les aletes són als peixos.

La nevera és al fred el que la calefacció és a la calor.

L'altre tipus familiar d'analogia inclou dos termes i dues activitats. El paradigma d'aquesta afirmació seria: *Fer A és com fer B*.

Per exemple: Menjar amb palets xinesos és com caminar amb xanques.

Mirar la televisió és com observar els somnis de l'altra gent.

Com que la Gus no experimenta els colors, no entén termes com “verd”, “groc” i “daurat”. Per aconseguir que entengui què volem dir quan diem “daurat”, en Kio es veu forçat a utilitzar analogies. Però, no n'utilitza simplement una. N'usa unes quantes, amb l'esperança que formin una cadena que faci possible que la Gus l'entengui.

En Kio apel·la a allò que ja pertany al domini de l'experiència de la Gus: la seva familiaritat amb el sabor de la mel. (Prèviament, havia provat l'estratègia de remarcar que el color daurat és groc, però la Gus havia rebutjat la proposta perquè no tenia cap experiència del color groc.) Llavors, en Kio estableix una analogia entre el gust de la mel i el seu aspecte. Després, passa a l'analogia entre l'aspecte de la mel i el de l'or. Finalment, en Kio estableix l'analogia entre el gust de la mel i l'aspecte de l'or. Podríem formalitzar-ho així:

El gust de la mel és com el seu aspecte.

L'aspecte de la mel és com l'aspecte de l'or.

Per tant: El gust de la mel és com l'aspecte de l'or, i, equivalentment,
l'aspecte de l'or és com el gust de la mel.

El pensament d'en Kio, considerat d'aquesta manera, pot ser vist com una cadena d'inferències: no inferències formals i lògiques, sinó inferències informals i analògiques. El raonament aquí és imprecís, però no és implausible.

2.4.1 EXERCICI: Raonament analògic (p. 19, 13-14)

Aquest exercici posa a prova la teva capacitat de fer analogies. ¿Quina és la millor analogia que pots fer amb un element de la columna A i un element de la columna B? (Els dos elements estan connectats per “de la mateixa manera que”, “com”, “és com” o “s'assembla a”.)

Columna A

els dits són a les mans
l'esmorzar és al dinar
beure aigua amb una cullera
enfadar-se amb una roda punxada
de la bici
“gos” és a “dàlmata”
fer pessigolles als peus d'algú
adormit
les pàgines són als llibres

els animals de casa són als nens

Columna B

mirar la televisió sense so
dutxar-te amb les sabates posades
sentir-se orgullós perquè surt el sol
els dits dels peus són als peus
els arbres són als roures
els nens són a les nenes
posar una xinxeta en el seient d'algú
els dies són a les setmanes
les articulacions són als genolls
els cotxes són als adults
desitjar la lluna
els nens són als adults
el dilluns és al divendres
menjar gelat amb els dits
les setmanes són als anys

[Vegeu les entrades: “Raonar analògicament” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

2.4.2 EXERCICI: Pràctica de raonament analògic (p. 19, 13-14)

En cada un dels següents casos et donem dues analogies, i tu has d'esbrinar la tercera que se'n segueix.

Exemple: Els gatets són als gats el mateix que els cadells són als gossos.
Els cadells són als gossos el mateix que els nens són als grans.

Per tant: Els gatets són als gats el mateix que els nens són als grans.

Observa que, en aquest cas, agafes la primera part de la primera analogia (“Els gatets són als gats”) i la combines amb la segona part de la segona analogia (“Els nens són als grans”). Adona't que la part que apareix dues vegades (“Els cadells són als gossos”), en fer d'element de connexió entre les altres parts, desapareix completament de la conclusió.

A veure si pots fer exactament el mateix en els casos següents:

1. El nas és a la cara el mateix que una fulla és a una planta.
Una fulla és a una planta el mateix que una ala és a un ocell.

Per tant:

2. Baix és a alt el mateix que lleuger és a pesat.
Lleuger és a pesat el mateix que petit és a gran.

Per tant:

3. Una nansa és a una tassa el mateix que un pom és a una porta.
Un pom és a una porta el mateix que el volant és a un cotxe.

Per tant:

4. “Camioneta” és a “automòbil” el mateix que “violí” és a “instrument”.
“Violí” és a “instrument” el mateix que “clau anglesa” és a “eina”.

Per tant:

[Vegeu les entrades: “Raonar analògicament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

2.4.3 EXERCICI: Pràctica de capgirar analogies (p. 19, 13-14)

Per fer aquest exercici només has de girar les analogies següents, i dir si, assumint que eren verdaderes al començament, també ho són encara un cop girades.

Exemple:

Les llavors són a la síndria el mateix que el pinyol és a la cirera.

Forma girada:

El pinyol és a la cirera el mateix que les llavors són a la síndria.

Forma original

Forma girada

1. Els nens són als homes el mateix que les nenes són a les dones.
2. Els vaixells són als ports el mateix que els trens són a les estacions.
3. Un és a tres el mateix que dos és a sis.
4. 1 és a número el mateix que A és a lletra.
5. Congelar és a fred el mateix que bullir és a calor.
6. Els gats són als gats salvatges el mateix que els gossos són als llops.
7. Pintar amb els dits és com jugar amb fang.
8. Aprendre a fer surf és com aprendre a fer volar un estel.

[Vegeu les entrades: “Raonar analògicament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

2.4.4 EXERCICI: Associacions de colors per formar analogies (p. 19, 13-14)

L’objectiu d’aquest exercici és veure si les coses que associem amb un cert color són coses que podem associar entre si i podem, doncs, formar una analogia.

Per exemple, suposem que associem “vermell” amb “estar enrabiat amb un pinxo”, i que també associem “vermell” amb “la capa d’un torero”. ¿Hi ha cap connexió entre “estar enrabiat amb un pinxo” i “la capa d’un torero”?

I. Coses que associo amb colors. (Uneix les parelles amb una línia.)

- | | |
|------------|--------------------|
| a. blau | 1. un canari |
| b. verd | 2. sang |
| c. groc | 3. el mar |
| d. taronja | 4. fang |
| e. púrpura | 5. pastanagues |
| f. vermell | 6. el cel |
| g. marró | 7. el vellut |
| h. negre | 8. una capa de rei |

II. Com em fan sentir els colors.

- | | |
|------------|-----------------------------|
| a. blau | 1. calmat i relaxat |
| b. verd | 2. radiant i brillant |
| c. groc | 3. feliç i joiós |
| d. taronja | 4. enfadat i rabiós |
| e. púrpura | 5. desgraciat i fastiguejat |
| f. vermell | 6. entremaliat i bellugadís |
| g. marró | 7. trist i deprimit |
| h. negre | 8. amical i ben disposat |

II. Coses que faig que són com colors.

- | | |
|------------|---|
| a. blau | 1. fer llengotes a un amic |
| b. verd | 2. acariciar les orelles d'un conill |
| c. groc | 3. veure un foc per la televisió |
| d. taronja | 4. llegir sobre persones que odien algú |
| e. vermell | 5. jugar a fet i amagar |
| f. marró | 6. obrir els regals del dia de Reis |
| g. negre | 7. mossegar-se les ungles |

IV. Ara, reuneix les teves associacions en una analogia.

Exemple: El color groc és com un canari radiant i brillant que em fa llengotes.

O BÉ

Exemple: Acariciar les orelles de vellut d'un conill és com acariciar una capa púrpura de rei.

[Vegeu les entrades: “Raonar analògicament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: ¿D’ON VE LA MEL?

La Gus diu: “¡Jo sé d’on ve la mel!” (19, 15). Tant en la resposta que li dona en Kio com en el seu propi comentari, hi ha alguna cosa equivocada.

Examinem primer el comentari d’en Kio. Diu: “La mel ve de les abelles” (19, 16). Pots preguntar als teus alumnes si troben que, efectivament, és així. Pot ser que et diguin: “Sí, les abelles *fan* mel.” Però, ¿és veritat això? De fet, les abelles agafen el nèctar segregat per les flors i se l’empassen. El nèctar es barreja en els seus estòmacs amb certes substàncies químiques, cosa que fa que la combinació resultant fermenti un cop dipositada en el rusc. Amb el temps, com a resultat d’aquest procés de fermentació o envelliment, la barreja es converteix en mel.

Dir que la mel ve de les abelles, per tant, és simplificar-ho massa. Seria el mateix que si, per exemple, a casa d’algú, assenyalant una escultura estranya, preguntessis: “D’on ha vingut, això?”, i et diguessin: “De la botiga.” La resposta podria ser tècnicament correcta, però la botiga és merament un transportador o transmissor de l’objecte, des de l’artista fins al col·leccionista. En el cas de la mel, l’abella aporta la contribució de la seva substància, tal com ho fa la flor, i així es produeix la mel.

D’altra banda, la resposta de la Gus, segons la qual la mel ve del xuclamel (19, 17), és correcta, però només en el cas que la Gus no vulgui dir que *tota* la mel ve del xuclamel. A més del xuclamel, hi ha moltes altres fonts de nèctar, que és la substància que les abelles obtenen de les flors i converteixen en mel.

2.4.5 *EXERCICI*: Distingir “tot” i “només” en el cas dels orígens (p.19,15-17)

Completa les oracions següents posant “tot/tota/tots/totes” o “només” a l’espai en blanc.
(Si les dues paraules hi van bé, digues-ho. Si cap de les dues no hi va bé, digues-ho també.)

1. _____ l'aigua salada es troba al mar.
2. _____ les roses es fan en rosers.
3. _____ els quadres són fets per pintors.
4. _____ els llibres són fets per autors.
5. _____ els autors escriuen llibres.
6. _____ els nascuts a Catalunya són catalans.
7. _____ la gasolina ve del petroli.
8. _____ els sols proporcionen llum solar.
9. _____ l'aigua està composta d'hidrogen i oxigen.
10. _____ les taules estan fetes per fabricants de mobles.

[En el núm. 6 s'haurien de tenir en compte diverses coses: si es parteix del principi que algú només és d'un lloc si hi ha nascut, aleshores, evidentment, és cert, per definició, que només els nascuts a Catalunya són catalans, tal com només els nascuts als EUA seran nord-americans. Ara bé, a tots els països s'accepta de donar la nacionalitat a altres persones no nascudes allà, si reuneixen una colla de requisits legals, més o menys estrictes segons les conveniències del país (pensem, per exemple, en Andorra). D'això, se'n diu "nacionalitzar" o, també, "naturalitzar", perquè consisteix a fer "naturals del país", a fer ciutadans de l'estat, aquells que, per naixement, no n'eren, aquells que no n'eren naturals. En el cas de Catalunya, segons l'article 6 de l'Estatut d'Autonomia del 1979, gaudeixen de la condició política de catalans els ciutadans que "tinguin veïnatge administratiu a qualsevol dels municipis de Catalunya". Aquest veïnatge s'adquireix al cap de dos anys de la declaració expressa de voler-lo adquirir, o bé al cap de deu anys de residència sense declaració expressa. De fet, tots els grups polítics catalans accepten el principi, avui ja popular, que "és català qui viu i treballa a Catalunya", idea implícitament recollida també en el preàmbul del mateix Estatut, quan es diu que es vol assegurar una qualitat de vida digna "per a tots els qui resideixen i treballen a Catalunya."]

[Vegeu les entrades: "Només", "Origen" i "Tot" d'aquest manual; "Començament de les coses", "Generalitzacions", "Normalització d'oracions amb 'Tots'" i "Normalització d'oracions amb 'Només'" de *Recerca filosòfica*.]

2.4.6 EXERCICI: Distingir qui ho fa de qui ho transporta (p. 20, 3-4)

En cada cas, digues si et sembla que qui ho fa i qui ho transporta són el mateix (M), o si penses que són persones diferents (D).

M D ?

1. Algú que fa el menjar i després el porta a taula.
2. El que escriu una carta i el carter.
3. Algú que t'escriu una nota a classe i te la dona.
4. El compositor i el violinista.
5. Algú que s'inventa una cançó i te la canta.
6. El que escriu el missatge i el missatger.
7. El fabricant de refrescos i el conductor del camió que transporta refrescos.
8. El fabricant de gelats i el dependent d'una gelateria.

[Vegeu les entrades: "Fer" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Habilitats" de *Buscant el sentit*.]

IDEA 3: NOMS QUE SÓN COM COSES

Tant les coses com els éssers vius poden tenir noms que sonin com ells o que els descriguin d'alguna manera. Per exemple, si diem que una porta xerrica, la paraula “xerric” ja té un so que ens recorda el tipus de soroll a què al·ludeix. Passa el mateix amb paraules com “tic-tac”, “xiuxiuejar”, “xerric-xerrac”, “mormolar”, “xarrupar”, o “miolar”.

Altres noms poden dir alguna cosa *sobre* les coses de les quals són noms. A la pàgina 19, 17 trobem, per exemple, la paraula “xuclamel”, que transmet certa informació sobre una flor: allò que conté, i com se’n pot extreure la substància. El nom “tallafoç” suggereix que es tracta d’una cosa per impedir la propagació d’un foc. El nom “gira-sol” suggereix que la flor s’assembla al sol i que hi pot estar relacionada d’altres maneres, com ara pel fet d’anar-se orientant sempre cap al sol.

La importància de discutir amb els teus alumnes paraules d’aquesta mena rau en la possibilitat que t’ofereix de mostrar-los que la connexió entre les coses i els seus noms pot no ser simplement una qüestió d’atzar. Els noms poden jugar un paper ben important a l’hora de transmetre informació sobre la cosa anomenada o sobre la qualitat de la seva experiència.

A més, en discutir aquestes paraules, els teus alumnes tindran l’oportunitat d’adonar-se que les paraules poden tenir la seva pròpia bellesa, independentment de les coses que anomenin. Els nens haurien de començar a descobrir que les paraules mateixes també són coses i parts del món, coses que tenen les seves pròpies qualitats estètiques.

2.4.7 EXERCICI: Les coses i els seus noms (p. 19, 22)

¿Quines de les paraules següents (totes comencen per gr...) s’assemblen, per l’aspecte o pel so, a les coses de les quals són noms?

gra	gràcia	gràcil	grada	graella	gràfic
grafit	gralla	gramòfon	gramola	granada	graner
granger	granís	granissat	granit	granota	grapa
grapejar	gras	gratacel	gravetat	greix	grenya
gresca	greu	grill	grimpar	grinyolar	grip
gripau	gris	groc	groguec	gronxador	grotesc
grua	gruixut	grumet	grumoll	grunyir	gruta

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

2.4.8 EXERCICI: Els éssers vius i els seus noms (p. 19, 22)

¿Quines de les coses següents s’assemblen als seus noms?

Llista de flors:	Llista de mamífers:	Llista d’ocells:	Llista de peixos:
1. Margarida	1. Ós	1. Àliga	1. Tauró
2. Rosella	2. Gat	2. Falcó	2. Truita
3. Pensaments	3. Cavall	3. Pardal	3. Salmó
4. Rosa	4. Marmota	4. Oriol	4. Moll
5. Orquídia	5. Hipopòtam	5. Pollet	5. Bacallà
6. Lliri	6. Ratolí	6. Garsa	6. Rap
7. Violeta	7. Tigre	7. Colom	7. Peix espasa
8. Gerani	8. Rinoceront	8. Flamenc	8. Lluç
9. Gira-sol	9. Balena	9. Lloro	9. Rajada
10. Herba-sana	10. Dofí	10. Picamosques	10. Escòrpora

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 4: MOSTRAR I DIR

La Gus diu que *sap* d'on ve la mel. I llavors li *diu*, a en Kio, que ve del xuclamel. Un moment després, la Gus mostra a en Kio “com s'arrenquen d'una dentada les puntes de les flors i i com es xucla el suc dolç de dintre” (19, 20-21).

¿Quina diferència hi ha entre dir i mostrar? Semblaria que la diferència més òbvia és que amb el dir es fa un esforç per impartir coneixement de manera verbal, mentre que amb el mostrar es fa un esforç per informar de manera no verbal, sinó presentant la cosa, exposant-la, manifestant-la. Podem dir a algú que ens hem comprat una bicicleta nova, o li ho podem mostrar. Si l'altra persona té algun dubte sobre si realment tenim o no una bicicleta nova, resultarà molt més convincent mostrar-la-hi que dir-li-ho. És per això que els nens sovint diuen “ensenya-m'ho!” o “a veure, a veure”; és a dir, reclamen una prova que sovint el simple fet de dir no aporta.

El dir s'adreça gairebé exclusivament a la comprensió, mentre que quan mostrem una cosa l'estem presentant als sentits, que poden contribuir, o no, a la comprensió. Aquest seria el cas si intentéssim descriure a algú dues menes de robes diferents. Podria arribar a ser molt difícil d'indicar verbalment les diferències entre elles, mentre que si en mostréssim dos retalls i els deixéssim tocar, l'observador trobaria probablement in comptables aspectes diferents.

Sovint algun mestre pregunta: “¿Quina diferència hi ha entre una discussió *filosòfica* i una discussió qualsevol?” Malgrat que és possible suggerir a aquest mestre alguns dels aspectes que cal tenir en compte per aprendre a distingir aquests dos tipus de conversa, pot ser més efectiu *presentar-li'n exemples* i demanar-li que ell mateix digui quines diferències ha observat.

2.4.9 EXERCICI: Mostrar i dir (p. 19, 18-23)

En cada un dels casos següents, primer *parla* a la classe *sobre* cada cosa, i deixa que els membres de la classe provin d'endevinar a què t'estàs referint. Després d'haver fet l'intent d'endevinar-ho, *mostra'ls* de què estaves parlant. (Assegura't de tenir ben amagada la cosa fins que estiguis a punt per mostrar-la.)

Primer descriu	Després descriu	I ara mostra
1. l'aspecte d'una rajola de xocolata	el gust d'una rajola de xocolata	una rajola de xocolata
2. l'aspecte d'una taronja	el gust d'una taronja	una taronja
3. la forma d'un mirall	què fa un mirall	un mirall
4. l'aspecte d'un xiclet	el gust d'un xiclet	un xiclet
5. l'aspecte d'un terròs de sucre	el gust del sucre	un terròs de sucre

[Vegeu les entrades: “Mostrar” d'aquest manual; “Dir” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: MOSTRAR COM ES FA UNA COSA

No és el mateix ensenyar a una persona només verbalment i mostrar a aquesta persona *com* es fa una cosa. Per exemple, podem trobar un llibre d'instruccions amb la bicicleta que acabem de rebre. Llegir aquestes instruccions serà molt diferent de tenir algú que ens mostri com es munta la bicicleta i com es va en bicicleta. Mostrar com es fan les coses és important, perquè és una manera d'ensenyar habilitats mitjançant la demostració.

Paraules com “modelar”, “exemplificar”, “demostrar” i “mostrar” representen tipus d'activitats que són molt diferents d'altres com “narrar”, “descriure”, “explicar” i “informar”. El primer grup té a veure amb un ensenyament no verbal, mentre que el segon grup es restringeix a la comunicació verbal. Si vols que els teus alumnes es familiaritzin amb aquesta distinció, demana a un d'ells que expliqui als altres què fa la persona que fa la vertical i, després, demana-li, a un altre, que ho mostri de manera no verbal. En acabat, pregunta a la classe què ha resultat més interessant i informatiu, si l'explicació o la demostració.

2.4.10 EXERCICI: Mostrar com es fa una cosa (p. 19, 18-23)

Cada membre de la classe ha de mostrar com es fa una cosa, començant pel mestre o la mestra. Tot s'ha de fer en silenci, com si es tractés d'una pantomima. Heus aquí alguns exemples de coses que es podrien mostrar:

1. Com es corden les sabates
2. Com es pren una dutxa
3. Com es fa per rentar-se la cara
4. Com es condueix un cotxe
5. Com s'entra i se surt d'una escala mecànica
6. Com es tira un penal
7. Com es menja un préssec
8. Com es fa per surar dins l'aigua
9. Com comportar-se en un ascensor ple
10. Com es planxa un vestit o una camisa
11. Com es renten els plats
12. Com es fa per estar calent al llit en una nit d'hivern

[Vegeu les entrades: “Mostrar” d'aquest manual; “Fer” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 6: IGNORÀNCIA

La Gus està a punt de dir: “Hi ha moltes coses que no saps, Kio” (19, 25), però se n'està. Molta gent és reàcia a prendre's seriosament l'absència o no-existència d'alguna cosa. Es resisteix a considerar seriosament coses com la foscor, perquè simplement és l'absència de llum, o el fred, perquè simplement és l'absència de calor. Així mateix és reàcia a admetre la seva ignorància, que és l'absència de saber.

A les persones, ens incomoda particularment la nostra ignorància, perquè no ens agrada ser considerats estúpids o curts. Però, tanmateix, no sempre és així. En aquest cas, per exemple, a en Kio, no l'incomoda admetre que no sap una cosa (19, 22-23). Les persones que, com en Kio, admeten que no saben una cosa, tenen moltes possibilitats de ser, no només honestos, sinó realistes, ja que admetre que no saben els permet cercar allò que els manca, mentre que les persones que pensen que ho saben tot estan condemnades a no poder descobrir res.

No tots els nens ho volen saber tot. No obstant això, si trobéssim un nen així, valdria la pena fer-li una pregunta com aquesta: “¿Què trobes que seria millor: saber-ho tot o saber usar sàviament els coneixements que ja tens?”

Una pregunta com aquesta pot servir perquè els teus alumnes s'adonin que un pot tenir coneixements però no tenir la saviesa d'utilitzar-los bé. Aquest, és clar, és un dels perills a què ens enfrontem actualment en el camp del saber científic, i mai no és massa aviat per començar a fer que els nens prenguin consciència de la naturalesa del problema.

2.4.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Ignorància (p. 19, 22-26)

Discussiu els refranys i expressions següents:

1. “La ignorància és atrevida.”
2. “D'allò que els ulls no veuen, el cor no en dol.”
3. “El saber no ocupa lloc.”
4. “Ensuma nas que no en tastaràs.”
5. “L'experiència és la mare de la ciència.”
6. “La ignorància de la llei, no n'excusa el compliment.”

[Vegeu l'entrada “Ignorància” d'aquest manual.]

IDEA 7: TACTE

Es diu que algú té tacte quan sap comportar-se d'una manera que sigui adient a la situació en què es troba i que no fereixi els altres. Així, sembla que la Gus, que tenia un comentari aspre a la punta de la llengua, s'ho pensa de nou i senzillament comenta: “¿Qui ho pot saber tot?” (19, 26). De fet, resulta que en lloc de ferir en Kio amb les seves paraules, la Gus l'aconsola.

El tacte és un bon exemple d'una cosa que no es pot ensenyar verbalment; només es pot mostrar. Un mestre pot anar esculpint el tacte; els altres nens poden esculpir el tacte; els pares poden esculpir el tacte. Naturalment, que els nens arribin a tenir tacte, arribin a ser discrets, pressuposa que tenen la capacitat de posar-se al lloc dels altres i de preguntar-se: “¿Quin efecte em causarien, a mi, aquestes paraules?”

També s'hauria d'esmentar que fins ara ens hem referit a un significat peculiar de la paraula “tacte”. El significat primari de la paraula fa referència al sentit tàtil. Tenir tacte sovint es considera equivalent a allò que en música és “tenir una pulsació delicada”, a tenir, per tant, una certa sensibilitat per als sentiments dels altres. En aquest cas concret, resulta interessant el fet que la Gus, que és la que mostra que té tacte, sigui precisament una persona tan dependent del seu sentit tàtil.

2.4.12 EXERCICI: Tacte (p. 19, 25-26)

Tenir tacte significa ser capaç de fer la cosa adient en el moment oportú. ¿Et sembla que tenen tacte les persones següents?

1. L'Enric veu uns bombers que s'enfronten a un gran foc. L'Enric intenta que li donin la seva opinió sobre els grans incendis que hi ha cada estiu.
2. La Griselda visita la seva amiga Sònia, que acaba de tenir un accident de cotxe amb tota la seva família. La Griselda explica a la Sònia tot el que ella sap sobre accidents mortals.
3. En Guim explica a la seva amiga Mònica que acaba de perdre la seva paga setmanal. La Mònica li demana que li deixi cent pessetes.
4. En una festa, la Montse pregunta: “¿Algú sap aquell del mandrós que enganxava segells?” Quan tothom crida “¡Sí!”, la Montse va, i l'explica igualment.
5. La Gemma i la Laura s'havien barallat, però ara ja han fet les paus i tornen a ser amigues. En Tomàs no para de recordar-li, a la Gemma, tot el mal que la Laura li va fer, i no para de recordar-li, a la Laura, tot el mal que li va fer la Gemma.

[Vegeu les entrades: “Sensibilitat” d'aquest manual; “Posar-se al lloc d'un altre” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: ¿D'ON VÉEN LES COSES?

La Gus ha dit: “Jo sé d'on ve la mel” (19, 15). I ara, es pregunta “¿d'on ha sortit (una cosa) abans d'arribar aquí?” (20, 3). Això ens suggereix que, a la Gus, li interessa la qüestió dels orígens i la manera d'explicar les coses causalment. També hi ha la qüestió de com pot sorgir la novetat, de com emergeixen les coses, de com passen les coses i de quines lleis les regulen.

Aquest interès de la Gus està estretament lligat a la reflexió que es dona al llarg de tot *Kio i Gus*. Demanar-se d'on vénen les coses és una manera de pensar molt diferent a la d'acceptar el món tal com és. La recerca incansable de la Gus per saber com s'originen les coses és essencial per a la recerca, i no només en el sentit que la recerca ens ajuda a entendre com són les coses, sinó també en el sentit que ens ajuda a predir-les i controlar-les. Potser això no sembla massa evident si es tracta de conèixer els orígens d'una estrella, o de la terra, ja que en aquests casos el control del futur amb prou feines sembla possible. Però amb qüestions pràctiques, de cada dia, la situació és ben diferent. Si veiem algú amb un gelat, amb un llibre o una joguina, li podem preguntar: “¿D'on ho has tret?”, perquè aquesta informació ens permetrà d'obtenir una cosa similar. Saber on ha començat un foc ens permetrà de prevenir un nou incendi en el futur. Una persona pot estar temptada d'envejar els béns d'un altre, però si esbrina d'on han sortit —potser provéien d'un robatori—, potser li desapareixerà l'enveja, perquè la possessió d'aquells béns perdrà l'atractiu.

2.4.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Orígens (p. 20, 3)

Les persones següents plantegen preguntes sobre l'origen de les coses. ¿Com respondries?

1. Pere: “Jo visc al delta de l'Ebre. Cada primavera volen per sobre de casa meva ànecs salvatges. ¿D'on vénen?”
2. Teresa: “Cada matí surt el sol. ¿D'on ve?”
3. Beatriu: “He vist per la televisió les cascades del Niàgara. ¡Quanta aigua! ¿D'on ve?”
4. Tià: “¡Quina tempesta que fa! ¡Mira quin llamp! ¿D'on ha sortit?”
5. Georgina: “¡Tinc un forat al jersei! El deu haver fet una arna. ¿Però d'on ha sortit l'arna? ¿I d'on ha sortit el forat?”

[Vegeu les entrades: “Origen” d'aquest manual; “Començament de les coses” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 9: ¿PER QUÈ LES COSES PASSEN DE LA MANERA QUE PASSEN?

Hi ha un grup de paraules que acaben amb “-ment”. S'anomenen adverbis. Descriuen *com* es comporten les coses i les persones. Per exemple, diem que les coses es mouen ràpidament o lentament, i que la gent es comporta correctament, amablement o rudament. I, per tant, és evident que les coses no només passen, sinó que passen *de certes maneres*. El que la Gus es pregunta és “per què les coses passen de la manera que passen, i no d'una altra manera” (20, 5-6).

La *manera com* passa una cosa ens diu pràcticament tant sobre la cosa com el fet mateix de passar. Per exemple, ¿quina diferència hi ha entre “En Pau va caminar cap a l'escola” i “En Pau va caminar lentament cap a l'escola”? ¿Quina diferència hi ha entre “Plovia” i “Plovia escassament”? Els adverbis “lentament” i “escassament” ens diuen moltíssim sobre *com* passaven aquestes coses.

Quan estem desconcertats i busquem explicacions —com ara l'explicació d'on ha sortit una cosa, o per què les coses passen de la manera que passen—, estem mirant d'entendre allò que ha passat de manera que sigui menys desconcertant i més una cosa que no tingui res d'especial. Per exemple, podem quedar molt desconcertats la primera vegada que veiem un gran globus i ens diuen que conté aire calent. Però un cop entenem que l'aire calent puja, el nostre desconcert desapareix, i podem veure que un globus d'aire calent s'eleva naturalment. De fet, ens sorprendria molt si no ho feia.

Diem que descobrim certes lleis de la naturalesa. Aquestes lleis ajuden a dissipar el nostre desconcert. No és possible de dissipar-lo tot, i tampoc no ho voldríem, perquè, com diu la Gus al començament de la novel·la, “¿Què quedaria per poder fer volar la imaginació?” (5, 28-29). Però, el nostre desconcert no es limita al fet que passin coses estranyes; també es desvetlla pel fet que, ben sovint, hi ha coses que passen de manera estranya, *estranyament*.

2.4.14 EXERCICI: ¿Com passen les coses? (p. 20, 4-6)

Les coses passen de diverses maneres. La llista d'adverbis que et donem suggereix algunes d'aquestes diverses maneres.

Després trobaràs una colla d'oracions. En cada cas, tria dos adverbis de la llista, un que et sembli *apropiat* i un que et sembli *inapropiat*.

correctament	bellament	lentament	brillantment
bàsicament	diversament	polidament	desesperadament
responsablement	ràpidament	esbojarradament	hàbilment
darrerament	amargament	atentament	pesadament
personalment	tossudament	simplement	feliçment
encertadament	mandrosament	conscientment	fàcilment
rudament	tranquil·lament	dèbilment	fortament
oportunament	àmpliament	deixadament	espaïosament
graciosament	bojament	sincerament	finalment

1. Es va fer la trena _____.
2. Li va donar la mà _____.
3. El foc de l'espelma tremolava _____.
4. Va jugar _____ amb les pintures.
5. Aquell home estava _____ aferrat a l'ampit de la finestra.
6. L'aigua sortia _____ del radiador trencat.
7. El nuvi i la núvia es van mirar l'un a l'altra _____.
8. Aquella dona va pegar al gos _____.
9. Els pares van lluitar _____ per trobar una bona escola per als seus fills.
10. El blat creixia _____ sota un sol de justícia.
11. Els soldats d'uniforme blau van vèncer _____ els soldats d'uniforme verd.
12. Veia _____ la llum al final del túnel.
13. L'hostessa va comprovar que tot l'equipatge estigués _____ situat.
14. Les bromes que feia eren _____ divertides.

[Vegeu les entrades: “Descripció” d’aquest manual; “Explicacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*.]

CAPÍTOL 3

EPISODI 1

IDEA 1: VESPRE

Aquí tens l'oportunitat d'ajuntar una colla d'habilitats de raonament que ja són familiars als teus alumnes des dels dos primers capítols. En primer lloc, entendre el vespre implica l'habilitat de copsar la seqüència de fases que componen un dia: matí, tarda, vespre, nit. Entendre, doncs, la seqüència temporal exigeix ara tenir certa habilitat en la *seriació*.

En segon lloc, hi ha la possibilitat d'establir *analogies* entre fases del dia i fases de l'any: matí, tarda, vespre i nit poden tenir analogies, o no, amb primavera, estiu, tardor i hivern.

També podries plantejar qüestions sobre *causa i efecte*. Sovint assumim que la conjunció constant de dues coses, l'una després de l'altra, implica que la primera ha estat la causa de la segona. ¿Seria veritat això en el cas de la relació entre la tarda i el vespre? ¿Potser la tarda és causa del vespre?

Usa també la noció de vespre com una oportunitat per discutir la *vaguetat*. Sabem segur que hi ha un temps del dia que és el vespre, però no estem segurs de quan comença i quan acaba. La tarda avança gradualment cap al vespre i el vespre avança gradualment cap a la nit. No hi ha cap punt on es puguin tallar amb precisió el començament i l'acabament del vespre. És, doncs, un exemple excel·lent de vaguetat, especialment perquè, tot i ser un terme vague, segueix essent molt útil. (De fet, és probable que la majoria de termes vagues siguin útils; si no ho fossin, ja ens n'hauríem pogut desampellegar fa molt de temps.)

Finalment, podem discutir l'*ambigüitat* de la noció que el vespre és una part del dia. “Dia” podria significar “un període de vint-i-quatre hores” o “període amb llum solar”. En el primer cas, el vespre és part del dia; en el segon, no.

3.1.1 EXERCICI: Les fases del dia (p. 21, 5)

1. ¿Què passa quan es matineja?
2. ¿Qui és més matiner: el qui matina o el qui fa matinada?
3. ¿Es pot tardejar de manera semblant a com es pot matinar?
4. ¿La migdiada és allò que es fa al migdia?
5. ¿Què volem dir quan parlem, per exemple, “del migdia de França”?
6. ¿Significa sempre el mateix “migjorn” que “migdia”?
7. ¿Es pot dir d'una tarda que és “tardana”?
8. Si el qui matina molt no es lleva a migdia, ¿el qui tarda molt no se'n va al llit al vespre?
9. ¿Es pot dir que una vesprada és un conjunt de vespres?
10. ¿Podem distingir entre el vespre i la vespra, els vespres i les vespres?
11. ¿“Vesprejar” és fer una cosa al vespre?
12. ¿Hi ha individus vespertins tal com hi ha individus noctàmbuls?
13. ¿Fa un miracle el qui fa de la nit dia?
14. ¿Quina diferència hi ha entre “fer nit” i “fer-se nit”?
15. ¿Es necessita un llum o un vestuari especial per passar la nit en blanc?
16. Hi ha animals nocturns, però, ¿hi ha també nocturns musicals?
17. El qui fa un treball nocturn, ¿treballa amb nocturnitat?

[Alguns dels matisos d'aquest exercici es poden acabar de perfilar consultant el *Diccionari de la Llengua Catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans. Tot i que no convé deixar-se lligar excessivament pels diccionaris —sobre-tot per les seves definicions—, sí que convé consultar-los quan es desconeixi l'ús d'un terme o bé quan es tracti d'interpretar un gir especial o una frase feta.]

[Vegeu les entrades: “Temps” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Seriació” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ambigüitat” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Vaguetat” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 2: VENIR SON

“Venir son” és una forma d’expressió més aviat peculiar. ¿Què significa “venir son”? ¿Vol dir que la son ens venç? ¿O bé vol dir que podem triar expressament que ens vingui son sempre que vulguem? ¿Ho comencem no-saltres alguna vegada o és quelcom que ens passa sense voler, o potser és una mica de totes dues coses?

Pots preguntar als teus alumnes si algun sabria descriure la diferència entre estar despert i tenir son. Quan tens son, ¿et pesa més el cap? ¿Et pesen més les parpelles? ¿Pots parlar amb la mateixa claredat quan estàs endormiscat que quan estàs completament despert?

Val la pena discutir l’endormiscament perquè ajuda els nens a adonar-se de les diferents maneres que tenen d’experimentar el món. Les coses tenen un gust diferent quan tenim gana i quan no en tenim; quan estem marejats, sembla que el món doni voltes; quan estem malalts, el món ens apareix de manera diferent de quan estem sans. Quan discuteixin aquestes diferències, els teus alumnes començaran a advertir que allò que anomenem “realitat” és el producte de diferents maneres de tenir experiències en circumstàncies diferents.

3.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Venir son (p. 21, 5)

1. ¿Quan sembla que passa més a poc a poc el temps: quan estàs completament despert o quan et ve son?
2. Quan et ve son, ¿és difícil de pensar en coses que estan lluny de tu? (Si dius que sí, ¿per què?)
3. Quan et ve son però encara no estàs a punt d’anar al llit, ¿què prefereixes: a) una cadira, b) el terra, c) un sofà, d) una falda?
4. ¿Per què diem *una* cadira, *un* sofà, *una* falda, però diem *el* terra?
5. ¿T’agrada més que t’expliquin un conte quan estàs completament despert però comences a tenir son, o bé quan tens son i comences a quedar-te adormit?
6. ¿És al vespre que el món comença a tenir son?
7. Quan et ve son, ¿què fas que també facin els gossos o els gats quan els ve son?
8. ¿Et ve mai son a l’escola? (Si dius que sí, ¿per què?)
9. ¿Hi ha vespres en què no sembla que et pugui venir la son? (Si dius que sí, ¿per què?)
10. ¿Per què et pesen més les parpelles quan estàs endormiscat?

[Vegeu les entrades: “Son” d’aquest manual; “Adormir-se” de *Buscant el sentit*; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

3.1.3 EXERCICI: Raonar sobre la son (p. 21, 5)

1. Raonament analògic. Completa les analogies següents:
 - a. Adormit és a despert com cansat és a (fregit, frenat, fresc, fred)
 - b. Dormir bé és com
 - c. Tenir son a l’escola és com
2. Raonament causal. Completa les oracions següents:
 - a. Els animals necessiten dormir perquè
 - b. Les pedres no necessiten dormir perquè

[Vegeu les entrades: “Son” d’aquest manual; “Adormir-se” de *Buscant el sentit*; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: ¿PODEM NECESSITAR UN CONTE?

Probablement molts dels teus alumnes reconeixeran de què parla en Kio quan diu “Necessito un conte”. Pot ser el resultat d’un patró que s’ha establert vespre rere vespre, quan a la criatura se li ha explicat un conte abans d’anar a dormir; i, ara, ja espera el conte per poder anar a dormir.

Però, necessitar un conte no ha pas de ser només una qüestió d’hàbit. Hi ha necessitats intel·lectuals tal com n’hi ha de físiques, i els contes representen una de les moltes maneres de posar significats en les vides dels nens.

Podria molt ben ser que un nen, que patís del que es podria anomenar “deficiència de significat”, reclamés un conte tal com un nen afamat reclama menjar.

Fins i tot persones amb una vida molt plena de significat poden encara necessitar contes. Es necessiten històries noves per proporcionar significats que no són familiars sinó novells. D'altra banda, també van bé els contes antics, perquè serveixen per connectar-nos amb el món de les coses familiars i per confirmar-nos, així, que encara que moltes coses canviïn, moltes romanen.

3.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha gent que necessita contes per anar a dormir? (p. 21, 5)

1. Alguns diuen que han de beure un got de llet per poder agafar el son. ¿Ho fas tu?
2. Alguns diuen que necessiten un conte per poder agafar el son. ¿Ets d'aquests tu?
3. Alguns diuen que no poden agafar el son perquè no es poden treure del cap les coses que han passat durant el dia. ¿Et passa, a tu?
4. Alguns diuen que no poden agafar el son perquè estan ocupats pensant en el que passarà demà. ¿Tu també?
5. Alguns diuen que necessiten contes perquè els contes els donen un altre món on poder viure. ¿Hi estàs d'acord?
6. Alguns diuen que necessiten contes perquè la vida és molt complicada i desconcertant, mentre que els contes són clars i simples. ¿És això el que tu en penses, dels contes?
7. Alguns diuen que necessiten contes perquè la vida és molt avorrida i els contes, en canvi, estan plens de perills i d'aventures. ¿És per això que t'agraden els contes?
8. Alguns diuen que els agraden els contes perquè saben que no corren cap perill, fins i tot quan escolten les parts més terribles del conte. ¿Et passa, a tu?
9. Alguns diuen que no els agraden els contes perquè no són veritat.
 - a. ¿És veritat que els contes no són veritat?
 - b. Encara que no ho siguin, ¿vol dir això que no és divertit sentir-los contar?
10. Imagina't que has trobat un conte en un llibre, però que hi faltava una pàgina. ¿T'estimaries més que la pàgina fos del començament, del mig o del final?

[Vegeu l'entrada “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

3.1.5 EXERCICI: ¿Què hi ha de semblant i què de diferent en aquests contes? (p. 21, 5)

Heus aquí resums de dos contes. L'un és el conte explicat per l'avi d'en Kio. L'altre és el conte d'*Androcles i el lleó*. ¿En què s'assemblen i en què són diferents?

1. Un home estava sol en una barca motora. Hi va haver un accident i l'home es va trencar el braç. També va caure a l'aigua. La barca va començar a avançar en cercles, cada vegada més i més a prop de l'home. De sobte, va aparèixer una balena i va mirar directament l'home. Llavors, amb un cop de cua, la balena va fer miques la barca i l'home va salvar la vida.
2. Un jove que era sastre anava passejant pel bosc quan es va trobar amb un lleó que patia molt perquè s'havia clavat una espina a la pota. El sastre li va arrencar l'espina i el lleó va marxar corrents. Força temps després, el sastre va ser arrestat pel govern de Roma. Se'l va condemnar a ser llançat als lleons. El jove sastre es va espantar molt quan es va veure al mig de l'arena. ¡De sobte, un lleó es va abalancar contra ell amb un rugit terrible! Llavors, el lleó es va aturar i es va posar a fregar el sastre amb el morro. ¡Era el mateix lleó a qui ell havia salvat la vida al bosc!

[Vegeu l'entrada “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: COMPARAR LA VIDA A PAGÈS AMB LA VIDA A MAR

Molts dels mariners que, des de mitjans del segle XIX i a començaments del XX, es van fer a la mar buscant fortuna, venien de l'interior. A la vista d'això, ens hauríem de preguntar què ho fa que, un jove que ha crescut a pagès, vulgui fer-se a la mar. ¿I què ho fa que, un cop a la mar, pugui voler tornar a pagès?

Viure a pagès és viure a terra; anar a mar és viure a l'aigua. En el segle XX encara tenim un altre tipus de vida: la d'aquells que viuen a l'aire. Vet aquí una oportunitat perquè els teus alumnes comparin dues maneres diferents de viure amb la naturalesa, en lloc de viure amb —i entre— altres éssers humans.

Es pot començar la discussió amb els alumnes demanant-los que comparteixin el que sàpiguen sobre com es viu a pagès, com es viu a mar, i com es viu a ciutat. Es poden escriure a la pissarra els diversos trets de cada tipus de vida —tot assenyalant-ne semblances i diferències a mesura que avança la discussió—, i se'ls pot preguntar quin impacte pot haver tingut sobre en Kio la narració del seu avi —sobre haver-se fet gran en una granja i haver anat a la mar— tenint en compte que —tal com s'ha dit al final del capítol u— en Kio juga a ser mariner mentre es banya.

3.1.6 EXERCICI: Vida en una granja o masia (p. 21, 8)

Escriu a la pissarra 10 noms de coses que es puguin veure, tocar, ensumar, tastar o sentir en una granja o en una masia. Ara demana als nens que els ajuntin de la manera que vulguin.

Escriu també 10 noms de coses que es puguin veure, tocar, ensumar, tastar o sentir a mar. Que els ajuntin.

I escriu 10 noms de coses que es puguin veure, tocar, ensumar, tastar o sentir a ciutat. Que els ajuntin.

Divideix els alumnes en tres grups iguals: el primer s'encarrega dels noms de la granja, el segon dels de la ciutat, i el tercer dels del mar. Cada grup ha d'inventar *un* conte amb les paraules de la pissarra. S'hi ha d'usar *cada* paraula.

[Vegeu les entrades “Masia” i “Mar” d'aquest manual.]

3.1.7 EXERCICI: Raonar sobre el mar (p. 21, 9)

1. Matriu en quatre parts. Completa el següent:

- a. Camp i mar junts; camp sense mar; mar sense camp ;
- b. Aigua i terra juntes; aigua sola;; ni aigua ni terra.
- c. Ni mar ni costa; mar sola; costa sola;

2. Raonament transitiu. Completa el següent:

- a. Els oceans són més grans que els llacs; els llacs són més grans que els bassals; per tant,
- b. L'aigua de riu és més fresca que l'aigua de llac; l'aigua de llac és més fresca que l'aigua de mar; per tant,

[Vegeu l'entrada “Mar” d'aquest manual.]

IDEA 5: UN SOMRIURE TORT

Abans ens hem adonat que la Gus pateix una incapacitat important: no hi veu. Ara se'ns diu que l'avi d'en Kio té un somriure tort (21, 13). Això sembla ser una deficiència molt petita. Ara bé, encara que, en si mateixa, aquesta sigui una cosa menor, també es podria tractar d'un símptoma d'alguna cosa de més envergadura. Per exemple, les persones que han sofert un atac de feridura, de vegades han d'arrossegar la paràlisi parcial de músculs facials, de manera que tenen un somriure tan tort com el que se'ns diu que té l'avi d'en Kio.

Aquí podria ser útil que els teus alumnes parlessin sobre la distinció entre símptomes i condicions. És una distinció no pas mancada de dificultat, perquè es pot sostenir que els símptomes són, de fet, *parts* de les condicions sobre les quals ells mateixos criden la nostra atenció. Per exemple, la ragera de nas és símptoma de refredat. Però, ¿és ella mateixa distinta d'estar refredat o és part del fet d'estar refredat? Una manera de respondre seria reconèixer

xer que és, efectivament, part del refredat, però que és aquella part que es reconeix de seguida, mentre que altres aspectes del refredat no són fàcilment discernibles. De manera semblant, l'absència freqüent de l'escola per part d'un nen pot ser considerada un símptoma de quelcom de caràcter més complex que no funciona en la salut del nen o en la seva situació familiar.

Que els nens aprenguin a reconèixer símptomes és important perquè llavors tenen ocasió de raonar sobre les causes d'aquells símptomes i d'intentar inferir les condicions subjacents que hi podrien estar implicades. En aquest cas, entendre la relació entre els símptomes i les condicions que ells ens fan descobrir és semblant a entendre la relació entre una paraula i l'oració o el paràgraf dels quals forma part.

A més, els teus alumnes viuen en un món en què moltes persones tenen discapacitats d'un tipus o d'un altre. Esdevenir sensible al món que ens envolta és un dels objectius d'una bona educació. Tal com s'ha dit abans en referència a la ceguesa, la discussió de discapacitats a classe, amb nens petits, pot ser molt difícil; us exhortem, doncs, a procedir amb molta cautela. D'altra banda, en la mesura en què els nens arribin a ser conscients de les discapacitats i aprenguin a parlar-ne amb objectivitat i, alhora, amb interès, en aquesta mateixa mesura ja els hauràs ajudat a tornar-se un xic menys centrats en si mateixos i més comprensius amb els altres.

3.1.8 EXERCICI: La poesia d'una boca torta

OZIMANDIES.

Sonet de Percy Bysshe Shelley (1797-1822)

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *El tomb de l'any* (Estiu), 1966

Em deia un viatger, tornat de terra antiga:
He vist dues grans cames de pedra, sense cos,
que en el desert es drecen. La sorra, entorn, calciga
i ha mig colgat un rostre fet miques. El reclòs

enuig, l'orgull, son gèlid menyspreu, la boca torta,
diuen que amb lluc l'artista les passions llegendàries,
de vida més durable, damunt la pedra morta,
que cap cisell mofaire, que el cor que les nodrí.

I al pedestal aquesta llegenda encara es veu:
"Monarca de monarques, jo sóc Ozimandies;
oh reis, que us descoratgin mes obres: contempleu!".

Res vora seu no resta. I entorn de les deixies
d'una despulla, per tot l'àmbit que destries,
s'allarga un pla d'arena, desert pertot arreu.



Ajuda els alumnes a entendre el sentit del sonet de Carner, i posa un èmfasi especial en l'habilitat de l'artista per expressar, de manera molt durable, les passions (enuig, orgull, gèlid menyspreu) a través d'una "boca torta", cisellada damunt una pedra que resulta ser molt menys morta del que sembla.

Si ho veus factible, anima els alumnes a fer també un redactat molt breu, o un breu poema, sobre "una boca torta" o "un somriure tort".

[Vegeu les entrades: "Somriure" i "Emocions" d'aquest manual; "Sentiments" d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Sentiments privats" de *Buscant el sentit*.]

3.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Tenir un somriure tort (p. 21, 13)

1. Si la teva boca fos simplement una línia recta com aquesta, ¿es tractaria d'un somriure?



2. Un somriure, ¿ha de tenir els dos extrems aixecats, posem, així?



3. En un món en què la majoria de les coses fossin tortes, ¿hi hauria un somriure com aquest?



4. Si la majoria de les coses del món fossin tortes, ¿resultaria estrany veure gent amb el somriure tort?
5. Si la majoria de les coses del món fossin tortes, ¿podria ser que la persona més torta fos la més atractiva?
6. ¿L'avi d'en Kio té un somriure tort? ¿Es pot dir que té un somriure estrany o desagradable? ¿Per què?

[Vegeu les entrades: “Somriure” i “Emocions” d’aquest manual; “Sentiments” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Sentiments privats” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 6: AIGUA

Dels molts llibres de ciències per nens que tracten de l’aigua, es pot esmentar el de Frederic Vester, *Aigua=Vida. Un llibre cibernètic del medi ambient amb 5 cicles d’aigua*, Parthenon, Barcelona, 1992 (original alemany del 1987). Aquest llibre planteja una colla de qüestions i problemes que poden ajudar a respondre moltes preguntes fàctiques rellevants. Heus aquí algunes d’aquestes preguntes:

1. ¿Què són els cicles naturals i per què s’han de respectar?
2. ¿Per què l’aigua és un element vital imprescindible?
3. ¿On es troba la massa d’aigua més gran?
4. ¿Per què l’aigua de vegades és sòlida i altres vegades és líquida?
5. ¿Hi ha aigua al voltant nostre que no puguem veure?
6. ¿Quines són les propietats físiques de l’aigua?
7. ¿On obtenim la nostra aigua?
8. ¿Com corre l’aigua pel sòl?
9. ¿Com s’acumula l’aigua en el sòl?
10. ¿Què és la pressió de l’aigua?
11. ¿Per què algunes coses suren i altres, no?
12. ¿Què són l’aigua pura i l’aigua impura?
13. ¿Quins tipus de substàncies es troben a l’aigua?
14. ¿Com es pot fer que l’aigua sigui bona per al consum humà?
15. ¿Com es pot obtenir aigua molt pura?
16. ¿Com es contamina l’aigua?
17. ¿Es pot convertir l’aigua de l’oceà en aigua fresca?
18. ¿Què és el que passa amb l’aigua a la fotosíntesi?
19. ¿Quin és el circuit de les aigües residuals?
20. ¿Què han d’arrossegat els rius?

Aigua=Vida proporciona un sumari útil de conceptes relacionats amb l’aigua. El llibre, a més, té l’habilitat de posar l’aigua en relació tant amb la resta de la naturalesa com també amb els seus usos més habituals en la vida quotidiana. Ben segur que a l’escola coneixereu llibres com aquest, que, tant pel contingut com per la forma, fan una presentació adequada del tema.

3.1.10 EXERCICI: Raonar sobre l’aigua (p. 21, 11)

1. Formular qüestions. En Joan va veure el següent. ¿Quina mena de qüestions podia haver preguntat com a resultat de les observacions?

- a. Va veure que l'aigua que posava en el pot era neta: sortia directament de l'aixeta. Però, després de bullir, deixava un cercle en el pot.
 - b. Va veure una agulla que surava en un vas d'aigua.
 - c. Va veure un tros de fusta de s'enfonsava a l'aigua.
 - d. Va veure aigua que bullia en un pot, i bombolles que pujaven cap a la superfície. Quan va preguntar si les bombolles eren bombolles d'aire, li van dir que no.
2. Trobar assumpcions. La Mindy va néixer a l'estat nord-americà d'Utah. En el sector occidental d'aquest estat, hi ha el Gran Canyon i el Gran Llac Salat. La Mindy coneix aquest llac. I així, quan va anar a Banyoles l'any 1992, amb motiu dels Jocs Olímpics de Barcelona, va preguntar: "¿L'aigua d'aquest llac és molt salada, oi?" ¿Què estava assumint la Mindy? ¿Era correcta la seva assumpció?

[Vegeu les entrades: "Aigua", "Aiguamolls" i "Pluja" d'aquest manual; "Pol·lució" d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: ACTES VERBALS

Ja hem parlat d'*actes mentals* com ara decidir, admirar-se, imaginar i suposar. Considerem ara una altra categoria de conducta humana, a saber, els *actes verbals*. Els actes verbals són tipus d'expressions. Els éssers humans s'expressen amb paraules de diverses maneres. Alguns exemples serien: dir, cridar, vociferar, xiuxiuejar, mussitar, recitar i bramar. Els actes verbals no s'han pas de limitar al procés de comunicar els propis pensaments als altres. Podem executar actes verbals només amb la finalitat d'expressar-nos, com quan una persona fa crits d'alegria. O bé podem usar paraules amb la finalitat d'influir els sentiments d'altri, com quan consolem o confortem.

A *Kio i Gus*, els personatges s'hi expressen verbalment de moltes maneres; ara bé, la descripció del seu comportament verbal es limita, sobretot, a les paraules "diu" i "pregunta". Amb això es vol subratllar el que es diu més que no pas la manera com es diu.

No està pas malament de fer que els nens identifiquin les variades formes de conducta verbal que té la gent. Per fer un exercici així, els alumnes podrien repassar un capítol i triar-ne els verbs que recullen la manera verbal d'expressar-se dels personatges de la història. Els alumnes poden tenir oberta una llista de verbs, a la qual aniran afegint els verbs nous que encara no hi figurin. (No cal dir que també poden fer una llista així amb els actes mentals.) Poden recollir verbs addicionals tot escoltant converses quotidianes, o bé escoltant la ràdio o la televisió, o, encara més, a partir dels seus propis contactes amb la literatura.

Per exemple, si llegiu el poema "El gat", del *Bestiari* de Josep Carner (1884-1970), els alumnes també hi podran detectar una molt rica varietat expressiva per part del gat:

Amb diferents matisos
d'ira o de goig, arreu
el meu instint modula
el mèu o el marramèu.

El meu encara tímid
suplica a un d'atansat
hi ha un mèu de la tendresa
i un mèu exasperat.

I si un mèu-mèu pidola
a mig camí dels plors,
un marramèu imposa,
irat, el cos a cos.

[Aquest mateix poema ja l'hem trobat a l'exercici 1.1.5 d'aquest manual. Es pot aprofitar per tornar a repassar aquell exercici i per posar-lo en contacte amb altres textos sobre gats de l'exercici 8.1.13.]

3.1.11 EXERCICI: Actes verbals (p. 21, 18)

A cadascuna de les oracions següents, s'hi usa un verb diferent per indicar una manera diferent de parlar. ¿Pots raonar per què es deu haver triat aquest verb i no un altre?

Exemple: La Maria *repetia* que ella no era culpable.

Raó: Òbviament, la Maria havia estat acusada de fer alguna cosa mal feta i, tot i que ho negava, la gent no se la creia. Per això havia de repetir que ella no era culpable.

1. La Llúcia *negava* que ella hagués fet la foto amb la seva màquina.
2. En Quim *sostenia* que tenia la butlleta premiada de la loteria.
3. La Marina *va revelar* que una vegada va menjar carn de serpent de cascavell.
4. En Calví *va dir* a la seva germana petita que callés.
5. La Clàudia *va insinuar* que si la invitessin a la festa, acceptaria la invitació.
6. La Dolors *va proposar* que cadascú esquitxés alguna cosa per comprar la barra de gelat.
7. En Jesús *va denunciar* que algú li havia pres el llapis.
8. En Gerard *assegurava* que alguns porcs són persones i que algunes persones són porcs.
9. La Francina *va admetre* que va agafar el llapis d'en Jesús.
10. Tots volien que l'Artur parlés, però ell va refusar de *pronunciar* una sola paraula.

[Vegeu les entrades: “Paraules, actes verbals” d’aquest manual; “Paraules” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

3.1.12 EXERCICI: Actes mentals i actes verbals (p. 21, 18)

Pot ser que executem un acte mental sense verbalitzar-lo. Per exemple, podem decidir d’agafar un llibre, però no ho diem.

L’execució d’un acte verbal implica pensament, però com que també implica pronunciar sons, no equival pas a un acte purament mental.

¿Com classificaries els actes següents: com a mentals (M), com a verbals (V), com a totes dues coses (M/V), o com a cap de les dues (C)?

Verbs	M	V	M/V	C	?
1. cridar					
2. manar					
3. ordenar					
4. prometre					
5. raonar					
6. inferir					
7. pronunciar					
8. trobar					
9. dir					
10. amenaçar					
11. advertir					
12. sentenciar					
13. anomenar					
14. creure					
15. saber					
16. entendre					
17. dubtar					
18. recordar					
19. esperar					
20. voler					
21. detestar					

Verbs	M	V	M/V	C	?
22. odiar					
23. estimar					
24. suggerir					
25. negar					
26. telefonar					
27. urgir					
28. convocar					
29. excusar					
30. confessar					
31. admetre					
32. declarar					
33. establir					
34. acordar					
35. concedir					
36. asserir					
37. predir					
38. afirmar					
39. assegurar					
40. informar					
41. sostenir					
42. pretendre					
43. argumentar					
44. concloure					
45. mantenir					
46. insistir					
47. narrar					
48. organitzar					
49. classificar					
50. distingir					
51. sol·licitar					
52. governar					
53. descriure					
54. explicar					
55. renegar					
56. jurar					
57. aconsellar					
58. prohibir					
59. pregar					
60. suplicar					
61. gosar					
62. desafiar					
63. rebre					
64. saludar					
65. agrair					
66. lloar					
67. protestar					

[Moltes d'aquestes paraules resulten poc familiars a molts nens, però no necessàriament a tots. Per això, val més que demanis als alumnes que recorrin la llista i que trobin les paraules que coneixen, però que no els imposis un exercici que molts d'ells trobarien massa difícil.

Evidentment, molts dels termes anteriors són discutibles. Un dels alumnes pot sostenir, per exemple, que “distingir” és un acte verbal. Un altre hi pot estar d'acord, però hi pot afegir que no cal que sigui *només* un acte verbal: algú pot ser capaç de distingir un nom d'un verb, per exemple, sense dir-ho.

Els verbs afectius poden resultar molt discutits, perquè els alumnes es preguntaran, segurament, com pot ser que algú estimi o odii algú altre sense tenir i entretenir pensaments d'algun tipus.]

[Vegeu les entrades: “Paraules, actes verbals” d’aquest manual; “Paraules” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 8: ¿COM S’HO VA IMAGINAR EN KIO, QUE ES TRACTAVA D’UNA BALENA?

Quan es llegeix la pàgina 22, 5-8, ¿què es troba, segons l’avi? Hi va haver “un gran soroll”, i després “una gran esquitxada”. (Cada cosa és descrita analògicament, és a dir, comparant-la amb una altra cosa. El soroll va ser “com d’un tren que s’acostés”, i l’esquitxada, “com una locomotora que sortís del fons del mar”.)

Partint de la informació donada, en Kio exclama: “¡Era una balena!” (22, 8). ¿Què va haver de fer per formular aquest judici? ¿Com pot ser que, posant junts un soroll i una esquitxada, s’obtingui una balena?

Probablement, en Kio ha llegit històries, ha vist pel·lícules i ha sentit narracions en què es descriu la manera que tenen les balenes d’emergir de l’aigua. Ha sentit el so de la balena quan s’acosta a la superfície i irromp a l’aire. En aquelles ocasions, un gran soroll i una esquitxada precedeixen l’aparició de la balena. Aquesta és una ocasió en què es tornen a sentir els mateixos sons. Kio, doncs, infereix que, altra vegada, aquests sons precedeixen, en aquest cas particular, l’aparició d’una balena.

Potser el raonament inductiu d’en Kio es pot fer més clar amb un altre exemple. Suposem que sovint et refredes i que, en totes i cadascuna de les ocasions en què t’has refredat, després has tingut una erupció cutània. Imaginem-nos ara que t’adones que estàs tornant a pescar un refredat. Raonant per inducció, ¿què pots esperar que vingui després del refredat? Si el refredat és com els últims, és raonable inferir —inductivament— que tindrà les mateixes conseqüències i que tornaràs, doncs, a patir una erupció.

La suposició d’en Kio només era una suposició, però estava basada en l’experiència. Tot i que no era una experiència de primera mà, en Kio va aconseguir d’ajuntar els fragments de dades que tenia sobre com es presenten les balenes, i va ser capaç de fer una suposició correcta de cap on apuntaven les dades.

3.1.13 EXERCICI: En Kio exclama “¡Era una balena!” (p. 22, 5-8)

¿Quin acte mental —o actes mentals— va executar en Kio juntament amb la seva exclamació “¡Era una balena!”? Heus aquí alguns suggeriments. Digues si hi estàs d’acord (A) o si hi estàs en desacord (D).

A D ?

1. En Kio va *veure* una balena.
2. En Kio va *reconèixer* la balena.
3. En Kio va *suposar* que era una balena.
4. En Kio va *conjecturar* que era una balena.
5. En Kio *sabia* que era una balena.
6. En Kio *creia* que era una balena.
7. En Kio va *pensar* que era una balena.
8. En Kio va *percebre* que era una balena.
9. En Kio va *entendre* que era una balena.
10. En Kio *volia* que fos una balena.
11. En Kio *esperava* que fos una balena.
12. En Kio *es va adonar* que era una balena.
13. En Kio *es va sorprendre* que fos una balena.
14. En Kio va *dubtar* que fos una balena.
15. En Kio va *decidir* que era una balena.

[Vegeu les entrades: “Balena” i “Inferir” d’aquest manual; “Suposar” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Assumpcions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: BALENES

Les balenes són mamífers que viuen en el mar. (Hi ha altres mamífers que viuen en el mar, com els marsuís i els dofins, però les balenes són molt més grans.) El cos de la balena és com el d'un peix. Les balenes antigues eren criatures terrestres i corrien per terra. Ara els seus membres s'han tornat aletes. També és característic de les balenes que tenen el cap pla.

Diu la *Gran Enciclopèdia Catalana*: “Les balenes són mamífers exclusivament marins que atenyen grans dimensions (de 5 a 25 m). Les balenes típiques manquen de dents: tenen unes formacions còrnies característiques, anomenades *barbes*, que pengen de la mandíbula superior i s'allotgen a la inferior, les quals fan de filtre per a retenir el plàncton de què s'alimenten, especialment crustacis. Neden amb la boca —que és enorme— oberta, i quan la tanquen expulsen l'aigua amb l'ajuda de la llengua, talment, que l'aliment resta retingut. Com tots els cetacis, i a diferència dels peixos, les balenes tenen la cua disposada en un pla horitzontal, cosa que els facilita l'ascensió a la superfície, on puguen a respirar; tenen dos espiracles o orificis nasals, situats al cim del cap, pels quals expulsen l'aire dels pulmons acompanyat sovint de mucositats i de vapor d'aigua: es forma aleshores un núvol de condensació que té l'aspecte d'un brollador. Poden nedar a molta profunditat (alguns centenars de metres) i romandre sota l'aigua durant força temps (fins a 60 minuts en alguns casos) sense renovar l'aire dels pulmons; poden nedar a velocitats considerables. Les balenes són en general monògames; aproximadament la gestació dura un any, i rarament neix més d'un balenó en cada part. Viuen en bandades i efectuen generalment grans migracions; durant l'estiu viuen en les mars fredes, polars o subpolars, i durant l'hivern en les temperades, on neixen els balenons, els quals, en no tenir una capa adiposa tan desenvolupada com els adults, no suportarien les baixes temperatures de les aigües polars.”

3.1.14 EXERCICI: Raonar sobre les balenes (p. 22, 5-8)

1. Fer un raonament simètric. ¿Quina és la conclusió en cadascun d'aquests casos?
 - a. Si és veritat que les truites no són balenes, ¿podem concloure que les balenes no són truites?
 - b. Si és veritat que totes les balenes respiren aire, ¿podem concloure que tot el que respira aire és una balena?
 - c. Si és veritat que algunes balenes són balenes blaves, ¿podem concloure que algunes balenes blaves són balenes?
 - d. Si és veritat que algunes balenes no són balenes blaves, ¿podem concloure que algunes balenes blaves no són balenes?

[Per veure si es poden capgirar o no aquestes oracions, serà molt útil consultar, del manual *Recerca filosòfica*, l'entrada “Conversió” (els exercicis, amb les “Respostes i orientacions” corresponents) i les p. 443-447 (“Orientacions finals: repàs de lògica. Primera part: capgirar oracions”).]

2. Fer conjunts. Formar dos grups a cadascun dels apartats següents:
 - a. tonyina; dofí; salmó; balena; perca; llobarro
 - b. aletes; escates; pulmons; cues; bigotis
 - c. abans tenia potes; no va tenir mai potes; té pulmons; té escates

[3. Pensar sobre les balenes en poesia. Comenta el poema següent:

LA BALENA

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

Anant a qualsevol lloc,
sabem que el passant ens mira;
sense el mínim entretoc
s'esdevé que aquell badoc,
valent i tot, es retira.

Cada savi que ens esmenta

diu, fidel,
que només ens acontenta
damunt l'aigua ben lluenta
respirar l'aire del cel.

Nostre embalum singular
no podia anar a l'atzar
per riuets de poca cosa.
Per a avançar no fent nosa
necessitàvem la mar.]

[Vegeu l'entrada "Balena" d'aquest manual.]

IDEA 10: COLOR

En Kio pregunta al seu avi el color de la balena (22, 12), i esmenta tres possibilitats, dos de les quals són que sigui blanca o que sigui grisa. Ara bé, parlant estrictament, el blanc i el gris no són colors, igual com el negre no és un color. Veiem una superfície com a negra quan la superfície absorbeix completament els raigs de llum que hi toquen. Veiem una superfície com a blanca quan la superfície reflecteix completament la llum. Una superfície sembla grisa quan els raigs de llum són absorbits imperfectament.

Usant un prisma pots mostrar als teus alumnes que la llum que entra a l'habitació i travessa el prisma, en surt com un conjunt de franges de colors brillants. Aquestes franges es componen dels anomenats colors primaris: vermell, taronja, groc, verd, blau, anil i violeta. És el mateix espectre de colors que els teus alumnes han vist en l'arc de sant Martí quan la llum travessa la pluja o la boira, que actuen com un prisma i trenquen la llum en arcs de color.

Tot i això, els alumnes potser sostindran que el blanc és un color. Fins i tot poden invocar la blancor, per exemple, de *Moby Dick*. Tu els pots plantejar una qüestió sobre les diferències entre els colors de l'espectre: ¿són diferències de grau o de tipus? Els alumnes potser argumentaran que entre els vermells i els blaus, per exemple, hi ha diferències de tipus i, si ho diuen, no s'equivocaran pas. Potser serà bo, però, que els expliquis que, com més freqüents són les oscil·lacions de les ones de llum, més probable és que el color es trobi cap a l'extrem vermell de l'espectre. Així, les diferències en les relacions d'oscil·lació són diferències de grau, encara que les diferències entre els colors mateixos puguin ser diferències de tipus.

3.1.15 EXERCICI: Tasca de recerca. El color (p. 22, 12)

1. Agafa un prisma i projecta una llum blanca a través d'ell, de manera que obtinguis un espectre. (La llum del sol anirà bé com a font de llum.) Ara agafa un segon prisma i col·loca'l de manera que l'espectre hi vingui a caure. ¿Es recombinen ara els colors i donen una llum blanca?
2. Fes uns quants filtres de colors. Aplica un filtre blau sobre la teva font de llum (llum de flaix, per exemple), i col·loca un objecte blau sota la llum. ¿Què passa? Aplica, en canvi, un filtre vermell, i observa l'objecte blau sota la llum. ¿Què passa?
3. Barreja pintures de colors. ¿Obtens pintura blanca? ¿Per què hi ha diferència entre el que has fet amb el prisma i el que has fet amb la pintura?
4. Barreja pintura vermella i pintura blava. ¿Quin color obtens? ¿Quin color obtindràs si apliques alhora un filtre vermell i un filtre blau a la teva font de llum de l'experiment 2? Primer, fes una predicció, i després porta a terme l'experiment.

[Vegeu les entrades: "Colors" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Experiència" de *Buscant el sentit*; "Recerca" de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 11: MARQUES DE NAIXEMENT

Normalment, es considera que són marques de naixement els defectes a la pell que es descobreixen en el moment de néixer. La paraula “defecte” suggereix que les marques de naixement són enlletgidores, però no cal que sigui així. Antigament, la gent feia expressament marques de naixement artificials que eren considerades boniques. Les marques de naixement són també maneres de fer que les persones siguin més individualitzades i úniques. El mateix es podria dir de qualsevol altra criatura que tingués una marca distintiva, com passa amb la balena d’aquesta història. Certament, amb la seva marca de naixement, Leviatan esdevé més recognoscible del que ho hauria estat si no n’hagués tingut cap.

Els teus alumnes potser voldran discutir la forma peculiar de la marca de naixement en el conte. Llavors pots tractar tranquil·lament la marca com tractaries una taca de tinta, i pots preguntar als alumnes què els recorda.

3.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Marques de naixement (p. 22, 14)

1. ¿És possible que tots els membres de la mateixa família tinguin marques de naixement semblants, o bé la marca de naixement de cada persona no s’assembla a la de ningú més?
2. Les empremtes digitals, ¿són marques de naixement?
3. Tots els productes comercials —com l’aigua mineral, la benzina i els vídeo-jocs— tenen marca de fàbrica. ¿Quina diferència hi ha entre una marca de naixement i una marca de fàbrica? ¿En què són iguals?
4. ¿La gent fa mai marques de naixement artificials?
5. ¿Les marques de naixement arriben a ser alguna vegada imatges, semblants als tatuatges?
6. ¿Pot ser que les marques de naixement facin semblar la gent encara més atractiva?
7. Els pollets que surten dels ous, ¿poden tenir marques de naixement?
8. ¿Poden tenir marques de naixement les flors?
9. ¿Les marques de naixement vénen del fet de néixer o bé ja hi eren abans que l’infant naixés?
10. Qualsevol persona nascuda té una marca de naixement que és molt visible. ¿Què és? ¿Podria tractar-se de les empremtes digitals?
11. ¿Saps què és el codi genètic? ¿Dóna informació sobre el naixement o sobre més coses? ¿Es pot estudiar? ¿Què ens pot arribar a dir?]

[Vegeu les entrades: “Senyals” d’aquest manual; “Símbols i senyals” de *Recerca filosòfica*; “Tatuatges” de *Recerca ètica*.]

IDEA 12: ¿ELS ANIMALS TENEN INTENCIÓ DE FER LES COSES QUE FAN?

En Kio diu que va ser un accident que la balena fes a miques la barca: la balena no *pretenia* salvar la vida del seu avi (23, 1-3). L’avi sembla discrepar: “Em mirava directament als ulls” (23, 4). La balena va veure tot el quadre quan va sortir a la superfície. Per tant —podria argüir l’avi d’en Kio—, la balena era conscient del que hi havia en joc en aquella situació i va actuar intencionadament. En Kio no discuteix que la balena va salvar la vida del seu avi. Només discuteix que entengués la situació i que actués expressament *a fi de* salvar la vida del seu avi.

Si no coneixem l’objectiu amb què es fa una cosa, no podem saber si va ser feta intencionadament o no. Com que no sabem per què la balena va destruir la barca, o si les balenes són capaces d’actuar amb intenció, la qüestió queda oberta i pot ser discutida pels teus alumnes. Avui dia els científics estan explorant les capacitats de les balenes i els teus alumnes estaran interessats en aquestes troballes.

L’avi d’en Kio no és pas un beneit. Ajusta una colla d’indícis i suggereix que la balena va voler salvar-li la vida. ¿Quins són els indícis? Que se’l mirava directament als ulls. Que va fer a miques la barca. Que va sortir a la superfície. Que ho va veure tot. D’aquesta manera fragmentària, l’avi construeix l’argument que la balena va actuar *de manera intencionada i benvolent*. Els teus alumnes potser voldran, és clar, examinar i posar a part aquest argument, tal com en Kio mira de fer-ho quan diu que podia haver estat un accident.

3.1.17 EXERCICI: Raonar sobre si els animals poden raonar (p. 23, 5-8)

1. Inferència lògica. En aquests casos, se't demana si, donada la veritat de la primera oració, es pot concloure la veritat de la segona:

Si és veritat que.....

- a. Alguns óssos corren de pressa
- b. Les serps no tenen potes
- c. Tots els mamífers respiren aire
- d. Cap peix no té pulmons
- e. Alguns gossos reconeixen persones

se'n segueix que..... ?

- Alguns óssos pensen de pressa
- Cap pota no té serps
- Alguns mamífers no respiren aire
- Alguns peixos tenen pulmons
- Algunes persones reconeixen gossos

2. Inferència inductiva. En aquests casos, se't demana si, donats els fets de la primera columna, és apropiat, o no, d'inferir l'enunciat de la segona columna:

Si és un fet que.....

- a. En Joan neda com un peix
- b. En Jaume menja com un ocell
- c. En Rover pensa com un humà
- d. Els gossos caçadors poden seguir rastres
- e. Elmo, el goril·la, usa un llenguatge de signes per formar oracions

se'n segueix que..... ?

- En Joan és un peix
- En Jaume és un ocell
- En Rover és un humà
- Els gossos caçadors pensen
- Elmo pot entrar a la Universitat

[Vegeu les entrades: “Propòsit” d’aquest manual; “Animals” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

3.1.18 EXERCICI: Intencions (p. 23, 2)

Algunes coses passen tal com passen perquè algú ha *volgut* que passessin d'aquesta manera i ha fet per maneres que passessin així. Per exemple: prepares una celebració d'aniversari per algú perquè vols o *pretens* que aquella persona s'ho passi bé. Si tens la intenció de travessar el carrer, duràs a terme la teva intenció pas a pas: esperaràs que el semàfor sigui verd, miraràs que tots els cotxes s'hagin aturat, baixaràs de la vorera, etcètera.

Una intenció, doncs, és un pla d'acció amb la qual pots produir un resultat desitjat. Si el resultat es produeix, diràs: “Això és el que jo *volia* que passés; això és el que jo *pretenia*.”

En els casos següents, discuteix si el parlant tenia, o no, una intenció que després ha portat a l'acció per aconseguir el resultat desitjat.

- 1. Cinta: “¿T'has ben atipat en el sopar de fi de curs?”
Pere: “¡I tant que sí, tal com tinc previst de fer cada any!”
- 2. Lily: “Així, el sol ha sortir a les 6 del matí.”
Daniel: “Sí, sí, tal com jo havia previst que ho faria.”
- 3. Violeta: “¡Així que vas marxar de cop i ara has tornat a casa!”
Hug: “Bé, realment, no pretenia fer ni una cosa ni l'altra.”
- 4. Dora: “¡Tinc entès que has guanyat cent milions a la loteria!”
Tomàs: “¡Aha, tal com pretenia!”
- 5. Rosa: “Així que has dormit bé aquesta nit.”
Xavier: “Tenia la intenció de fer-ho, i ho he fet.”
- 6. Petra: “¿Sempre fas això de posar-te els mitjons per *sobre* les sabates?”
Pau: “Mai no ho pretenc, però sempre em surt d'aquesta manera.”
- 7. Manuel: “¿Sempre et treus el jersei sense descordar-lo?”
Marta: “Sempre el vull descordar primer, però, no sé com, no me'n surto mai.”
- 8. Simó: “Si t'aixeques amb el peu esquerre, vol dir que ho faràs tot malament.”
Lluc: “I ho fas, encara que no vulguis.”

9. Mestra: “Carles, ¿pretens passar-lo, aquest curs?”
Carles: “La resposta és no. Jo només faig allò que pretenc fer.”
10. Mestre: “Lluïsa, ¿i tu, pretens passar-lo, aquest curs?”
Lluïsa: “La resposta és no. Jo només pretenc fer allò que faig.”

[Vegeu les entrades: “Propòsit” d’aquest manual; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Voler” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 13: ACCIDENT I COINCIDÈNCIA

L’avi d’en Kio explica un accident que va tenir mentre anava en una barca motora (21, 15-21). Va xocar contra un objecte que no va arribar a veure i el resultat va ser que es va trencar un braç. Normalment, usem el terme *accident* quan volem dir que la cosa que va passar va ser una contrarietat inintencionada i desafortunada. Així, es podria dir que el que li va passar, a l’avi d’en Kio, va ser un accident.

Una *coincidència* també és un esdeveniment que ningú no sembla haver planejat amb anticipació. Una coincidència no ha de tenir pas conseqüències perjudicials, tot i que molts accidents són el resultat de coincidències. Per exemple: la col·lisió de dos cotxes en una cruïlla tant pot ser un accident com una coincidència. En canvi, dos estrangers que es trobin en un avió i que descobreixin que tenen un amic comú, ben segur que diran que la seva trobada és una coincidència més que no pas un accident. Si, en un país molt allunyat, es troben dues persones que descobreixen que vénen del mateix poblet, també direm que això és una coincidència.

Quan en Kio diu: “¡Va ser un accident! ¡Ella va sortir a la superfície i va coincidir que tu eres allà!” (23, 5-6), ens està dient també que la balena va sortir a la superfície en el mateix moment en què l’avi era allà. Per tant, el que realment ens vol dir en Kio és que es va tractar d’una coincidència. I és que l’accident en qüestió va ser el que va trencar el braç de l’avi.

3.1.19 EXERCICI: ¿Accident o coincidència? (p. 23, 5)

¿De quina manera classificaries els casos següents: com a accidents (A), com a coincidències (C), com a totes dues coses (A/C) o com a res d’això (NO)?

	A	C	A/C	NO	?
1. Dos estudiants amb el mateix cognom apareixen a la llista del mateix curs					
2. Dos cavalls arriben igualats a la meta					
3. Dos vaixells xoquen per la boira					
4. Dos segells de correus són ben iguals					
5. Algú s’adona de la semblança entre ell i el seu germà					
6. Algú s’adona de la semblança entre ell i un foraster					
7. Algú s’adona de la semblança entre ell i la seva imatge en el mirall					
8. Algú s’adona de la semblança entre ell i els seus fills					
9. Algú s’adona de la semblança entre ell i el seu gos					
10. Una dona s’adona de la semblança entre ella i el seu marit					

[Vegeu les entrades: “Accidental” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Accidental/intencionat” de *Recerca ètica*.]

IDEA 14: ¿POTS SABER QUÈ SAP UNA BALENA?

Una cosa és saber si una balena és intel·ligent o no. Una altra cosa diferent és dir que una balena sap o que té coneixements. Quan sostenim això últim, sembla que estem dient que les balenes usen un llenguatge en el qual són capaces de formular enunciats veritables. Una criatura podria ser molt intel·ligent i, en canvi, no tenir coneixements en aquest sentit.

Si assumim, però, que amb el coneixement de la balena ens referim a “allò, de què la balena està assabentada”, llavors la pregunta és: “¿Podem nosaltres conèixer allò que coneix la balena?” O bé també: “¿Podem conèixer el que coneix una altra *persona*? En casos com aquests, sembla que hi ha “una empatia comprensiva” d’unes criatures per altres.

Certament, hi ha una diferència entre *sentir* el que l’altra criatura sent i *saber* el que l’altra criatura sap (o saber el que l’altra criatura sent). Potser és això el que vol dir l’avi quan, amb un cert desdeny, pregunta a Kio: “I tu, ¿com ho saps el que una balena pot o no pot saber?” (23, 10). La certesa que qualsevol saber implica és allò que l’avi qüestiona aquí amb tota la raó.

Procura que els teus alumnes s’adonin d’això: l’avi defensa la possibilitat que els éssers humans tinguin només una capacitat limitada per entendre altres formes de vida intel·ligent. Sembla que digui: “Tenim una idea molt imperfecta de la intel·ligència d’altres criatures, i no coneixem les seves ments.”

3.1.20 EXERCICI: ¿Pots saber què sap una cosa? (p. 23, 10)

Tu i els teus companys de classe esteu fent una sortida per visitar l’estàtua de Colom a Barcelona. No hi havia lloc per tothom a l’ascensor de baixada, i t’ha tocat esperar el següent viatge. T’has quedat tot sol dins el cap de l’estàtua.

De sobte, sents una veu. ¡És l’estàtua! ¡Està pensant i, és clar, alhora t’està parlant a tu, perquè tu estàs dins el seu cap!

Explica la conversa que té lloc entre tu i l’estàtua de Colom.

[Vegeu les entrades: “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

3.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Pots saber què sap una balena? (p. 23, 8-10)

1. Posa exemples de coses que sàpigues. ¿Saps que les saps?
2. Posa exemples de coses que una balena podria saber. ¿Et sembla que la balena sap que sap aquelles coses?
3. ¿Pots saber què sap una altra persona? (Posa un exemple).
4. ¿Pots imaginar-te què s’imagina una altra persona? (Posa un exemple).
5. ¿Pots recordar què recorda una altra persona? (Posa un exemple).
6. Si tu tens mal de queixal, ¿puc saber jo com et trobes?
7. Si saps qui va ser el primer president del FC Barcelona, ¿puc saber que ho saps?
8. ¿És possible que en Kio sàpiga que la Leviatan té una marca de naixement, però que la Leviatan no sàpiga que la té?
9. ¿És possible que la Leviatan sàpiga coses sobre si mateixa que en Kio no sàpiga?
10. ¿És possible que la Leviatan sàpiga coses sobre l’avi d’en Kio que l’avi d’en Kio no sàpiga?
11. ¿És possible que hi hagi coses que sàpiguen tots dos, tant la balena com l’avi d’en Kio?
12. ¿És possible que les balenes no sàpiguen realment res?
13. ¿És possible que les persones no sàpiguen realment res?
14. ¿És possible que sàpigues coses que no sàpigues explicar?
15. ¿És possible que una balena sàpiga coses que no sàpiga explicar?

[Vegeu les entrades: “Balena” d’aquest manual; “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 15: SUPERFÍCIES

Una superfície és la cara externa o exterior d'una cosa. Així, parlem de les profunditats del mar i de la *superfície* del mar. O parlem de les profunditats de la terra i de la *superfície* de la terra. Un cub, com un totxo o una llamborda, té sis cares i, doncs, sis *superfícies*. Els objectes sòlids tridimensionals tenen *superfícies* que són els seus límits. Però, també d'una cosa que només té dues dimensions, es pot dir que té *superfície*, encara que no tingui profunditat.

3.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Superfícies (p. 23, 7)

1. ¿Quina diferència hi ha, a les mines, entre treballadors de galeria i treballadors de superfície?
2. Una línia només té una dimensió. ¿Pot tenir superfície?
3. ¿Com se'n diu, de la superfície del teu cos?
4. Si un vaixell sura en un llac, ¿sura a la superfície del llac?
5. Si una agulla sura en un vas d'aigua, ¿sura a la superfície de l'aigua?
6. ¿Què volem dir quan parlem de l'“àrea” d'una superfície?
7. Si un bloc de fusta fa un mil·límetre per cada costat, ¿quina és l'àrea d'una sola de les superfícies del bloc?
8. ¿Quin tipus de superfície trobes normalment en un/una
 - a. aparcament?
 - b. tros de paper de vidre?
 - c. gespa?
 - d. fotografia?
 - e. camí de bosc?
 - f. llac?
 - g. teulat?
 - h. fragment de doladura d'acer?
 - i. peix de colors?
 - j. elefant?

[Vegeu l'entrada “Superfície” d'aquest manual.]

IDEA 16: EL NOM “LEVIATAN”

Els alumnes potser trobaran curiós el nom de “Leviatan” i voldran saber alguna cosa de la seva història. Se'ls podrien dir una colla de coses: la primera, és clar, que Leviatan és, segons l'Antic Testament, la més gran de les criatures vivents —la balena, per tant. En el segle 17 es va fer un altre ús famós de la paraula “Leviatan”, quan el filòsof anglès Thomas Hobbes (1588-1679), en la seva obra *Leviathan* (1651) va donar aquest nom a l'estat modern, concebut com una institució totpoderosa. En temps més recents, a la primera part del segle 20, es va generalitzar el costum de donar als grans transatlàntics noms que expressessin poder i importància, noms com *Titànic*, *Majèstic* i *Leviatan*. Aquests noms tornen a connectar “Leviatan” amb el mar i amb la idea de poder.

[“Leviatan” també s'ha usat com a nom de diverses revistes de pensament; el títol ha volgut indicar la força de les noves idees enfront d'un pensament més convencional i conservador. Penseu, sobretot, en “Leviatán: Revista de Pensamiento Socialista”, publicada a Madrid, a partir de 1934, per la Fundación Pablo Iglesias.]

3.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El nom “Leviatan” (p. 23, 21)

1. A *Kio i Gus*, hi ha una balena que la gent anomena “Leviatan”. ¿Significa això que “Leviatan” és el nom de la balena?
2. ¿“Balena” també és el nom de la balena?
3. ¿És “balena” el nom que tenen totes les balenes, i “Leviatan” el nom que només té aquesta balena?
4. Imagina't que hi ha una nena que es diu Marieta Marinera. Això deu voler dir que tots els Marinera són anomenats “Marinera”, però que només la Marieta és anomenada “Marieta Marinera”. ¿Vol dir això que el nom real de la Leviatan és “Leviatan Balena”?

5. ¿Hi ha altres criatures que tinguin com a primer nom el seu propi nom i , com a segon nom, el de la seva espècie? (Pensa, per exemple, en Paff Drac Màgic, Beishung Panda [de “El Panda de l’Emperador”, de David Day], o els americans Mickey Mouse, Porky Pig i Donald Duck). ¿En coneixes d’altres?
6. Si diem “Leviatan és una balena”, ¿per què escrivim “Leviatan” amb majúscula inicial, però no fem el mateix amb “balena”?
7. ¿És un nom comú el *nom* d’alguna cosa?
8. ¿És un nom propi el *nom* d’alguna cosa?
9. ¿És possible que hi hagi hagut moltes nenes anomenades “Marieta Marinera”, i moltes balenes anomenades “Leviatan”?
10. ¿És possible que només hi hagués una Leviatan, que és la que l’avi d’en Kio va trobar, i que no n’hi hagi mai més cap?

[La distinció al·ludida aquí entre nom *comú* i nom *propi* es troba expressament tractada més endavant: en el capítol 3, episodi 2, idea 6; i a l’exercici 3.2.6 d’aquest manual.]

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

EPISODI 2

IDEA 1: LA PARAULA “SEGÜENT”

Useu la paraula “següent” quan tractem amb una seqüència de detalls individuals (la setmana següent, el revolt següent, l’any següent), i també quan ens referim a allò que és proper en l’espai (el seient següent, l’habitació següent, la casa següent).

Per ser capaços de dir que una cosa ve després d’una altra o que és la següent, hem de ser capaços de destriar les coses. La seqüenciació suposa, doncs, l’habilitat de distingir coses que són diferents.

Fins i tot les coses que semblen idèntiques ocupen llocs diferents o existeixen en moments diferents. Els dies són temporalment diferents els uns dels altres; les cases d’un carrer són espacialment diferents. Dos llapis que són idèntics en tots sentits, encara són espacialment diferents, perquè estan posats l’un al costat de l’altre. Si no fos així, ja no serien dos llapis: en serien un.

[L’anglès expressa molt sovint la seqüència —tant temporal com espacial— a través de la paraula “next”. En català, a més del terme “següent”, fem servir també tot una bateria d’expressions, com ara “veí de”, “immediatament després”, “al costat de”, “ser contigu de”, “ser consecutiu”, “estar en contacte amb”, etc.]

3.2.1 EXERCICI: Expressions de contigüitat (p. 23, 25)

1. Si en Joan seu al costat de la Maria, ¿vol dir això que la Maria seu al costat d’en Joan?
2. Si el Principat de Catalunya és veí del País Valencià, i el País Valencià és veí d’Andalusia, ¿vol dir això que el Principat és veí d’Andalusia?
3. Si el dimarts és el dia següent del dilluns, i el dimecres és el dia següent del dimarts, ¿vol dir això que el dimecres és el dia següent del dilluns?
4. Si en Joan és veí de la Maria i la Maria és veïna de la Gina, ¿pot la Gina ser veïna d’en Joan? ¿Ho ha de ser?
5. Si el setembre està al costat de l’octubre i l’octubre està al costat del novembre, ¿pot el setembre estar al costat del novembre?
6. Si dos números són consecutius, ¿hi pot haver encara números entre ells?
7. Si dos països, com ara Alemanya i França, són veïns, ¿vol dir això que la gent que viu en aquells països també és veïna?
8. Si fossis a la frontera entre els EUA i Mèxic, i tinguessis un peu a la banda dels EUA i l’altre a la banda de Mèxic, ¿on series?
9. Si estàs treballant a la taula del despatx, ¿ets contigu a la taula?
10. Si estàs assegut al teu seient, ¿ets contigu al teu seient?
11. ¿Està en contacte amb tu la teva roba?
12. Si menges gelat, ¿el gelat del teu estómac està en contacte amb tu?
13. Quan llegeixes un llibre, ¿estàs en contacte amb el llibre?
14. Quan escoltes música, ¿estàs en contacte amb la música?
15. Quan mires una pel·lícula, ¿estàs en contacte amb la pel·lícula?

[Vegeu les entrades: “Contigüitat” i “Veí” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: ARBRES

La *Gran Enciclopèdia Catalana* defineix així la paraula “arbre”: “Vegetal llenyós d’uns 5 m d’alçada mínima, que presenta un eix simple, anomenat *tronc*, el qual lleva, en l’anomenada *enforcadura* (a una certa distància del sòl), unes primeres branques gruixudes dites *besses* o *cimals*, de les quals surten ramificacions de segon ordre, menys engruixides, i així successivament fins a arribar als branquillons més prims, els *tanys*.”

3.2.2 EXERCICI: Raonar sobre els arbres (p. 23, 25)

1. Classificació. ¿Quins són arbres i quins no ho són?
 - a. ceps
 - b. margarides
 - c. tulipes
 - d. tulíperes
 - e. figueres
 - f. alzines sureres
 - g. parres
 - h. arbres genealògics
 - i. arbres de Porfiri
 - j. arbustos
2. Exemplificació. ¿Quins d'aquests són exemples del concepte *arbre*?
 - a. roures; b. oms; c. pins; d. avets; e. gira-sols; f. nogueres; g. castanyers; h. aurons; i. cirerers; j. magraners; k. moreres; l. rosers; m. magnòlies; n. lilàs; o. hortènsies; p. faigs; q. falgueres; r. palmeres.

[Vegeu l'entrada "Arbre" d'aquest manual.]

IDEA 3: NÚVOLS

Els núvols consisteixen en gotetes d'aigua suspeses a l'aire. Sovint es formen per condensació de vapor d'aigua —deguda al refredament de l'aire— o bé per barreja de corrents d'aire més calents i més freds. L'aire també es refreda per moviment ascendent i expansió. ¿Quina és la causa d'aquest moviment ascendent? L'aire pot pujar per convecció (a partir d'un intens escalfament del sòl); per una falca d'aire fred a nivell del sòl que obliga a pujar l'aire calent; o per una carena que desvia corrent d'aire cap amunt. Els núvols es classifiquen segons nivells d'alçada (alta, mitjana i baixa), però també com a núvols de desenvolupament vertical.

3.2.3 EXERCICI: Raonar sobre els núvols (p. 24, 1)

1. Explicacions causals:
 - a. Si un front d'aire troba una carena, ¿en quina direcció la carena obligarà a moure's l'aire?
 - b. Si l'aire es mou cap amunt, on la pressió de l'aire és més baixa, ¿hi ha expansió o contracció de l'aire?
 - c. Si l'aire s'expandeix a mesura que puja, ¿es torna més calent o més fred?
 - d. Si l'aire es torna més fred a mesura que puja, ¿què li fa, al vapor d'aigua que arrossega?
2. Si l'aire es torna més fred i causa la condensació del vapor d'aigua, ¿dóna això com a resultat la formació de núvols?

[Vegeu l'entrada "Núvol" d'aquest manual.]

IDEA 4: GALLINES

Fa temps, les gallines havien estat ocells salvatges (en el sud-oest d'Àsia). Fa uns 3.000 anys van ser domesticades, i ara se'n crien arreu per aprofitar-ne la carn i els ous. Hi ha més de cent varietats de gallines. [Les principals races de gallines ponedores són la de *Leghorn*, l'*hamburguesa*, la del *Prat* i la de *Menorca*; com a races productores de carn es destaquen la de *Langsham* i la de *Cotxinxina*; i com a mixtes, la de *Plymouth Rock*, la de *Wyandotte*, la de *Dorking*, la de *Red Cap* i la de *Faverolles*.]

3.2.4 EXERCICI: Les gallines en la literatura (p. 24, 7)

A) CANÇÓ POPULAR INFANTIL

El gall i la gallina
s'estaven al balcó,
la gallina s'adormia
i el gall li fa un petó.
—¡Dolent, més que dolent!
¿I què dirà la gent?
—¡Que diguin el que vulguin
mentre jo estigui content!

B) LLOCA

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986), *Bestiari*

Só lloca. El fat ho volgué.
Passejo vexada vint fills de mal ou,
que piulen i folguen amb càndid renou.

Airejo la trepa! Amb ull sorneguer
em clissa el gall dindi i l'ànec i l'oca
i criden: —Mireu! Ara ve
la lloca!

La vergonya em puny, el dolor m'acuita.
On és ma nissaga? Temps ha que fou cuita:
assaonà el brou,
informà la truita
i a la masovera reportà mant sou.
Així segrestaven i amagaven l'ou!

I ara só lloca, só mare postissa.
Llur folga incessant, llur vil piuladissa,
em cremen l'entranya, res no me'n pertoca.
El fat ho volgué. Só lloca.

Sofreixo les befes de mon veïnat.
Debades prenc aires de greu dignitat
i redreço la cresta marcida...

Car só l'arbre bord
amb branca de fruita aliena guarnida.
Car só la misèrrima dida
eixuta de llet i d'amor.

C) LA GALLINA DELS OUS D'OR

Jean de La Fontaine (Château Thierry, Xampanya, 1621-París, 1695), *Fables*. Versió de Xavier Bengue-

rel

La Cobdícia ho perd tot volent-ho tot guanyar.
Per únic testimoni voldria presentar
l'amo d'una Gallina que, segons diu la Faura,
ponia tots els dies un ou d'or.

Va creure que tenia a la panxa un tresor.
 La matà, l'esventrà: era feta, paraula,
 com les altres que en pondre no li rendien res:
 mes del seu millor bé ja s'havia després.
 Bella lliçó pel gasiu que no lluita,
 tan comú als nostres dies; n'hem vistos a desdir:
 s'han empobrit del capvespre al matí
 en voler-se fer rics a corre-cuita!

[Literàriament, les històries d'animals sovint es fan servir com a metàfores per explicar fets o situacions pròpies dels humans i per exhortar a prendre-hi partit. Després de llegir aquests tres textos:

1. Discuteix els aspectes socials i morals insinuats a la cançó "El gall i la gallina..."
2. Comenta els diversos elements presents a la "Lloca" de Pere Quart.
3. Reflexiona sobre el missatge de la fable de La Fontaine.
4. Busca algun altre text que tingui per protagonista una gallina o un gall, i comenta'l.
5. Escriu algun poema o text que tingui per protagonistes gallines o galls, tot procurant que l'escrit faci referència a aspectes no tractats en els textos examinats anteriorment.]

[Vegeu l'entrada "Gallina" d'aquest manual.]

IDEA 5: NUMERALS I NOMBRES

Podries taral·lejar una cançó, podries xiular-la, podries cantar-la o tocar-la al piano; en tots aquests casos, es tractaria de la mateixa cançó, ja que aquestes diferents expressions correspondrien sempre a l'única idea que tens d'aquella cançó. En aquest sentit, la idea d'un nombre és com la idea d'una cançó. Hi ha moltes maneres d'expressar una cançó i moltes maneres d'expressar un nombre.

Per exemple, el nombre 7. És una idea que podem entretenir mentalment, i en tenim una comprensió prou clara. Si volem expressar aquesta idea, hi ha diverses maneres per representar-la. Podem dir la paraula "set". Podem escriure el numeral 7 a la pissarra. O podem assenyalar la xifra 7 en el rellotge.

En aquest sentit, els numerals vénen a ser com paraules pronunciades o escrites. Si algú diu "cadira" en català, si un altre diu "chair" en anglès, o "Stuhl" en alemany, o si un francès diu "chaise", totes aquestes paraules corresponen a la mateixa idea, que és la idea de la cadira. Semblantment, les paraules "set", "seven", "sieben" i "sept", totes corresponen a la idea del nombre 7, que és la mateixa idea en tots els casos.

3.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Nombres i numerals (p. 24,9)

1. Mira la coberta del teu llibre on hi ha les paraules *Kio i Gus*. ¿És *Kio i Gus* el que tens o bé un *exemplar* de *Kio i Gus*?
2. Escriu un 7 a la pissarra. ¿Has escrit el nombre 7 mateix o bé un cas concret del nombre 7?
3. Si esborres el que acabes d'escriure a la pissarra, ¿destrueixes el nombre 7?
4. Suposem que escrius la paraula "el" a la pissarra, i que després l'esborres. ¿Significa això que has destruït la paraula "el"?
5. Només hi ha un nombre 7. Però hi ha molts *numerals* i moltes *xifres* que representen el nombre 7. Per exemple, ¿què et sembla que és VII?
6. Quan mires un rellotge, ¿què tens: nombres o xifres?
7. Suposem que tens un rellotge que només té puntets per marcar l'hora. I suposem que el rellotge marqui les set en punt. ¿Significaria això que el setè punt seria el numeral 7?

[Vegeu l'entrada "Números" d'aquest manual.]

IDEA 6: ¿TENEN NOM LES COSES?

La Gus diu que les coses tenen noms, i posa d'exemples "Rita" i "Txaikovsky". Aquesta és una bona oportunitat perquè discuteixis la qüestió dels noms amb els teus alumnes.

Hi ha, és clar, *noms comuns* i *noms propis*, i els noms propis —exemples dels quals serien "Rita" i "Txaikovsky"— anomenen individus únics. Cadascun de nosaltres té per nom un nom propi. Però cadascun de nosaltres és una persona o un ésser humà i, en aquest sentit, el mateix nom comú se'ns aplica a tots. Els noms comuns s'apliquen a *tipus* de coses.

Els teus alumnes potser preguntaran: "¿Els noms comuns són noms?" "Rita" és un nom, ¿però ho és "gata"? ¿"Cavall" és un nom? Encara que alguns han pensat que sí, avui dia aquesta opinió no és gaire estesa. Una manera de considerar els noms comuns és pensar-los com a paraules-classe o paraules-tipus, més que no pas com a paraules que expressen individus. "Gat" és la paraula que usem quan pensem en la classe que inclou tots els gats. I "cadira" és la paraula que usem quan pensem en la classe que inclou cadires altes, cadires de barber o de dentista, cadires elèctriques, cadires gestatòries, cadires amb braços i tots els altres tipus de cadires.

La pregunta "¿Tenen nom les coses?", s'hauria de respondre dient que els noms-classe s'atribueixen o s'adscriuen, tal com s'atribueixen els noms propis. Ara bé, tot i que normalment és possible de descobrir la manera com s'ha aplicat un nom propi a algú o a alguna cosa (per exemple, es pot veure com els alumnes han rebut els noms que tenen), en canvi, és dubtós que sapiguem gaire cosa de com les classes de coses han rebut els seus noms.

3.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Tenen nom les coses? (p. 24, 9-10)

Acabem de veure que els *noms propis* són diferents dels *noms comuns*. Un nom propi és el nom d'alguna persona, cosa o lloc particular. En són exemples Cristòfol Colom, Porto Colom, o l' Estàtua de Colom.

D'altra banda, un nom comú és una paraula que es refereix a un grup de coses que s'assemblen en cert sentit. Per exemple, la paraula "cadira" és un nom comú, i es refereix a la classe de cadires de tots tipus.

Tot recordant això, discuteix el següent:

1. La paraula "taula" és un nom comú. ¿Quants altres tipus de taula pots anomenar, a més de les taules de joc i les taules de despatx?
2. Potser has llegit alguna cosa sobre el rei Artur i els cavallers de la Taula Rodona. ¿"Taula Rodona" és un nom comú o un nom propi?
3. El president dels EUA viu en una casa blanca. ¿Quin nom rep?
4. ¿És un nom "casa blanca"? ¿És un nom "Casa Blanca"? ¿És un nom "Casablanca"?
5. ¿Seria possible de posar noms propis a tot? ¿Podries posar nom a les teves sabates, a les pedres del carrer, al teu llit, a la teva finestra?
6. ¿Seria possible que una cosa tingués com a nom un nom propi, però que no tingués un nom comú? (¿Potser una cosa molt misteriosa, com ara "La Taca" o "El Llim"?).
7. ¿Es pot dir que una cadira sembla la lletra "h", que una taula és com la lletra "T", que una orella és com la lletra "e"? I si fos així, ¿significaria alguna cosa això?

[Vegeu les entrades: "Noms" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Paraules i coses" de *Buscant el sentit*.]

IDEA 7: ¿TENEN NÚMERO LES COSES?

Els nens estan acostumats al fet que se'ls assignin números. Per exemple, se'ls diu "Molt bé, ¿qui serà el primer?" O algú diu cridant "¿Som els número 1!" Els nens també estan familiaritzats amb el fet que la sèrie "primer, segon, tercer..." és un xic diferent de "1, 2, 3, 4, 5 ...". Primer, segon i tercer és una sèrie de nombres *ordinals*. És a dir, quan comptem una seqüència de coses ordenades d'alguna manera, aquests són els termes que usem. És la manera que tenim de parlar quan ens volem referir a allò que precedeix i a allò que segueix. Així, diem, "Dimecres va ser el primer dia del mes, dijous va ser el segon, etc."

Quan comptem una colla de coses, generalment no usem pas nombres ordinals, sinó que usem els *cardinals* (1, 2, 3, 4 ... o bé "un, dos, tres, quatre..."). Per exemple, si has estat fent estalvis i vols saber quantes monedes de cent

pessetes tens, a l'hora de comptar-les no diràs pas “primera, segona, tercera”, sinó que diràs “una, dues, tres...”, fins que les hagis comptat totes.

Les coses no tenen número, però cadascuna d'elles és una cosa individual i, per tant, és una (1) cosa. Tu ets un o una, però no és pas veritat que tinguis aquest número (1) tal com, en canvi, tens el teu nom. Sempre ets una persona, sempre tens un nom, sempre ets un o una, però, a part d'això, pot ser que en un grup siguis tercer, desè en un altre, o cinquè en un altre.

Això no exclou pas la possibilitat que la gent pugui adoptar números per ser identificada: per exemple, el número del document d'identitat. Certament, alguns números poden ser més duradors i més difícils de canviar que el propi nom.

3.2.7 EXERCICI: Coses i números (p. 24, 9-11)

1. Es demana a cadascun dels presents que faci una llista dels tipus de coses que hi ha a l'aula, i que indiqui el número de coses de cada tipus. ¿Qui ha descobert el major número de tipus de coses? ¿Qui ha descobert el major número de coses de qualsevol tipus?
2. ¿Hi ha diferents tipus de números, tal com hi ha diferents tipus de coses? (¿Són de diferent tipus els nombres parells i els nombres senars?) ¿Quants n'hi ha de cada tipus?
3. ¿De què són representants les xifres que hi ha en un regle graduat? ¿I les que hi ha a l'esfera d'un rellotge? ¿I en un calendari? ¿I en una guia telefònica? ¿En un carrer? ¿En un autobús?
4. El número de telèfon de casa teva és diferent de qualsevol altre al món. No hi ha dos números de telèfon iguals. ¿Vol dir això que el teu número de telèfon és com el teu nom?

[Vegeu les entrades “Números” i “Comptar” d'aquest manual.]

IDEA 8: ¿ENS INVENTEM ELS NÚMEROS?

La Gus diu: “Però els números només són el que nosaltres ens inventem quan comptem” (24, 10-11). Se li podria preguntar, a la Gus, si ens inventem les paraules “gat” i “cavall” quan parlem d'animals. Ens podríem inventar el nom concret d'un gat o d'un cavall. (Però, encara que posis “Txaikovsky” al teu cavall, estàs agafant aquest nom d'alguna altra banda.)

Suposem que vas a la pissarra i que hi escrius el numeral 7 amb guix. Pots escriure un 7 que no sigui com cap altre 7 que s'escrigui en tot el món. En aquest sentit, t'has “inventat” la manera d'escriure el 7, però, en canvi, no t'has pas inventat *el número 7*.

Semblantment, tots podrien escriure el nom “Rita” a la pissarra i cadascun ho podria fer de manera diferent. Però això no significa que algú de la classe s'hagi inventat la paraula “Rita”.

Algú et pot demanar “inventa't un número”, i tu pots dir “34981”. El que t'has inventat és una *combinació* concreta de números, però no t'has pas inventat un 3, o un 4, o un 9, o un 8, o un 1.

3.2.8 EXERCICI: Escriure números (p. 24, 10-11)

Cada número pot ser expressat de moltes maneres diferents, igual com la cara d'una persona pot ser dibuixada o pintada de moltes maneres.

Mostra de quantes maneres diferents saps escriure o dibuixar cada número de l'1 fins al 10. Pots usar, és clar, llapis de diferents colors. I pots usar tipus de línies diferents (rectes, ondulades, puntejades, etc.) Alguns poden ser divertits, altres poden ser amenaçadors. Alguns poden semblar números d'ordinador; hi pot haver xifres romanes, aràbigues, etc.

[Vegeu l'entrada “Números” d'aquest manual.]

IDEA 9: ¿D'ON VÉENEN ELS NÚMEROS?

Si, quan discutiu sobre números, sobre la numeració o sobre si les coses tenen números, un dels teus alumnes surt amb la pregunta “¿D'on vénen els números?”, li pots respondre “¿No estàs assumint que vénen d'algun lloc?” I ell o ella pot respondre: “Bé, si no fos així, voldria dir que sempre han estat aquí”. I ambdós punts de vista s'han de tenir en compte. Si una discussió entre els alumnes fa que esdevinguin conscients que hi ha (almenys) aquestes dues possibilitats, la discussió ja haurà valgut la pena.

3.2.9 EXERCICI: ¿D'on vénen els números? (p. 24, 10-11)

1. El llenguatge, ¿va ser inventat o descobert?
2. Si el món arribés a ser destruït, ¿el llenguatge també seria destruït?
3. Els números, ¿van ser inventats o descoberts?
4. Si el món arribés a ser destruït, ¿els números també serien destruïts?

[Vegeu les entrades: “Números” i “Origen” d'aquest manual; “Invents” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Inventar” de *Buscant el sentit*; “Començament de les coses” de *Recerca filosòfica*; “Descoberta i invenció” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: LA PARAULA “I”

La paraula “i” és, certament, una paraula enormement útil i important, però el sol fet que tingui tants usos, la fa de vegades una mica delicada i poc fiable. Així, “i” pot tenir un significat associatiu o connectiu (“En Pep i en Joan”); pot fer una insinuació causal (“En Pep va caure i es va trencar la cama”); pot tenir força seqüencial però no-causal (“Va discutir amb el mestre al matí i amb els seus pares al vespre”). El problema principal és la confusió d'aquests usos, com quan ens pensem que el sentit connectiu és, de fet, un sentit causal. Així, algú podria dir: “En Joan va llançar un roc i va tocar el gos”, però, d'això, no se'n segueix pas, *necessàriament*, que el roc hagi tocat el gos; podria ser que en Pau hagués realitzat dos actes completament inconnexos.

3.2.10 EXERCICI: Alguns significats de “i” (p. 24, 6)

1. Si és veritat que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”, ¿podem concloure que “En Pep va pujar a la muntanya”?
2. Si és veritat que “En Pep va pujar a la muntanya”, ¿podem concloure que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”?
3. Si és veritat que en Joan no va pujar a la muntanya, ¿podem concloure que en Pep no va pujar a la muntanya?
4. Si és veritat que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”, ¿podem concloure que hi van pujar junts?
5. Si és veritat que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”, ¿és possible que en Pep hi pugés un any i en Joan un altre any?
6. Si és veritat que en Pep i en Joan van pujar a la muntanya, ¿podem concloure que en van baixar?
7. Si és veritat que en Pep i en Joan van pujar a la muntanya, ¿podem concloure que en Joan seguia en Pep?
8. Si és veritat que l'avi i l'àvia d'en Kio es van abraçar, ¿podem concloure que la seva àvia va abraçar el seu avi?

[Vegeu l'entrada “I” d'aquest manual.]

IDEA 11: COMPTAR

Comptar és allò que fem quan mirem de respondre la pregunta “¿Quants?” Si volem saber *quantes* persones hi ha en una ciutat, o *quants* alumnes hi ha en una classe, els hem de comptar.

¿Què fem quan comptem? A cada cosa individual que distingim, li posem un número. I ens posem a comptar, d'un a un, tot sumant mentre avancem. Diem: “Un, dos, tres...” Així, resulta que fem dues coses alhora: distingim entre una cosa i una altra, però també anem sumant el conjunt a mesura que avancem.

Si tens un grapat de caramels i decideixes de repartir-los, tot dient “Teniu, un per tu, i un per tu, i un per tu”, estàs distingint entre els caramels, però no els estàs comptant. Comptar és acumulatiu.

Abans ja ens hem referit a les *agrupacions* que es fan quan un nombre d'individus es posen junts formant un conjunt. Quan comptem, estem mesurant la quantitat d'individus d'un grup d'aquests, i li assignem un número.

Després es veu que aquests números estan *interrelacionats*. Aquestes relacions fan possibles operacions numèriques com les de suma, resta, multiplicació i divisió. Un cop tenim tant els números com les operacions numèriques a través de les quals els números es poden combinar entre ells, podem començar a pensar aritmèticament, tal com, quan tenim paraules i les regles gramaticals i lògiques per combinar-les, també podem començar a pensar lingüísticament. Un cop podem pensar aritmèticament, ja podem entendre com es configura el món i com opera, perquè aquestes coses poden ser mesurades. La matemàtica és la manera de mesurar-les.

[Tot i que Galileo Galilei, 1564-1642, és considerat unànimement un dels iniciadors de la ciència moderna, avui dia la majoria de físics i de matemàtics no defensarien la seva idea que “el món està escrit en caràcters matemàtics”. I és que, encara que les nostres fórmules i models matemàtics ens vagin bé per descriure els fenòmens, això no vol pas dir que sigui precisament la nostra matemàtica la que hagi servit de base a la configuració i evolució de l'univers. Quatre-cents anys després de Galilei, la ciència ja no pretén copsar la realitat a través de fórmules precises, sinó que només vol anar fent camí, sempre de manera provisional, en un món que és complex i sorprenent.]

3.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Comptar (p. 24, 11)

1. ¿Quina diferència hi ha entre *comptar d'un a deu* i *comptar deu persones en una habitació*?
2. ¿Quina diferència hi ha entre posar noms a persones i posar-los números?
3. Si comencessis a comptar: un, dos, tres..., ¿se t'acabarien els números en algun moment?
4. Si comencessis a comptar les persones del món, ¿se t'acabarien en algun moment les persones que encara no havien estat comptades?
5. Si comencessis a comptar estrelles del cel, ¿se t'acabarien les estrelles en algun moment?
6. Si ningú no sabés comptar, ¿podria encara usar diners la gent?
7. Si ningú no sabés comptar, ¿es podria mesurar res?
8. Si ningú no sabés comptar, ¿podria encara la gent dir la seva edat?
9. Si ningú no sabés comptar, ¿podria encara la gent fer comparacions, com ara *més gran que, més vell que, millor que o més feliç que*?
10. ¿Què et sembla que és més útil: les paraules o els números?
11. Hi ha molts llenguatges diferents, cadascun amb paraules diferents. ¿També formen un llenguatge els números, llenguatge que seria fet, és clar, de números en lloc de ser fet de paraules?
12. Si una paraula com “balena” representa totes les balenes que hi ha hagut o que hi haurà, ¿seria possible que una lletra, posem “X”, s'usés per representar un grup de números?

[Vegeu les entrades: “Agrupar”, “Comptar” i “Números” d'aquest manual; “Seriació” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 12: ¿QUÈ PASSARIA SI TOT FOS EL MATEIX?

La Gus observa que “Si tot fos el mateix, no necessitaríem els números” (24, 15). Una raó de la perplexitat que genera aquest comentari és que és ambigu. La Gus podria voler dir (1) si tot fos *una sola* cosa, o bé (2) si tot fos idèntic, encara que hi haguessin *moltes* coses. Si tot fos una sola cosa, la Gus podria tenir raó, tot i que algú podria argumentar que encara necessitaríem el número 1. Si existissin moltes coses, però tot fos idèntic, les coses encara es podrien comptar (com passa amb dues monedes de cent pessetes), i encara necessitaríem números.

En Kio replica: “Ni els noms, tampoc” (24, 16). Si en Kio opera amb el segon significat, més que no pas amb el primer, ¿diríem que és apropiat el seu comentari que les coses no necessitarien noms? Una fàbrica de cotxes produeix una enorme quantitat de cotxes que són virtualment idèntics. Amb tot, els autos són comprats per famílies que, en alguns casos, els posen un nom.

Si en Kio opera amb el primer significat, probablement tingui raó. Si tot fos una sola cosa, no hi hauria parts i, per tant, no caldria disposar de noms diferents.

3.2.12 EXERCICI: ¿Què passaria si tot fos el mateix? (p. 24, 15)

¿Com seria el món si tot

1. fos rodó?
2. fos pla?
3. fos vermell?
4. fos de pebre?
5. tingués la teva forma?
6. fos un somni?
7. fossin parts d'una carbassa gegant?
8. s'anés disgregant?
9. s'anés ajuntant?
10. fos viu?

[Vegeu les entrades “Admiració” i “Igual” d'aquest manual.]

IDEA 13: ¿COM S'OCUPEN DELS SEUS FILLS LES MARES?

Probablement, la majoria dels alumnes hauran vist una gossa ocupar-se dels seus cadells o una gata tenir cura dels seus gatets. Potser en algun programa de televisió hauran vist mares cangur ocupant-se dels seus fillets o mares ocell alimentant els seus petitons. Alguns poden haver vist gates que porten els seus fills agafats pel clatell, o una mare cangur que porta el seu fillet en una bossa de l'abdomen, o mones que porten els fills a l'esquena.

Aquesta és una altra oportunitat per fer que els alumnes aprenguin més coses sobre els animals tot discutint les relacions entre mares i fills. Mentre exploren el món dels animals, trobaran moltes expressions diferents de la pre-ocupació i del comportament maternals.

També és una oportunitat de reprendre la qüestió de per què els animals fan el que fan. Per exemple, una gata, després de tenir fillets, sovint els treu d'un a un a fora per mostrar-los o exhibir-los, i després els torna a entrar. Almenys, així és com *nosaltres* interpretem allò que veiem que fa la gata. Podria ser interessant que el teus alumnes busquessin si les mares tigre fan el mateix. (Aquí es pot introduir la qüestió dels efectes de la domesticació. Què queda explicat per l'instint i què per l'aprenentatge és una qüestió oberta entre aquells que han estudiat el comportament animal.)

3.2.13 EXERCICI: Tenir cura dels petits (p. 24, 20)

Criatures diferents tenen maneres diferents de tenir cura de la seva descendència. Heus aquí una ocasió per fer una mica de recerca. Tria una de les criatures de la llista i mira de trobar (en una enciclopèdia o en un llibre adequat) com crien els animals adults els seus petits.

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| 1. tortugues | 7. estruços |
| 2. ximpanzès | 8. puces |
| 3. serpents de cascavell | 9. llangardaixos |
| 4. balenes | 10. lleons |
| 5. óssos blancs | 11. cavalls de mar |
| 6. salmons | 12. peresosos |

[Vegeu les entrades: “Cura” d'aquest manual; “Cultura, cultura/animals” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 14: ESQUIROLS

A *The World of the Gray Squirrel* (Philadelphia, Lippincott, 1973), F. S. Barkalow i M. Shorten diuen que aquest rosegador, mogut i adaptable —el tercer més important animal de caça dels EUA—, tot i que té un hàbitat que ha estat en gran part destruït, continua sent, malgrat tot, un animal amb molt bones perspectives. Hi ha esquirols gairebé a tots els continents. Tenen un pelatge curt i aspre, i una cua coberta de pèls llarguíssims. Són molt actius —normalment, només de dia—, i tant es troben bé corrent pels arbres com per terra. Els esquirols amaguen el menjar de l'hivern en els forats dels arbres o bé sota terra. [Les espècies que habiten a l'Amèrica del Nord i a l'Amèrica Central són diferents de l'espècie *Sciurus vulgaris*, “esquirol comú”, d'Europa i Àsia, que també és una espècie comuna als Països Catalans.]

[Ens ho tornarem a plantejar en el capítol 8, episodi 1, idea 7, d'aquest manual.]

3.2.14 EXERCICI: Raonar sobre els esquirols (p. 24, 18-19)

1. Deducció. ¿Alguns d'aquests raonaments són bons? ¿Quins?

- a. Tots els esquirols són rosegadors.
Tots els esquirols són de cua espessa.

Per tant, tots els rosegadors són de cua espessa.

- b. Tots els esquirols són de cua espessa.
Totes les xinxilles són de cua espessa.

Per tant, totes les xinxilles són esquirols.

- c. Tots els rosegadors són animals.
Tots els esquirols són rosegadors.

Per tant, tots els esquirols són animals.

- d. Tots els rosegadors són animals.
Tots els esquirols són rosegadors.

Per tant, tots els rosegadors són rosegadors.

- e. Tots els esquirols són rosegadors.
Cap xinxilla no és un esquirol.

Per tant, cap xinxilla no és un rosegador.

2. Narració. Observa un esquirol ben atentament. Anota qualsevol cosa que faci. Ara escriu un paràgraf en què relatis la seqüència de les activitats de l'esquirol.
3. Descripció. Escriu un paràgraf descrivint l'aparença externa de l'esquirol.

[Ex. = 8.1.8 d'aquest manual; vegeu també l'entrada “Esquirol” d'aquest manual.]

3.2.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar sobre els esquirols en poesia

L'ESQUIROL

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

—Esquirol d'ulls amatents,
tu que vius en el brancatge

i t'esquitlles tan corrents
si hi ha fressa al veïnatge,

¿no t'apar monotonia
tantes nous i tants aglans
i conèixer no et plauria
pàgers i ciutadans?

—Bé en tindria algun desig,
però temo la corrua
que s'exalta, crida i sua.
Jo, del brancam entremig,
no m'empastifo la cua.

UN ALTRE ESQUIROL

Del mateix poemari de Josep Carner

—Em diran que jugo i salto
i dels arbres hec la fruita;
que he nat feliç i golut
i d'orelles molt menudes.
Sé que no sóc important
ni amb fama reconeguda,
però, tanmateix, ningú
dirà que no porto cua.
Alegre i esparpillat
salto i corro tot el dia;
llum i oreig em fan feliç
i el brancam és mitja vida;
munto i hec tres berenars
de fruita de la més fina,
que en aquest món el que cal
és tast i bellugadissa.

1. Generalment, els esquirols són descrits corrent, amagant-se, saltant. ¿Has vist mai un esquiol que simplement *camínés*? ¿Per què et sembla que és així?
2. El teu menjar arriba de la botiga en pots, paperines, paquets i caixes. El menjar de l'esquiol ve sovint amb closca. ¿Per què et sembla que és així?
3. Tant les rates com els esquirols són rosegadors i són, si fa no fa, de la mateixa mida. Però els esquirols tenen pelatge a la cua i les rates, no. ¿Et sembla que hi ha alguna raó que ho justifiqui o és una cosa que no podem explicar?

[Ex. = 8.1.7 d'aquest manual; vegeu també l'entrada "Esquiol" d'aquest manual.]

IDEA 15: INTERPRETAR LA CONDUCTA ANIMAL

El comportament de la mare esquiol resulta sorprenent als qui l'observen. En Kio pensa que l'esquiol femella sembla mig boja. L'àvia pensa que l'esquiol no està segura de si ja ha tret totes les cries. La interpretació d'en Kio és que l'esquiol es comporta d'una manera esbojarrada perquè no sap comptar.

¿És gaire fiable cap d'aquestes interpretacions del comportament de l'esquiol? No és gaire probable que hi hagi proves molt fortes a favor de cap d'elles, però els alumnes s'ho poden passar bé parlant d'aquestes interpretacions i dient què en pensen.

La teoria d'en Kio —que l'esquirol està frenètic perquè no sap comptar— és interessant des d'un punt de vista filosòfic. En Kio sembla intuir el sentit de domini que nosaltres adquirim quan som capaços de descompondre el món en unitats i de numerar-les. Quan la Helen Keller va aprendre a anomenar coses, va experimentar un gran sentit de poder. ¿Et pots imaginar què representa viure en un món en què no hi ha llenguatge i en què no es disposa de paraules per aplicar-les a les coses? El mateix és cert referit al fet de numerar i de comptar. Ser capaços de numerar coses ens dóna poder sobre elles, tal com tenir llenguatge ens dóna poder sobre la naturalesa perquè ens ajuda a trobar ordre en el món que habitem.

[Recordem qui era Helen Keller: va néixer el 1880 a Tuscumbia, a l'estat nord-americà d'Alabama. Una greu malaltia va fer que, als dinou mesos, esdevingués cega i sorda i, al cap de molt poc, muda. Quan gairebé tenia set anys, el 1887, va començar a rebre l'ajut i els ensenyaments d'Anne Sullivan, que llavors tenia vint anys i que s'havia recuperat parcialment de la seva ceguesa anterior. Keller va aprendre a llegir i a escriure amb el sistema Braille (vegeu cap. 3, ep. 4, id. 3), i també va aprendre a parlar, a base de notar les vibracions de la pròpia laringe. Tanmateix, en les seves posteriors gires mundials per promoure l'educació de persones discapacitades, sempre va anar acompanyada d'un traductor, perquè no era fàcilment intel·ligible el que deia. El 1904 s'havia graduat *cum laude* en el Radcliffe College de Cambridge, Massachusetts. Va escriure molts llibres, entre altres, *Història de la meua vida* (1902) i el *Diari de Helen Keller* (1938). William Gibson va escriure la cèlebre obra *El miracle d'Anna Sullivan* (1959), que va guanyar el Premi Pulitzer el 1960 i que es va convertir en un film de molt èxit el 1962. El procés d'educació i de superació constant de Helen Keller s'ha convertit en un dels exemples més extraordinaris del que poden arribar a aconseguir les persones molt severament discapacitades. Helen Keller va morir a Westport, estat de Connecticut, el 1968.

Per veure què significa passar de viure en un entorn animal a viure en un entorn humà —i de llenguatge humà—, pot ser interessant de considerar el cas dels anomenats “nens llop” o de veure i comentar la pel·lícula “L'enfant sauvage” que el director cinematogràfic francès François Truffaut, 1932-1984, va fer sobre aquest tema l'any 1969.]

3.2.16 EXERCICI: Interpretar el comportament animal (p. 24, 22-23)

Si teniu un animal domèstic a classe (una rateta o un hàmsster, o n'hi haurà prou amb una formiga), ho podeu fer de seguida. Si no, us haureu d'esperar fins que la vostra classe vagi al zoològic.

En qualsevol cas, observeu junts alguna forma de conducta que un o alguns de vosaltres trobeu desconcertant. Després, repasseu quantes interpretacions diferents d'aquell comportament poden inventar-se els membres de la classe.

[Vegeu les entrades: “Animals” d'aquest manual; “Cultura, cultura/animals” de *Recerca filosòfica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 16: CONCEPTES

Quan diem que tenim una idea, sovint és que se'ns ha acudit algun vague significat i que no estem ben segurs de com formular-lo. Mentre lluitem per distingir la nostra idea d'altres idees i per començar a identificar els casos particulars als quals s'aplica i aquells als quals no s'aplica, estem en ple procés de clarificar la nostra idea i de fer-la lògicament precisa. La formació de conceptes comporta sempre classificació. Mirem de subsumir el nostre concepte en conceptes encara més amplis i, alhora, mirem de descobrir quins conceptes més restringits queden subsumits en aquell que nosaltres estem considerant. El procés de formació de conceptes comporta que afinem la nostra comprensió d'allò que el concepte denota i d'allò que connota. La *denotació* representa el conjunt de coses o característiques al qual el concepte s'aplica o es refereix; la *connotació* representa les seves característiques definidores. (Així, el concepte de *gratacels* té, com a denotació, edificis com ara la Torre Mapfre de la Vila Olímpica de Barcelona, el World Trade Center de Nova York o la Sears Tower de Chicago; com a connotació, allò que el defineix és que es tracta d'un “edifici molt alt, amb estructura de bastiment d'acer”).

3.2.17 EXERCICI: Aplicar conceptes (Aquest exercici s'aplica a tot el cap. 3)

Quan se'ns dona un concepte, pot ser molt útil mirar de trobar exemples que demostrin que entenem el domini de la seva aplicació. Siguin els següents els conceptes per aquest capítol:

LLOCS VIATGE & TRANSPORT CRIATURES VIVENTS ACTES VERBALS

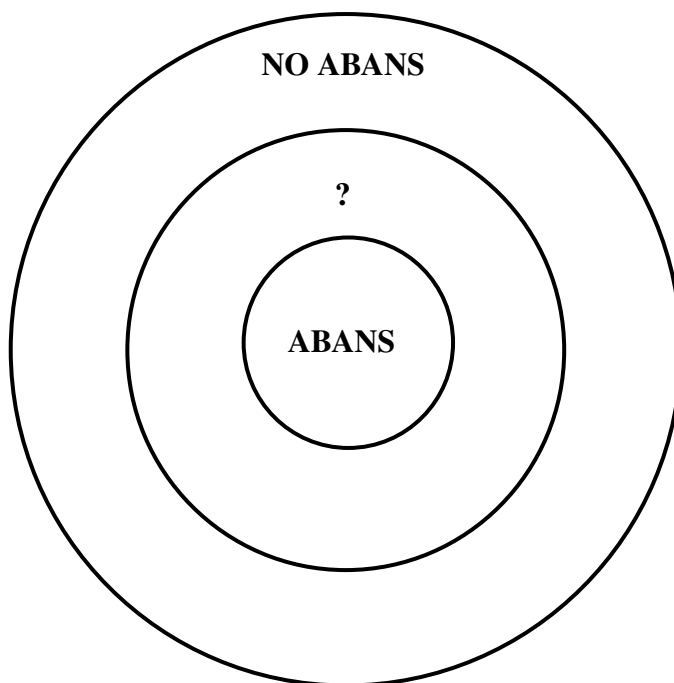
Pots oferir aquests conceptes a la classe i demanar que repassin el capítol tres i que trobin tants exemples com puguin de cada concepte. Els exemples, és clar, poden estar indirectament relacionats amb el concepte (per exemple, *roda* o *pont* estan relacionats amb *transport* i, per tant, serien acceptables). Heus aquí algunes de les coses que els teus alumnes podrien trobar per a cadascun dels conceptes especificats:

Llocs	Viatges & Transport	Criatures vivents	Actes verbals
granja	nedar	balena	dir
mar	barca motora	pollastre	suplicar
galliner	roda	gat	cridar
prat	timó	cavall	preguntar
bassa	hèlix	esquirol	bramar
illa	gasolina	humans	xiuxiuejar
masia	tren		explicar
llac	locomotora		llegir en veu alta
pont			respondre
			xisclar

[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

3.2.18 EXERCICI: Mapa conceptual d’“abans de” (p. 21, 7)

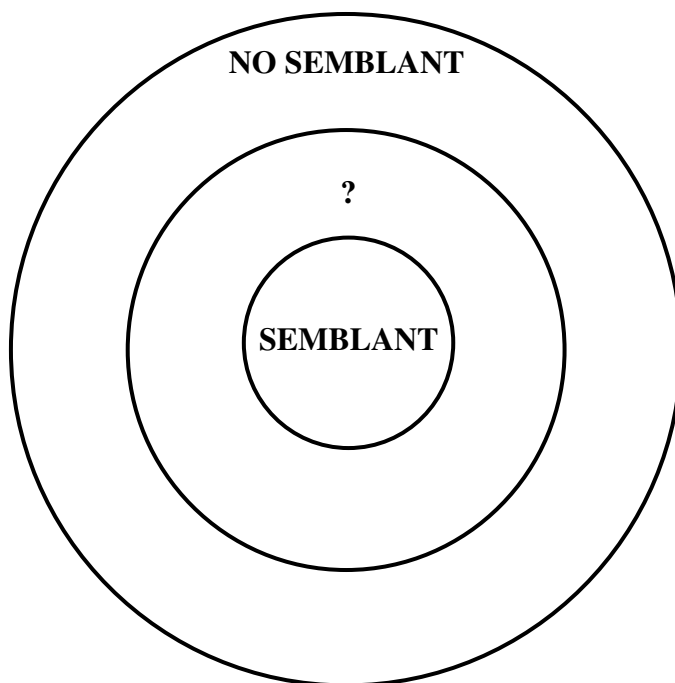
ans (poc usat)
 antecedentment
 anteriorment
 després
 amb anterioritat
 primer
 en acabat
 incipient
 d’antuvi
 preludi
 antigament
 après
 l’any de la picor
 en altre temps
 al cap i a la fi
 en temps passats
 principiant
 posteriorment
 antany
 en l’antic
 inicial
 davanter
 ulteriorment
 de primer
 en primer lloc
 més tard
 començament



[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Temps” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

3.2.19 EXERCICI: Mapa conceptual de “més o menys així”, “semblant” (p. 22, 15)

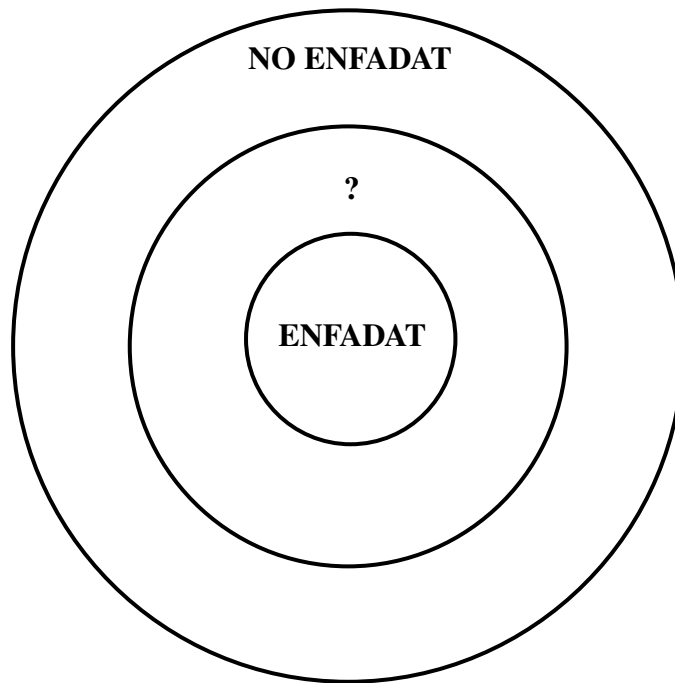
si fa no fa
semblant
similar
diferent
anàleg
pastat
comparable
igual
distint
homogeni
idèntic
variat
indiferenciat
emparentat
mateix
dissemblant
altre
indiferent
heterogeni
indistint
parell
vari
idèntic
desigual
divers



[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Semblances i diferències” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

3.2.20 EXERCICI: Mapa conceptual d’“enfadat” (p. 23, 2)

enutjat	joiós	atipat	amable
irritat	encantat	complaent	cremat
enfurismat	exasperat	ressentit	assossegat
calmat	emmurriat	rabiós	indignat
empipat	incomodat	alegre	empiulat
disgustat	irat	xinxollat	plàcid
satisfet	estufat	destrossat	frenètic
molest	importunat	furiós	forassenyat
reposat	cansat	tranquil	rabiüt
emprenyat	vexat	furibund	quiet
xeringat	mortificat	airat	gentil
content	desansiat	colèric	exasperat
fastiguejat	amoïnat	serè	felló
enrabiat	estarrufat	arravatat	
	ofès	arborat	

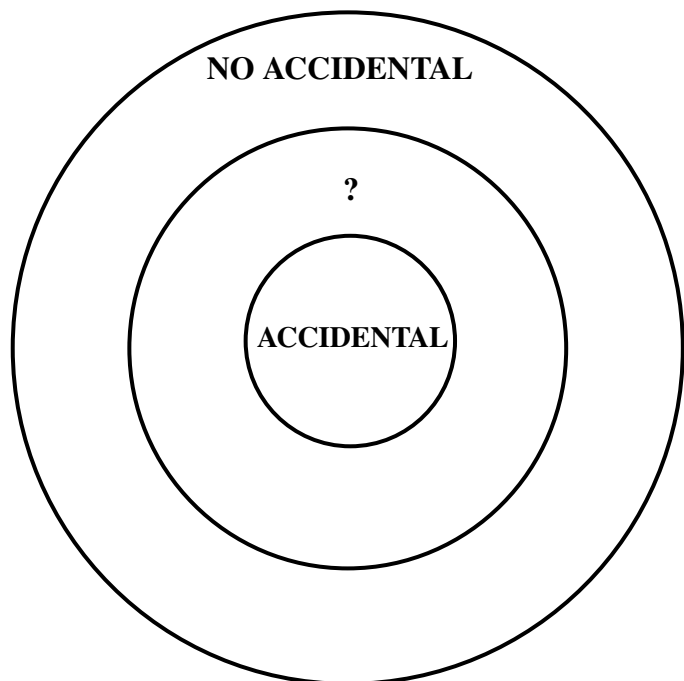


[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

3.2.21 EXERCICI: Mapa conceptual d’“accidental” (p. 23, 5)

contingent
casual
intencionat
fortuït
calculat
coincident
ocasional
premeditat
episòdic
deliberat
impensat
oportú
previst
aleatori
incidental
de passada
predestinat
voluntari
de rebot
volgut
estrany

insospitat
intencional
involuntari
fatal
indeliberat
sense voler
per atzar
expres
imprevist
pretès
inesperat
a gràtiant



[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Accidental” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Accidental/intencionat” de *Recerca ètica*.]

EPISODI 3

IDEA 1: ¿QUÈ PASSA EN ELS GALLINERS?

Els alumnes potser es preguntaran què hi fa l'avi tot el dia, al galliner. Potser és pensen que un galliner és un petit cobert amb una dotzena de gallines. Però per a gent com l'avi d'en Kio, tractar amb aviram és una operació comercial a gran escala.

Un galliner pot tenir alguns milers de gallines i una granja pot tenir una colla de galliners. En algunes granges, les gallines viuen en gàbies de les quals gairebé no surten mai. Se'ls dona menjar i beure, i se'ls retiren els ous cada dia. En alguns casos, tot això es fa amb màquines. Els ous baixen rodant per una rampa i són recollits, rentats i classificats automàticament segons el pes. Tota aquesta operació és pròpia de les anomenades “granges industrials”. Hi ha gent que s'oposa a aquestes granges perquè pensa que s'és *injust* amb aquests animals quan se'ls tracta com a màquines. Aquestes persones assumeixen que els animals tenen drets i una certa dignitat que no haurien de ser violats per part dels humans. I també pensen que criar animals només per menjar-se'ls és una violació dels drets dels animals.

Ara bé, s'acostuma a distingir entre algunes granges avícoles i altres granges de bestiar, ja que les gallines es crien per obtenir-ne els ous, però les vaques es crien per la seva carn. És clar que, com que les gallines també acaben menjades, aquella mena de granges planteja les mateixes qüestions.

Les qüestions que envolten les granges industrials són molt complicades i discutides. Potser els teus alumnes les voldran discutir: drets dels animals, responsabilitat humana envers els animals, vegetarianisme, nutrició humana. I no hi ha cap raó que desaconselli que es discuteixin. El teu paper, però, hauria de consistir a encoratjar els alumnes a veure els diversos aspectes del problema i a no deixar que simplifiquessin massa les qüestions.

3.3.1 EXERCICI: Inventa't la història d'una gallina (p. 25, 9)

Instruccions: Que la classe acabi la història següent. (El mestre pot fer d'escrivent).

Hi havia una vegada una gallina anomenada Dènia, que vivia en un galliner estret i llarg, a sota el cobert de les eines. Era el mes de juny i la gent de la masia estava enfeïnada segant el blat. La Dènia...

[Vegeu les entrades: “Gallina” d'aquest manual; “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: CONTRADICCIÓ

Sempre que volem una cosa i també volem, alhora, la seva oposada, estem en una posició autocontradictòria. L'àvia pensa que l'avi d'en Kio no vol que ningú es recordi del seu aniversari i, alhora, no vol que ningú se n'oblidi.

El comportament autocontradictori pot ser frustrant per a la persona implicada, però no cal que ho sigui. Per exemple: si escrius una cosa i després l'esborres passant-hi una ratlla per damunt, estàs, en cert sentit, afirmant i negant una cosa, ja que anul·les el que has fet. No cal, però, que això resulti frustrant; simplement és un pas en la direcció correcta. O bé pots estar dubtant entre estimar una persona i no estimar-la. Aquesta situació pot continuar indefinidament, sense que t'hagis de sentir, necessàriament, torbat per això.

Tanmateix, si s'ha de prendre una decisió o si s'ha de fer una acció, llavors pot resultar molt trasbalsador que es miri de fer una cosa i també la cosa oposada. Aquesta és la situació en què es troba l'avi d'en Kio. No està segur de quina actitud ha de prendre en relació amb el seu aniversari. D'una banda, desitjaria que tots simplement se n'oblidessin; d'altra banda, li agradaria algun tipus de celebració. Com que no acaba de decidir quina actitud ha de prendre, s'està assegut al balancí i està de mal humor.

En aquest cas, sembla que la contradicció de dues idees ha provocat un estat emocional, el mal humor.

La contradicció no sempre provoca emocions desgraciades. De vegades, quan s'expressen, fins i tot poden ser divertides. Per exemple: la targeta d'aniversari de l'avi diu: “Sóc un home vell i he viscut moltes aventures, la majoria de les quals no van passar mai” (26, 1-2).

Els teus alumnes potser no vegin què hi ha de divertit en aquesta contradicció. Presa literalment, la contradicció fa: “¿Com pot algú haver tingut aventures que no van passar mai?” El lector entén, però, que hi ha un altre nivell en què es resol la contradicció: moltes de les aventures que es pensava haver tingut, no van passar mai realment. En altres paraules: les seves aventures estaven “en el seu cap”.

3.3.2 EXERCICI: Autocontradicció (p. 25, 15-17)

¿En quins dels casos següents diries que la persona nega el que ha dit, anul·la el que ha escrit, o rebutja el que ha fet?

¿En quins casos es contradiu la persona que parla?

1. Esteve: “¿Sóc un xicot atractiu jo? Sí i no.”
2. Maria: “Quan em van demanar que passés la sal, vaig dir que sí. Però no la vaig passar.”
3. Joan: “Lau, retiro tots els insults que t’he dirigit.”
4. Llúcia: “He treballat tota la setmana en aquesta escultura de guix. Ara l’esbardellaré.”
5. Carles: “He carregat la ploma amb aigua, de manera que ningú no pugui llegir el que escric.”
6. Grau: “No aniré a França l’any vinent, tot i que dic a tothom que hi aniré.”
7. Felip: “Menjo sense parar, del matí al vespre, tot i que em repeteixo constantment que estic fent dieta.”
8. Lluç: “Ara que ja he escrit el deure a la pissarra, l’esborraré.”
9. Diana: “Em fa vergonya passar a en Lluç la nota que li he escrit. L’esquinçaré i llestos.”
10. Berta: “Sí que he deixat l’aixeta de la banyera oberta. Però no et preocupis, ja he tret el tap de la banyera.”

[Vegeu les entrades: “Autocontradicció” i “Contradiccions” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Contraris” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Consistència” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: INVENTS

En Kio havia baixat al prat on hi havia un estany. Amb taulons i blocs de fusta es va fer un pont que li donava accés a la seva illa. Havia construït l’illa amb barrils buits i una porta. Tenim, doncs, dos invents d’en Kio: un pont i una illa.

Sovint no ens adonem bé de fins a quin punt els nens inventen coses, perquè els seus invents són una part important dels seus jocs. I si no ens prenem seriosament els seus jocs, és molt probable que no ens prenguem tampoc seriosament els seus invents.

Els teus alumnes s’identificaran segurament amb les invencions d’en Kio. Hauries d’animar-los a explicar el que s’hagin inventat, i podries escriure a la pissarra cada invent, posant-hi al costat el nom de l’inventor. Després, pregunta’ls com ho van fer. Pregunta’ls quins materials van usar, i d’on van treure la idea per al seu invent. I, si et sembla adequat, demana’ls que portin els seus invents a classe per mostrar-los als companys.

3.3.3 EXERCICI: Trobar i fer (p. 26, 10)

Si trobes una cosa que ningú no havia trobat abans, tenim un descobriment. Si crees una cosa que ningú no havia creat abans, tenim un invent.

¿Com classificaries les coses següents: com a descobriments (D) o com a invents (I)?

D I ?

1. Ordinadors
2. Números
3. Xifres
4. Paraules
5. Llum solar

6. Ponts penjants
7. Electricitat
8. Vidre
9. El Pol Nord
10. Tu

[Vegeu les entrades: “Invents” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Inventar” de *Buscant el sentit*; “Descoberta i invenció” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: LA VIDA DE LES BALENES

Quan la Gus pregunta a en Kio on li sembla que deu ser *ara* la Leviatan, a ell se li acut, per primera vegada, que la Leviatan encara podria ser viva. Podria resultar interessant que veiessis què en saben els alumnes, de la vida de les balenes. Si no en saben gaire res, podries dedicar un temps a descobrir-los coses sobre les balenes: quants anys viuen, on viuen, la seva història (que havien estat mamífers terrestres), els seus trets de família, cap a on viatgen, com i per què se les caça, i quines perspectives tenen de sobreviure. [Recorda que ja se n’ha parlat amb alguna extensió en aquest mateix capítol, episodi 1, idea 9.] Com hem dit abans, potser trobaràs que, en certs aspectes, els alumnes en saben més coses que tu. Anima’ls a compartir la informació que tinguin.

Les balenes formen part del grup que els experts en medi ambient anomenen “espècies en perill”. Pregunta als alumnes si coneixen cap altra espècie en perill i quines perspectives tenen de sobreviure. Com que un dels objectius del programa *Kio i Gus* consisteix a desenvolupar en els més joves la consciència de la seva relació amb el món de la naturalesa, el temps que es dediqui a descobrir espècies en perill i les seves perspectives de sobreviure serà sempre un temps ben aprofitat.

3.3.4 EXERCICI: ¿Hauria de ser permès de matar balenes? (p. 26, 21)

Un escriptor que s’oposa a la matança de balenes dóna aquesta llista de raons:

1. Les balenes són mamífers.
2. Les balenes viuen en famílies.
3. Les balenes tenen el cervell gran.
4. Les balenes s’ho passen bé a la vida.
5. Les balenes senten el dolor com nosaltres.
6. La pesca de la balena causa aflicció a les famílies de les balenes.
7. L’atac amb arpó a les balenes fa que aquestes morin lentament i de manera dolorosa.

- a) Si estàs d’acord amb alguna de les raons exposades, explica per què.
- b) Si estàs en desacord amb alguna de les raons exposades, explica per què.

[Vegeu les entrades: “Animals, matar” i “Balena” d’aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: ARRIBAR A DESCOBRIR LLOCS

La Gus pregunta a en Kio on li sembla que deu ser, ara, la Leviatan; en Kio diu que no hi havia pensat, en això (26, 17-20).

¿Què fem quan volem descobrir (a) quins llocs existeixen en la superfície de la terra, i (b) on són? Aquí tens una bona ocasió per introduir l’ús de mapes, esferes i atlas, i per explicar-ne l’objectiu. Fins i tot podries reproduir el perfil d’algun mapa mut i fer que els estudiants, amb llapis de colors, l’omplissin amb alguns noms dels llocs existents entre casa seva i algun mar on sàpiguen que hi ha balenes. Mira que es vagin adonant dels espais que hi ha entre aquests punts extrems, de les masses d’aigua, de les grans distàncies. Anima’ls a parlar de com hi anirien, si hi havien d’anar. ¿Quanta estona s’hi estaria amb cadascun d’aquests mitjans: tren, vaixell, cotxe, avió?

La geografia és l'estudi de la superfície de la terra. És aquesta disciplina la que ens ajuda a descobrir coses de llocs diferents, on són en relació amb nosaltres, com viu la gent en aquells llocs, quines indústries hi ha, quin tipus de sòl hi ha, quines masses d'aigua i, en general, en què s'assemblen els altres llocs a la regió que nosaltres habitem, o en què es diferencien d'ella. Sovint la geografia i els seus instruments apareixen als nens com una tasca rutinària, aliena a la seva experiència. Si els teus alumnes poden descobrir-ne l'ús pel seu compte, moguts pel desig de descobrir on va viure la Leviatan —i, potser, per què va viure allà—, llavors potser comencin a adonar-se que la geografia pot encaixar amb molt de sentit en les seves vides.

3.3.5 EXERCICI: Tasca de recerca. ¿Cap on viatgen les balenes? (p. 26, 27-28)

Busca informació en llibres i enciclopèdies, i mira de trobar on viuen les balenes en les diferents èpoques de l'any. Després, en un mapamundi, traça una ratlla que connecti aquells llocs, de manera que puguis veure el recorregut del viatge anual de les balenes. Si no treballes amb un mapa sinó amb un globus, pots enganxar trossets de plastilina o algun adhesiu en els diversos oceans a través dels quals viatgen els diferents tipus de balenes, i llavors pots connectar aquests adhesius amb un fil.

[Vegeu les entrades: “Balena”, “Direcció” i “Lloc” d'aquest manual; “Espai” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 6: PERÍODES VITALS

Aquí tens l'oportunitat de discutir les diferències d'esperança de vida que hi ha per a les diverses criatures vivents. La Gus diu que “les balenes viuen molts anys” (26, 21). ¿”Molts” en comparació amb què? Comparada amb la de les tortugues o la de les sequoies, la vida d'una balena pot resultar força curta. Comparada amb la de la mosca de la fruita, que només viu un dia, la vida de la balena és molt llarga.

A part d'investigar una mica sobre les diferències en l'esperança de vida, els alumnes potser s'interessaran per les formes de canviar aquests límits. ¿És cert que ara la gent viu més que abans? Si és així, ¿per quines causes? ¿L'esperança de vida de les criatures no-humanes tendeix a mantenir-se igual, tendeix a créixer o bé a escurçar-se?

3.3.6 EXERCICI: Períodes vitals (p. 26, 21)

Esbrina l'esperança de vida de les criatures següents, i fes un esquema que mostri les diferències entre elles:

- | | |
|--------------|----------------------------------|
| 1. abelles | 6. taurons |
| 2. elefants | 7. balenes |
| 3. tortugues | 8. mosques comunes o domèstiques |
| 4. àligues | 9. sequoies |
| 5. lloros | 10. persones |

[Vegeu les entrades: “Temps” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Edat” de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: ¿PODEM SABER QUÈ PENSEN ELS ALTRES?

La Gus sosté que sap què pensa l'avi d'en Kio: “que la Leviatan encara és viva” (26, 23) i “que ha d'anar a buscar-la” (26, 27-28). ¿Com les sap la Gus, aquestes coses? A en Kio, li resulta sorprenent que algú sostingui que coneix la ment d'una altra persona.

En general, estem convençuts (a) que hi ha altres ments, i (b) que de vegades sabem què estan pensant. Aquesta convicció acostuma a ser el resultat d'un raonament d'analogia. Per exemple: som conscients tant de la nostra manera de gesticular i de parlar, com dels pensaments correlacionats amb aquelles paraules i aquells gestos. Per

tant, si veiem algú altre que fa els mateixos gestos que nosaltres, que té la mateixa expressió facial que pensem que nosaltres tenim, i que usa les mateixes paraules que nosaltres usem, llavors fem un raonament analògic i conclouem que aquesta altra persona deu tenir els mateixos pensaments i sentiments que nosaltres tenim en circumstàncies similars.

Ja hem advertit que la Gus té una gran habilitat per seguir les analogies fetes per en Kio o pel seu pare, de manera que ells poden arribar a comunicar-se amb ella sobre l'aparença de les coses, encara que ella no tingui cap experiència visual directa d'aquesta aparença. Això que estem discutint ara pot molt ben ser una situació del mateix tipus.

Evidentment, en Kio ha parlat amb la Gus no solament sobre la Leviatan sinó també sobre l'aparent infelicitat del seu avi. ¿Com ho sabem, això? Perquè la Gus es posa a especular *per què* no és feliç l'avi (26, 27). Podríem inferir que, en explicar la història de la Leviatan, en Kio va subratllar no solament el fet que la balena va salvar la vida del seu avi, sinó també que el seu avi creia que la balena ho havia fet intencionadament. Potser la Gus es diu interiorment una cosa com ara: “¿Què sentiria una persona a qui un ésser intel·ligent li hagués salvat la vida premeditadament?” El raonament de la Gus potser és que aquella persona podria sentir-se obligada a buscar la criatura per agrair-li-ho. I llavors la Gus converteix aquesta intuïció en una convicció.

3.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Altres ments (p. 26, 24-28)

Discuteix alguna de les converses següents per veure si projecta llum sobre què és “tenir ment”:

1. Gepetto: “Un tros de fusta no pot tenir ment.”
Pinotxo: “¿Què t’hi jugues?”
2. Soldat de plom: “¿Ets una nina vivent!”
Ballarina: “He de descansar. ¿Sempre estic tan esgotada!”
3. Espantaocells: “¿Si tingués cervell!”
Fetiller: “¿Què vols, de fet: cervell o ment?”
4. Didó: “Els putxinel·lis com nosaltres, ¿poden pensar realment?”
Claca: “¿Que no parlem? ¿Si podem parlar, podem pensar!”
5. Pigmalí: “Fa un moment eres pedra. ¿Ara ets viva!”
Estàtua: “¿Què hi ha per sopar?”
6. Charley Brown: “¿Per què no penses pel teu compte, Linus?”
Linus: “Tinc la sensació que algú pensa per mi.”
7. C3PO: “¿Com ho sé, que tens ment? ¿Segons la meva informació, també podries ser només un robot!”
Viatjant espacial: “M’agradaria demostrar-te que tinc ment, però no sé en què podria consistir la prova.”

[Vegeu l’entrada “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 8: ¿VOLER UNA COSA JA SIGNIFICA PODER-LA FER?

La Gus diu: “Si vol, ho pot fer” (27, 3). Aquesta és una afirmació tan extrema i té tan poc en compte la fragilitat humana, que bé ens hem de preguntar quina comprensió té la Gus del que és possible i del que no és possible en el món. Potser sí que, en relació amb qualsevol adult o amb qualsevol persona, pensa que aquests poden fer tot el que realment volen fer.

Molt sovint es diu als nens que això o allò no es pot fer i, si són ingenus, s’ho creuen. Però, si són escèptics, poden pensar que la gent diu que les coses no es poden fer quan, en realitat, no vol que es facin aquelles coses. O, si ho vol, no està disposada a fer el que és necessari per dur-ho a terme.

L’observació de la Gus, doncs, queda oberta a interpretació. Hi ha una interpretació ingènua: que la gent pot fer *qualsevol cosa* que vulgui fer. L’altra interpretació és molt sofisticada: que la gent simula que és incapaç de fer allò que tria de no fer.

3.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Voler i fer (p. 27, 3)

1. La mestra et suggereix que facis un dibuix, i tu respons: “No sé dibuixar.” La mestra diu: “En saps, si vols.” ¿Té raó la mestra?
2. Dius a la vigilant de la piscina que no saps nedar, i ella et contesta: “En saps, si vols.” ¿Té raó?
3. Dius a la teva amiga que, al vespre, no pots tornar tard a casa, i ella et diu: “Pots, si vols.” ¿Té raó?
4. Dius al teu germà que no pots dormir, i ell et respon: “Pots, si vols.” ¿Té raó?

[Vegeu les entrades: “Voler/poder” d’aquest manual; “Voler” de *Buscant el sentir*; “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentir*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: ¿POT SER DIFÍCIL DE PARLAR AMB ADULTS?

En Kio ja ens ha dit (26, 6-7) que li fa por preguntar al seu avi què està pensant. Ara admet que no li és fàcil de parlar amb l’avi (27, 8).

Els teus alumnes tenen ara l’oportunitat de parlar sobre el fet de parlar, que és un tema important en un programa tan essencialment dialògic com és *Filosofia 6/18*. Heus aquí algunes qüestions que es poden plantejar en aquesta situació: ¿Per què és més fàcil de parlar amb unes persones que amb altres? ¿Quines coses fan difícil de parlar amb la gent? ¿Quines són les característiques dels adults amb els quals els nens poden parlar? ¿En quines circumstàncies és més fàcil o més difícil de parlar? ¿Quins senyals copsen els nens que els indiquen que no han d’entrar en conversa amb un adult determinat?

És fàcil de treure la conclusió que els nens ho troben sempre fàcil, de parlar entre ells, i que ho troben difícil, de parlar amb persones més grans. Però les coses no són necessàriament així. De fet, poden ser fins i tot ben a l’inrevés.

Seria un bon ajut que, quan es plantegessin aquestes qüestions, escrivissis les respostes dels alumnes a la pissarra. També s’hauria de prestar certa atenció a les característiques o als trets que faciliten o impedeixen el parlar. Aquests mateixos trets podrien aparèixer i reaparèixer en la pròpia comunitat de l’aula i, si ja s’haguessin discutit, podrien ser tractats de manera constructiva i reflexiva. I el que és més important de tot: els nens començaran a esdevenir conscients dels trets positius i negatius que té el mateix parlar que fan entre ells, o el que fan amb tu i amb les seves famílies i amics.

3.3.9 EXERCICI: Parlar amb altres (p. 27, 8)

Completa només una oració de cadascun dels parells següents:

- 1a. M’agrada parlar amb nanos de la meua edat perquè
- 1b. No m’agrada parlar amb nanos de la meua edat perquè
- 2a. M’agrada parlar amb bebès que aprenen a caminar perquè
- 2b. No m’agrada parlar amb bebès que aprenen a caminar perquè
- 3a. M’agrada parlar amb nois i noies de quinze anys perquè
- 3b. No m’agrada parlar amb nois i noies de quinze anys perquè
- 4a. M’agrada parlar amb adults perquè
- 4b. No m’agrada parlar amb adults perquè
- 5a. M’agrada parlar amb avis i gent molt gran perquè
- 5b. No m’agrada parlar amb avis i gent molt gran perquè

[Vegeu l’entrada “Adults/nens” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 4

IDEA 1: ¿QUÈ ÉS LLEGIR?

Els teus alumnes probablement estan familiaritzats amb frases com ara “Ara ens toca llegir” o “¿Heu preparat la lectura?”. Però hi pot haver algun nen que es preguntí, tal com ho fa la Gus: “¿Què vol dir, llegir?” (27, 22). En el cas de la Gus, que és cega, la pregunta pot resultar més comprensible, tot i que potser no. Perquè, ¿què fem quan llegim? I encara més: ¿quin tipus d'experiència estem fent possible quan llegim?

Si preguntes a algú què fem quan llegim, potser et dirà: “Estudies les paraules per veure què et diran.” Una resposta així no seria pas errònia, però podria resultar, certament, inadequada. Llegir es pot reduir, de vegades, a l'adquisició d'informació, però, normalment, és més que això.

Imagina't que vas a passejar pel bosc. Mentre camines, pots aprendre algunes coses. Però això no és pas tot el que fas. Veus alguns camins que desapareixen en el bosc, i et preguntes on porten. Veus una riera, i t'imagines el sabor de l'aigua. Veus un saltant d'aigua, i mires d'endevinar d'on ve l'aigua, i on va. Explorar el bosc és una experiència especial: és una experiència inquisitiva perquè fa que percebis, que reflexionis i que avaluïs. De moltes de les relacions que descobreixes —entre el desnivell del terreny i el recorregut del corrent—, potser no en siguis gaire conscient, i potser, després, no podràs relatar fàcilment aquestes relacions, però, en canvi, són molt importants en la formació de l'experiència que has tingut.

Semblantment, llegir és un forma de recerca o d'exploració. Quan llegeixes, també investigues. Descobreixes alguns significats i n'endevines d'altres. Hi ha camins que se'n van mentre llegeixes, i et preguntes cap on van. De vegades els segueixes i ho trobes, i llavors descobreixes significats nous. Altres vegades t'abstens de fer cap judici, possiblement per tornar-hi en alguna altra ocasió.

Pensar que, quan es llegeix, es llegeixen paraules, és perdre's l'experiència significativa que l'examen de les paraules fa possible. És, doncs, un error pedagògic concentrar-se només en les *paraules* —i en el domini de les paraules—, en lloc de concentrar-se en l'experiència que el llegir proporciona. Les paraules no són un fi en si mateixes, sinó els trampolins vers una experiència significativa. En si mateixes no tenen significat per als nens. En canvi, vistes com instruments en la lectura o la narració d'una història, ens poden fer accessibles móns rics i meravellousos.

Suposem que algú et vol explicar una història meravellosa, plena de gran fantasia, una història que ha de ser una delícia escoltar-la. Sentir-la seria, per tu, com trobar-te al mig d'una aventura excitant, rica en esdeveniments emocionants i pintorescos. Ara bé, si no entenguessis la llengua en què s'explicava la història, quedaries privat de tota aquesta experiència. D'altra banda, si entenguessis la llengua, no prestaries atenció a cada paraula, sinó als significats evocats màgicament per les paraules.

Semblantment, quan es llegeix, les paraules poden donar pas als significats o poden ser una barrera que priva dels significats. Llegir, però, té a veure amb l'experiència global i no solament amb els moviments físics dels ulls enfocats sobre marques negres en un paper, que és allò a què se'l vol reduir de vegades. Llegir, com qualsevol forma de valoració artística, inclou familiaritat amb l'objecte d'art i relació amb el mitjà amb què es construeix l'objecte. Una història es construeix amb paraules, tal com la música es construeix amb sons, i la pintura es construeix amb colors. Ara bé, el món en què l'obra d'art ens permet d'entrar no es pot pas reduir a mers colors o mers sons o meres paraules.

3.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què és llegir? (p. 27, 22)

I:

1. Quan llegeixes una paraula, ¿llegeixes les lletres d'aquella paraula?
2. Quan llegeixes una oració, ¿llegeixes les paraules d'aquella oració?
3. Quan marques un número de telèfon, ¿llegeixes els números?
4. Quan mires un còmic, ¿llegeixes el que diuen els personatges?
5. Quan estudies un quadre o una il·lustració, ¿els llegeixes ?
6. ¿Saps llegir la cara d'una persona i dir si aquella persona està enfadada?
7. Quan mires el rellotge per veure l'hora que és, ¿llegeixes el rellotge?

II:

1. Si no saps el *significat* del que intentes llegir (per exemple, perquè està en un idioma que no entens), ¿estàs llegint?
2. Si allò que estàs mirant està en català i coneixes cada paraula, però, tot i això, no en pots desxifrar el *significat*, ¿estàs llegint?
3. Si cada dia intentessis escriure però no ho aconseguissis, ¿seria escaient anomenar-te “escriptor”?
4. Si cada dia intentessis llegir però no *entenguessis el significat* d’allò que llegissis, ¿seria escaient anomenar-te “lector”?
5. ¿Seria adequat dir que la relació entre intentar llegir i llegir realment és com la relació que hi ha entre intentar guanyar una cursa i guanyar-la realment?
6. ¿Seria adequat dir que llegir és intentar trobar significat en el que està escrit, o potser seria millor dir que llegir *és trobar* significat en el que està escrit?

[Vegeu les entrades: “Llegir” d’aquest manual; “Significat” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 2: ¿QUÈ ÉS UNA PARAULA?

Abans hem distingit entre numerals i números. Hem dit que els números eren idees, i que els numerals eren l’expressió (amb llapis, tinta, guix, so) d’aquelles idees. Semblantment passa amb les paraules: es pot escriure una paraula en un tros de paper, i després es pot esborrar. Però, en fer-ho, no es destrueix pas la paraula. Només s’ha destruït la versió impresa de la paraula.

Quan la Gus pregunta: “¿Què són les paraules?” (27, 25), en Kio contesta que són petites taques negres sobre el paper (27, 26). Aquestes són les expressions escrites que la Gus no percep. Però ella sí que sent l’expressió parlada de les mateixes paraules, que és igual d’autèntica.

Les paraules són les porcions més petites del llenguatge que poden resultar significatives. (Les úniques coses més petites són les lletres que componen paraules. Però les lletres aïllades no tenen significat en el llenguatge ordinari.) Podem combinar lletres per formar paraules, i podem combinar paraules per formar oracions. [És, doncs, a l’interior d’una oració —explícita o el·líptica— que les paraules tenen sentit. I les oracions només tenen sentit quan s’usen; perquè, com que una mateixa oració es pot usar amb sentits molt diferents, el seu sentit depèn d’allò que es faci amb ella en un context i una situació determinats.]

3.4.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què pots fer amb una paraula? (p. 27, 23)

1. Les paraules, ¿poden ser dites?, ¿escrites?, ¿cantades?, ¿ballades?, ¿llegides?, ¿pensades?
2. Les paraules, ¿poden ser dites a l’inrevés?, ¿poden ser vistes al mirall?
3. ¿Poden no tenir cap significat les paraules?
4. Paraules en diferents idiomes, ¿poden tenir totes el mateix significat?
5. ¿Pots ferir una persona amb una paraula?
6. ¿Pots ferir una cosa amb una paraula?
7. ¿Pots ferir un animal amb una paraula?
8. ¿Es poden comprar i vendre les paraules?
9. ¿Es poden desgastar les paraules?
10. Les paraules, ¿poden ser amables?, ¿amenaçadores?, ¿estúpides?, ¿boniques?, ¿lletges?
11. ¿El sol fet de conèixer moltes paraules ja fa que siguis espavilat?
12. ¿El sol fet de conèixer els significats de les paraules ja fa que siguis espavilat?
13. Quan penses, ¿penses amb paraules?

[Vegeu l’entrada “Paraules” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: LLEGIR EN BRAILLE

La Gus fa veure que és una gata que simula ser una persona que llegeix. Però, com que la Gus sap que, quan ella llegeix, ho fa amb el tacte, li sembla natural dir que, quan la Rita posa les potes sobre els còmics, també la Rita està llegint amb el tacte, probablement a través dels tous dels seus dits.

3.4.3 EXERCICI: Llegir en Braille (p. 28, 2)

Aconsegueix un conjunt de materials d'iniciació a la lectura en Braille. Procura que els alumnes descobreixin, pel tacte, de quina manera els cecs poden distingir les diferents lletres amb les puntes dels dits.

[En aquest context es pot recordar la figura de Helen Keller, que ja ha estat presentada a l'episodi 2, idea 15, d'aquest mateix capítol.]

[Vegeu les entrades “Llegir” i “Ceguera” d'aquest manual.]

IDEA 4: “GAT ESCUAT” COM A BURLA

[El gat domèstic és un animal d'uns 70 cm, 20 dels quals corresponen a la cua. Un gat, doncs, que ha perdut la cua —un gat escuat— és un animal que ha perdut bona part de la seva presència i de la seva prestància. No és estrany que algú vulgui fer servir l'expressió “gat escuat” per riure's d'algú que no és capaç de passejar-se amb la cua ben alta i que, per tant, més aviat s'amaga i adopta actituds esporuguides.]

Si algú diu “gat escuat” a un altre per burlar-se d'ell perquè és poruc, amb la seva burla contribuirà, sens dubte, a reforçar l'esporugiment i la vergonya de l'altre. Llavors la persona està doblement espantada: espantada de l'objecte que l'esporugueix, i espantada també de les burles que se li fan pel fet de ser espantadissa.

Quan la Gus diu: “¡Quina vergonya, covard!” (28, 18-19), estem davant el cas d'algú que vol avergonyir algú altre. Els nens també acostumen a acompanyar les seves paraules amb gestos que reforcen l'escarn o la burla.

Ens hauríem de preguntar com és que un nen, amb un gest, pot ser responsable que un altre se senti avergonyit. Aquesta mena d'acció a distància sembla tenir una qualitat màgica, com passa, segons diuen, quan la gent practica sortilegis o malediccions contra algú. Ara bé, abans, quan els nens, en el mateix episodi, parlaven sobre llegir, hem trobat un altre tipus de gest. ¿Com pot ser que les paraules sobre el paper produeixin imatges, significats i experiències en persones que no estan en contacte físic amb aquelles paraules? A la Gus, que és cega, això li ha de resultar molt desconcertant.

Les paraules i les frases amb què els nens es prenen mútuament el pèl poden arribar a fer ferides profundes. (No sempre ajuda el recurs a expressions com ara “No ofèn qui vol, sinó qui pot” o “¡Per una orella m'entra i per l'altra em surt!”). És clar que es pot fer una cosa per desactivar la força d'aquestes burles, i és convertir-les en freqüents i dirigir-les a tots, en lloc de reservar-les per ocasions especials, que és el que les fa misterioses i màgiques. Això, ho hem fet ja amb certes malalties que abans només podien ser esmentades en veu baixa; potser s'hauria de fer el mateix amb els insults i les burles.

3.4.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Burles (p. 28, 17)

1. ¿Com és que una burla és capaç d'aconseguir que una persona faci una ximpleria?
2. ¿Alguna vegada has patit alguna burla que t'hagi fet fer alguna ximpleria?
3. ¿Has vist alguna vegada que algú hagi patit una burla que li hagi fet fer alguna ximpleria?
4. La propera vegada que algú es burli de tu perquè facis alguna ximpleria, ¿què faràs?
5. La propera vegada que vegis que es burlen d'algú perquè faci alguna ximpleria, ¿què faràs?

[Vegeu les entrades: “Burla” d'aquest manual; “Empipar” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Ferir els altres” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: SUPOSAR O CONJECTURAR, I FER ESTIMACIONS

Quan *suposem o fem una conjectura*, mirem de trobar una resposta a una pregunta, o una solució a un problema, encara que disposem de poca informació per guiar-nos. Quan *fem una estimació*, estem suposant quin podria ser el resultat d'una *medició o d'un càlcul* encaminats a trobar una resposta. Així, si algú, amb les mans estirades cap a tu i els punys tancats, et pregunta a quina mà té una moneda, només podràs fer *suposicions i conjectures* sobre la resposta. Però si se't pregunta quanta gent hi ha en una multitud, o de quina mida és la teva taula de treball, et podràs imaginar diferents maneres de mesurar-ho per poder arribar a una *estimació* raonable.

De vegades fem suposicions —sobre quin equip guanyarà o quina carta sortirà— basant-nos en un *pressentiment*. És a dir, tenim una sensació vaga —difícil d'analitzar o d'explicar— que ens suggereix una resposta, resposta que és més probable que sigui correcta que no pas incorrecta. ¿No hauríem pas de confiar en els nostres pressentiments i, amb aquesta base, procedir a fer conjectures (com en els tests)? La resposta a aquesta qüestió potser sigui que cada individu ha d'avaluar pel seu compte fins a quin punt han estat fiables els seus pressentiments del passat; i llavors que obri en conseqüència.

Suposar i conjecturar —cosa que tots fem, a qualsevol edat— és quelcom relativament tosc, comparat amb fer estimacions. Una estimació és d'una gran importància com a preliminar d'una mesura: l'estimació aproximada del preu d'una cosa, de la quantitat necessària de fusta, de les dimensions que ha de tenir un edifici escolar, pot evitar que es perdi molt de temps fent medicions i càlculs més precisos que, a la llarga, s'acabarien demostrant innecessaris o impracticables. Conjecturar és un acte mental valuós; fer estimacions és una habilitat vital de recerca.

Estaria bé que recordéssim que la paraula “suposició” resulta ambigua: tant pot significar “fer una conjectura de manera temptativa” com “admetre una cosa com a real o certa”. [En aquest últim cas, sovint substituïm “suposició” per “supòsit”.] Considerem, per exemple, aquests dos diàlegs:

- (1) “No sé la resposta a aquesta pregunta.”
“Bé, ¿per què no continues i planteges una conjectura?”
- (2) “¿Com ho vas saber que era la Linda la que anava disfressada de follet?”
“No ho sabia, però m'ho vaig suposar de seguida.”

A (1) es vol esbrinar una cosa sense tenir una base suficient, i potser no s'arribarà a la solució. A (2) es troba la resposta correcta, en una mena de cop de sort.

3.4.5 EXERCICI: Suposicions i conjectures (p. 28, 20)

1. Tant tu com el teu amic mireu d'endevinar-vos mútuament el pensament, a base de suposicions.
2. Mira d'endevinar de quina marca serà el proper cotxe que vegis.
3. Mira d'endevinar què hi ha dins la mà tancada d'algú.
4. Mira d'endevinar la data d'aniversari del teu amic.
5. Mira d'endevinar la primera paraula que el mestre et dirà demà.

[Vegeu les entrades: “Suposar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Endevinar”, “Fer estimacions” i “Hipòtesis, fer” d'aquest manual; “Hipòtesis, comprovar” i “Pressentiment” de *Recerca filosòfica*; “Hipòtesi” de *Recerca ètica*.]

CAPÍTOL 4

EPISODI 1

IDEA 1: ENDEVINAR

A la pàgina 29, 5 la Gus ens desafia a endevinar qui ve a sopar. ¿En què consisteix endevinar una cosa? Recordem que els nens s'ho passen molt bé quan juguen a endevinalles. Endevinar és, doncs, un acte mental amb el qual els nens estan molt familiaritzats.

[Es pot repassar ara el text que acabem de trobar ben bé al final del capítol anterior, a la Idea 5: “Suposar o conjecturar, i fer estimacions”.]

4.1.1 EXERCICI: Endevinar (p. 29, 5-6)

[Aquí es pot fer l'exercici 3.4.5 del capítol anterior.]

4.1.2 EXERCICI: Endevinar (p. 29, 5-6)

Primer pas: Trieu una persona com la Persona de la Data de Naixement Misteriosa. Ho podeu fer seguint el criteri alfabètic de seleccionar la persona el cognom de la qual comenci amb A. (Si n'hi ha més d'una, es passa a mirar la segona lletra del cognom. I si no n'hi ha cap, seleccioneu el cognom que comenci amb B. Etc.)

Segon pas: Seieu fent rotllana, seguint l'ordre alfabètic dels cognoms. La Persona de la Data de Naixement Misteriosa s'asseu al mig de la rotllana.

Tercer pas: Procedint per ordre alfabètic, cadascú fa una pregunta a la Persona de la Data de Naixement Misteriosa. Les preguntes segueixen aquest ordre:

1. Esbrineu primer l'any de naixement: a partir de l'any actual, cada pregunta va tirant endarrere un any, fins a arribar a trobar-lo.
2. Esbrineu el mes de naixement: a partir del gener, es van preguntant tots els mesos, fins a arribar a trobar-lo.
3. Esbrineu el dia de naixement: a partir del dia 1 del mes, es van preguntant tots els dies, fins a arribar a trobar-lo.

Quart pas: La persona que descobreix la data completa de naixement passa a ser la següent Persona de la Data de Naixement Misteriosa.

[Com que a cada classe els nens han nascut el mateix any i, a més, molts d'ells estan acostumats a participar en festes d'aniversari dels amics i, per tant, coneixen, amb força aproximació, la data de naixement dels altres, aquest exercici pot resultar poc “misteriós”. Es pot aprofitar, però, l'estructura de l'exercici si se substitueix la Persona de la Data de Naixement Misteriosa per la Persona de la Data Misteriosa. En aquest cas és el nen que seu al mig de la rotllana el qui tria una data de la seva vida que li sembla especialment rellevant: p.e., una data especialment joiosa, o trista, o aquella en què li va passar alguna cosa que recorda molt vivament. Llavors, el nen, abans de començar les preguntes, explica breument la història a què es refereix i diu: “Vejam si endevineu la Data Misteriosa en què això va passar”.]

[Vegeu les entrades: “Endevinar”, “Fer estimacions” i “Hipòtesis, fer” d'aquest manual; “Suposar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Hipòtesis, comprovar” i “Pressentiment” de *Recerca filosòfica*; “Hipòtesi” de *Recerca ètica*.]

4.1.3 EXERCICI: Calcular, fer estimacions

1. És l'hora de pati d'uns quants cursos de l'escola. ¿Com miraries de calcular el nombre de gent que hi ha al pati?
2. El teu germanet petit tot just comença a gatejar. Pot avançar 5 m en 1 minut. ¿Quant calcules que tardaria a fer, de quatre grapes, la llargada de la teva aula?
3. Et preguntes quant deuen pesar els aliments que has pres per dinar. ¿Com en calcularies el pes?
4. La teva classe surt d'excursió al camp. Et compromets a comprar patates fregides per a tots. ¿Com calcularies quantes bosses de patates has de comprar?
5. En una festa saps que guanyaràs un premi si pots dir quantes mongetes hi ha en una gerra. No ho vols endevinar, sinó que vols mirar de fer una estimació de la quantitat. ¿Com ho faries?
6. Vas al camp del Barça amb el teu oncle. Mires de calcular quanta gent hi ha al camp. El teu oncle diu que s'esperen 114.880 espectadors. ¿Com en pot estar tan segur?
7. ¿Quantes tecles blanques i negres diries que hi ha en un teclat de piano?
8. ¿Quantes pessetes diries que hi ha en quinze duros?
9. ¿Quant diries que ha augmentat de pes un gat després de menjar 150 grams de menjar per gos?
10. ¿Pots fer una estimació de quantes passes fas quan vas caminant fins a l'escola?
11. ¿Pots fer una estimació de quant pesa un exemplar de *Kio i Gus*?
12. ¿Una lliura de ferro pesa molt més que una lliura de plomes? ¿Ho pots calcular?

[Vegeu l'entrada "Fer estimacions" d'aquest manual.]

IDEA 2: ¿PODEM SABER QUÈ PENSEN ELS ALTRES?

A la pàgina 29, 5-6 la Gus ens desafia a endevinar el que ella sap. ¿Quines raons hi ha per pensar que algú altre no pot saber el que hom sap?

Certament, dues ments poden tenir la mateixa informació. Per exemple, dues persones poden saber aritmètica i, en aquest sentit, cadascuna sap el que sap l'altra.

Però no és pas en això que està pensant la Gus: de fet, ens desafia a endevinar el que ella ja sap, i sosté que no ho podem fer. Ara, és clar, podríem fer conjectures i fins i tot podria passar que tinguéssim raó. Aparentment, doncs, la Gus només és capaç de sostenir que és improbable que siguem capaços d'endevinar el que ella ja sap.

Pot ser que això no satisfaci els alumnes. Podrien dir: "De vegades, només cal que et *miris* la persona i ja saps què està pensant." Aquest argument suggereix que les expressions facials i corporals —juntament amb els gestos que les acompanyen— són *dades* que usem per inferir el que estan pensant els altres. Una objecció com aquesta resulta molt plausible. Basant-nos en dades d'aquestes, molt sovint mirem de reconstruir què estan pensant els altres. De vegades, fem l'analogia amb nosaltres mateixos, perquè sabem que tendim a tenir certs pensaments quan actuem de certes maneres; en conseqüència, quan veiem que els altres *actuen* d'aquelles maneres, inferim que tenen *pensaments* semblants.

Ara bé, que siguem capaços d'endevinar o d'inferir què estan pensant els altres, encara no prova, necessàriament, que puguem saber què saben els altres. Com que saber o conèixer és un estat mental molt especialitzat, podria ser que dues persones pensessin les mateixes coses sense que l'una sabés què sap l'altra.

¿Projecta això alguna llum sobre la qüestió de si podem saber què pensen els altres? ¿Què significa saber què pensen els altres? ¿Significa saber què estan pensant els altres? En la qüestió de saber què pensen els altres, hi ha, certament, més que això. Aquest és un problema en procés d'exploració.

4.1.4 EXERCICI: ¿Podem saber què pensen els altres? (p. 29, 8-11)

1. La Dolors i la Diana són bessones. ¿Pot la Diana saber què pensa la Dolors?
2. Si la Diana i la Dolors tenen alhora el mateix pensament, ¿significa això que cadascuna sap què pensa l'altra?
3. Si la Diana i la Dolors pensen de la mateixa manera, ¿significa això que cadascuna sap què pensa l'altra?
4. La Diana i la Dolors tenen un gos anomenat Gos. ¿Poden saber què pensa en Gos?
5. La Diana i la Dolors estan pensant de fer la tasca de l'escola. La seva mare està pensant en com elles estan pensant de fer la tasca de l'escola. ¿Sap la seva mare què pensen elles?

[Vegeu l'entrada "Ment d'un altre" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

4.1.5 EXERCICI: ¿Què et sembla que pensen els personatges de *Kio i Gus* els uns dels altres? (p. 29, 8-11)

Aquí tens l'oportunitat de fer conjectures sobre què pensen els personatges del llibre els uns dels altres o sobre els seus sentiments mutus. Cada número de l'esquema planteja una qüestió que té com a subjecte el nom horitzontal i com a objecte el nom vertical; així, 1 vol dir: “¿Què pensa la Gus d'en Kio?”, i 2: “¿Què pensa en Kio de la Gus?” (K = Kio; S = Suki; AK = Avi d'en Kio; àK = Àvia d'en Kio; O = Oriol; G = Gus; PG = Pare de la Gus; MG = Mare de la Gus; R = Rita).

	K	S	AK	àK	O	G	PG	MG	R
K		7	3			2			5
S	6				10				
AK				19					14
àK			4						
O		9							
G	1	8			11	15			13
PG								18	
MG					20		17		
R	12		16						

[Vegeu l'entrada “Ment d'un altre” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 3: LA PARAULA “JUST”

La paraula “just” és d'aquelles que tenen molts significats diferents, alguns força semblants entre si i alguns, força diferents. Així, el sentit de la paraula “just” que és sinònim amb “equitatiu” o “imparcial” és molt diferent d'altres significats del terme.

Els significats de “just” que són sinònims amb “només”, “exactament” o “a penes”, són molt més fàcils de confondre entre si. Quan diem “Ha arribat just a les vuit”, volem dir “a les vuit en punt” o “*exactament* a les vuit”. Quan diem “Tot just m'has mirat, me n'he recordat”, volem dir “Tot seguit que m'has mirat...” o “*A penes* m'has mirat...”. I quan diem “En queden tot just quatre a la capsa”, volem dir “no més de quatre”, “solament” o “*només* quatre”.

El fet que una paraula tingui molts significats diferents no significa de cap manera que el seu ús sigui ambigu. Es tracta precisament d'adonar-se que la paraula té molts usos possibles diferents, i d'estar atent a aquestes diferències d'ús i de matís. D'altra banda, és clar, també es pot fer un ús ambigu dels termes, bé per deixadesa, bé perquè es vulgui fer així. Aquest últim cas és freqüent en poesia i en altres tipus de discurs.

4.1.6 EXERCICI: La paraula “just” (p. 29, 12)

De vegades, la paraula “just” significa “només”. Per exemple, algú pregunta: “¿Quina hora és?”, i tu respon: “Tot just les vuit.”

De vegades, la paraula “just” significa “equitatiu” o “imparcial”. Per exemple, algú diu: “Aquest àrbitre és just”, i tu dius: “Sí, és molt imparcial.”

De vegades, la paraula “just” significa “exactament”. Per exemple, algú diu: “La pilota passa just pel forat.”

A) Digues, en cada cas, si “just” vol dir “només” (N), “imparcial” (I) o “exactament” (E):

- | | N | I | E | ? |
|---|---|---|---|---|
| 1. Robert: “Segons el meu rellotge, són just les tres.” | | | | |
| 2. Enriqueta: “El jutge va ser molt just.” | | | | |
| 3. Cori: “Va anar sortint la gent del cine i tot just en van quedar dos.” | | | | |

4. Eduard: “Jo estava espantat, però el mestre em va dir que havia passat ben just.”
5. Gala: “Al bar vaig descobrir que tot just tenia vint duros.”
6. Guillem: “Tot just ho vaig veure, vaig demanar ajut.”
7. Samuel: “Els bombons van valer just el que portava.”
8. Grau: “No és just que ella s’ho mengi tot.”
9. Heribert: “Hem calculat el menjar massa just.”

B) ¿La paraula “just” significa “a penes” en algun dels casos anteriors?

[En el núm. 4, l’ambigüitat és clara: pot voler dir que havia passat sense que li sobrés res, és a dir, ben *exactament*, o bé que havia passat amb tota justícia, és a dir, després de fer un judici *imparcial*.]

[Vegeu l’entrada “Just” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: DIR QUE NO

El fet de dir que no es pot entendre, en primer lloc, com una *negativa*. És el sentit que hi dona la Gus en el text. Demanem permís per fer una cosa, i la persona que ens l’ha de donar diu que no, és a dir, “permís denegat”.

Un altre sentit que té dir que no és el de ser una *negació*. Aquí s’usa generalment el terme “no”. Per exemple, la negació de “pensar” és “no pensar”, la negació de “ràpid” és “no ràpid”.

Un altre context en què s’usa la paraula “no” és el de la *contradicció*. Contradir un enunciat és negar que sigui verdader. Si algú diu: “Està nevant a fora”, tu pots replicar: “No, no està nevant”. De fet, estàs dient: “No és veritat que estigui nevant a fora”.

Finalment, també s’usa “no” com una part del *quantificador* “Cap... no...”, que significa que “No hi ha cap... que...”. En aquest sentit, quan dius: “Cap quadrat no és un cercle” (o “Els quadrats no són cercles”), és com si diguessis que “No hi ha cap quadrat que sigui un cercle” o “Qualsevol cosa que sigui un quadrat, no pot ser un cercle”.

Així, doncs, la paraula “no” s’usa en contextos molt diferents i per raons diferents. Pot tenir un ús ètic, però també gramatical i lògic. És una paraula molt important —per afirmar i negar, mostrar acord i desacord, permetre i denegar—, perquè ajuda a descriure activitats humanes molt importants.

4.1.7 EXERCICI: Dir que no (p. 29, 9)

Tria un interrogador. Aquest formularà als membres de la classe, d’un a un, les preguntes següents. Els qui responguin han de seguir aquestes dues regles:

1. Si la resposta correcta a la pregunta és “Sí”, han de respondre “No”.
2. Si la resposta correcta a la pregunta és “No”, han de respondre “Sí”.

La primera persona que respongui correctament tres vegades esdevindrà el següent interrogador. Afegiu tanques preguntes addicionals com calgui. Heus-ne aquí unes quantes:

1. ¿Tothom d’aquesta habitació és o bé una tortuga o bé un cangur?
2. ¿Sopes quan et llesques cada matí?
3. ¿Hi ha un gronxador al mig del pati?
4. ¿T’has empassat cap peix de colors últimament?
5. ¿T’has vestit avui, abans de venir a l’escola?
6. ¿Quina paraula és la contrària de “sí”?

7. ¿Saps distingir entre la teva mà esquerra i la teva mà dreta?
8. ¿Tens orelles de conill?
9. ¿Et cargoles com una pilota quan dorms?
10. ¿Ja has fet els deures?

[Vegeu les entrades: “Negació” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Conversió d’oracions amb ‘Cap’” de *Recerca filosòfica*.]

4.1.8 EXERCICI: Negació (amb noms) (p. 29, 9)

Un nom és una paraula que representa una persona, un lloc o una cosa.

Quan posem “no-” al davant d’un nom, neguem aquell nom. Per exemple, si posem “no-” al davant de “cadira”, tenim “no-cadira”. ¿Què és una no-cadira? Podria ser qualsevol cosa del món, llevat d’una cadira. Podria ser un ànec, o una màquina excavadora, o un cercle, o un riu, o una conversa.

Fes ara el mateix que s’ha fet amb la paraula “cadira”.

Paraula original	Paraula negada	Exemples
1. ànec		
2. màquina excavadora		
3. cercle		
4. riu		
5. conversa		

[Vegeu les entrades: “Negació” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Conversió d’oracions amb ‘Cap’” de *Recerca filosòfica*.]

4.1.9 EXERCICI: Negació (amb adjectius) (p. 29, 9)

Ja sabem que una paraula que representa una persona, un lloc o una cosa, és un *nom*.

Una paraula que ens diu com actua o com es troba aquella persona (aquell lloc o aquella cosa), s’anomena *adjectiu*. Per exemple, a “bon dia”, *bo(n)* és l’adjectiu i *dia* és el nom. O, a “noia amable”, *amable* és l’adjectiu i *noia* és el nom.

Per negar un adjectiu, podem posar la paraula “no” al seu davant. O també podem negar-lo fent servir les partícules “in-” o “des-” davant seu. Per exemple, la negació de *trist* és *no trist*. Però la negació de *feliç* pot ser *no feliç* o *infeliç*; i la d’*agradable* pot ser *no agradable* o *desagradable*.

Donats els adjectius següents, ¿quins diries que són els seus negatius? (Assegura’t de no confondre els negatius amb els oposats. Així, *alegre* és l’oposat de *trist*, però no és el seu negatiu.)

Negatius

1. distant
2. clar
3. petit
4. sincer
5. dividit
6. cobert
7. vestit
8. rodó
9. content
10. sensible

[Vegeu les entrades: “Negació” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Contraris” de *Buscant el sentit*.]

4.1.10 EXERCICI: Negació (amb verbs) (p. 29, 9)

Un verb és una paraula que diu què es fa o què passa. Exemples de verbs són *veure* i *veient*, *tocar* i *tocant*, *lluitar* i *lluitant*, *parlar* i *parlant*, *cremar* i *cremant*, *córrer* i *corrent*.

Per negar un verb, posa “no” al seu davant. Així, la negació de *corrent* és *no corrent*, i la negació de *lluitar* és *no lluitar*. (Quan es tracta d’una forma pronominal del verb, el “no” es posa davant el pronom. Així, la negació de “Amb aquesta llenya ens escalfarem bé” és “Amb aquesta llenya *no* ens escalfarem bé”.)

¿Saps negar els verbs de les frases següents?

1. Tomàs: “*Puc* veure la muntanya des d’aquí.”
2. Jaume: “El tren *passa* puntual.”
3. Núria: “La lluna *és* verda.”
4. Roger: “Sempre estic content quan la Núria *canta*.”
5. Olga: “Confio que els núvols *ens portaran* pluja.”

[En els números 4 i 5, que són oracions complexes, el que s’ha de negar són les formes verbals “canta” i “ens portaran”. Quan es nega 4, doncs, el resultat no és “Sempre estic no content [= trist] quan la Núria canta”, sinó “Sempre estic content quan la Núria *no canta*”. Així mateix, negar 5, no és dir “No confio que els núvols ens portaran pluja”, sinó “Confio que els núvols *no ens portaran* pluja”.]

[Vegeu les entrades: “Negació” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Conversió d’oracions amb ‘Cap’” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: ¿POTS PREDIR QUÈ FARÀ LA GENT?

Sabem que hi ha formes de predicció que tenen èxit. Les prediccions del temps es fan molt sovint amb èxit, els astrònoms prediuen eclipsis, i les oficines del cens prediuen l’augment o la disminució de la població. També hi ha persones que fan enquestes i que intenten predir com votarà la gent. De vegades aquestes enquestes donen força bé el resultat final i de vegades, no.

En tots aquests casos, ens referim a prediccions de canvis en la naturalesa o en amplis grups de població. ¿Què passa, però, amb el comportament individual? Potser hem descobert que un amic nostre és imprevisible. Els pares sovint es queixen que no saben mai com reaccionaran els seus fills. I els nens com la Gus tenen de vegades la sensació que el comportament dels adults és molt sorprenent.

I és que les persones són, al capdavant, molt més complexes que els rellotges. Pots fer una estimació d’on seran les busques d’un rellotge d’aquí a un dia, d’aquí a un mes o d’aquí a un any, però és improbable que sàpigues prou coses d’una persona per fer una predicció així en relació a ella. Amb tot, pots observar gent molt atentament i, basant-te en com s’ha comportat en situacions semblants del passat, pots fer una estimació del que probablement farà en el futur. Així tenim un cas de raonament *inductiu*. Per exemple, recorda l’observació d’en Kio quan diu que la Rita “probablement està amagada en algun racó” (7, 7-8). Quan, en ocasions anteriors, han trobat a faltar la Rita, ha resultat que s’havia amagat. En Kio, doncs, fa un raonament inductiu i conclou que, com que no poden trobar la Rita, també en aquesta ocasió es deu haver amagat, altra vegada, en algun lloc.

4.1.11 EXERCICI: ¿Què farà la Maria? (p. 29, 10)

1. La Maria s’està dreta davant la pica del lavabo, amb un tub de dentífric en una mà i un raspall de dents a l’altra. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
2. A la Maria, se li han descordat els cordons de la sabata. S’ajup. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
3. La Maria ha estat giravoltant durant els darrers cinc minuts. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
4. La Maria s’ha estat mirant al mirall durant els darrers cinc minuts. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
5. La Maria va cap a l’escola. Porta sabatilles i un paracaigudes. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
6. La Maria té cinc duros. Entra en una confiteria. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
7. La Maria entra en una confiteria. Ha perdut els cinc duros que tenia. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?

8. La Maria ja s'ha menjat nou ous durs seguits i està començant el desè. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
9. La Maria acaba de rebre un butlletí de notes molt dolent. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?
10. La Maria està mirant la tele. La seva germana petita entra a l'habitació i tanca la tele. ¿Què et sembla que farà ara la Maria?

[Vegeu les entrades: “Fer estimacions” i “Inferir” d’aquest manual; “Predicció” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: LES PARAULES “DOLENT”, “LLEIG”, “DESAGRADABLE”

Els nens usen sovint els termes “maco” i “lleig” o “dolent” per descriure comportaments que ells aproven o desaproven. Els termes “lleig” i “dolent” són vagues, tot i ser molt útils. Amb tot, potser vulguis que els nens vagin més en compte a l'hora d'aplicar-los; ho pots aconseguir fent que siguin més conscients de les circumstàncies en què usen els termes i d'aquelles en què l'ús dels termes resultaria inadequat.

4.1.12 EXERCICI: ¿Quan ho dius, que una acció és lleig o que algú és dolent o desagradable? (p. 29, 15-16)

Tria la paraula que et sembli més apropiada:

1. Si compres una cosa en una botiga i el dependent es nega a tornar-te el canvi, el dependent és (dolent) (gasiu) (desagradable) (injust) (barrut) (lleig).
2. Si un dels teus companys de classe reparteix fulls per fer un examen i es nega a donar-te'n, el company és (dolent) (despistat) (gasiu) (poca-solta) (pocatraça) (poca-vergonya) (desagradable) (lleig).
3. Si el mestre t'ha renyat per no haver fet el treball que t'havia encarregat, el mestre és (dolent) (injust) (just) (desagradable) (maco) (estricte) (lleig).

[Vegeu l'entrada “Dolent” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 7: LA PARAULA “PERQUÈ”

La paraula “perquè” surt dues vegades a la pàgina 29 (línies 18 i 24). La primera vegada introdueix una *explicació causal*. La mare i el pare de la Gus coneixen en Kio *perquè* l'han vist sovint per casa seva. El fet, doncs, que ell volti per la casa és la *causa* i que ells el coneguin és l'*efecte*.

El segon “perquè” apareix quan la Gus diu que té por de cridar massa fort *perquè* no vol que en Kio i la Suki la sentin. Així, el seu *objectiu* és evitar que les visites coneguin una determinada cosa, i d'aquí que no vulgui cridar massa.

Convé que, quan els alumnes veuen la paraula “perquè”, s'adonin que es tracta d'un “indicador lògic”, un avís o un senyal, que ens diu que allò que ve serà probablement o bé una causa o bé un objectiu. És clar que la paraula “perquè” no és pas l'única que fa això. Hi ha molts indicadors lògics. Per exemple: expressions com ara “a fi que”, “com que”, “en tant que” i “amb l'objectiu de” serveixen per indicar que el que segueix és un objectiu. Expressions com ara “com a resultat de”, “degut a” i també “atès que” o “donat que” indiquen que el que segueix és una explicació causal.

4.1.13 EXERCICI: La paraula “perquè” (p. 29, 18 i 24)

De vegades usem la paraula “perquè” per explicar que una cosa ha fet que una altra cosa passés. Per exemple: “L'aigua ha sortit de la banyera perquè n'he tret el tap”. Quan has tret el tap has *causat* que l'aigua se n'anés avall.

D'altra banda, podem usar la paraula “perquè” per mostrar quin era el nostre objectiu, el nostre propòsit. Per exemple: “Vaig anar a escola perquè volia adquirir educació.” Quan vas anar a escola, el teu *objectiu*, el teu *propòsit*, va ser el d'adquirir educació.

¿En quins dels casos següents la paraula “perquè” introdueix una *causa* i en quins introdueix un *objectiu* (*propòsit* o *raó*) per fer una cosa?

	Causa	Objectiu	?
1. Joan: “Em fa mal el peu perquè tinc una pedra a la sabata.”			
2. Ernest: “Faig aixecament de pes perquè vull enfortir els músculs.”			
3. Carina: “Tanco les portes perquè no vull que entri ningú.”			
4. Grau: “El cotxe va sortir de la carretera perquè se li va rebentar una roda.”			
5. Francesc: “Menjo menys perquè vull perdre pes.”			
6. Mireia: “Els aliments m’han costat més diners aquesta setmana perquè hi ha hagut una pujada de preus.”			
7. Sandra: “Em dic ‘Sandra’ perquè aquest és el meu nom.”			
8. Diana: “No puc escriure bé perquè, quan es tracta d’escriure, no em surt res bé.”			

[Vegeu les entrades: “Perquè” d’aquest manual; “Explicacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 8: LA PARAULA “PERÒ”

El paràgraf de la pàgina 29, 18-21 *oposa* el fet que els pares de la Gus coneguin en Kio amb el fet que encara no hagin vist mai la Suki. Aquest contrast queda clar amb la paraula “però”.

Usem “però” quan volem assenyalar diferències clares: “Ahir plovia, però avui fa bon temps”, “Aquests són amics meus, però els altres, no”, “Ell va a escola, però ella es queda a casa”.

Sovint la paraula “però” no pretén només assenyalar diferències, sinó *diferències exclusives*. Per exemple, algú pot dir: “Jo vaig anar a Londres, però tu vas anar a París”. Vet-ho aquí: els dos viatges eren mútuament independents. En canvi, no es pot dir: “Jo vaig anar a França, però tu vas anar a París”, perquè París i França no s’exclouen mútuament.

Hem de vigilar, perquè no podem assumir que sigui vàlid invertir el sentit d’una oració amb “però”. Per exemple, si és veritat que “L’Ester sap cosir però la Joana sap fer mitja”, podem concloure, evidentment, que “L’Ester no sap fer mitja”; no en podem concloure, en canvi, que “La Joana no sap cosir”: i és que podria ser capaç de fer mitja i *també* de cosir.

4.1.14 EXERCICI: La paraula “però” (p. 29, 19)

Suposem que sabem que:

1. Van anar a Barcelona però no a Ciutat de Palma.
2. La Joana va fer una festa, però no hi va anar ningú.
3. Tu el tens de vainilla, però jo de xocolata.
4. Tu vas comprar uns quants globus, però jo els vaig inflar.
5. Els gats poden grunyir però els lleons poden rugir.
6. Els gats poden grunyir però els lleons poden rugir.
7. En Quim sap cantar però en Pep sap ballar.
8. En Quim sap cantar però en Pep sap ballar.
9. La Lily sap llegir però la Mimy sap escriure.
10. La Lily sap llegir però la Mimy sap escriure.

¿Significa això que:

no van anar a Mallorca?
hi va haver realment una festa?
jo no el tinc de vainilla?
potser encara tens altres globus?
no estan inflats?
els lleons no poden grunyir?
els gats no poden rugir?
en Quim no sap ballar?
en Pep no sap cantar?
la Lily no sap escriure?
la Mimy no sap llegir?

[Vegeu les entrades: “Però”, “I” i “Inferir” d’aquest manual; “Suposar” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 9: CONÈIXER ALGUNA COSA I CONÈIXER ALGÚ

La Gus diu: “Els meus pares coneixen en Kio, perquè ha estat molt per aquí casa” (29, 18-19). Val la pena que comparem dos usos de la paraula “conèixer”. Un ús és el que es refereix a “tenir personalment relació amb”. En aquest sentit, conèixer una casa o un gat o una persona és simplement tenir personalment relació amb ells. Es pot tractar d’un coneixement ben superficial. Després d’haver vist una casa només una vegada, ja pots dir: “Conec aquella casa”. Pel fet d’haver coincidit amb una persona i d’haver tingut potser amb ella una conversa brevíssima, ja pots dir a algú: “Conec aquella persona”.

Troblem un sentit molt diferent de “conèixer” en aquelles observacions que indiquen que una persona entén molt bé una altra persona. Si es diu a un pare que el seu fill està acusat d’haver comès una malifeta greu, el pare pot dir: “Conec en Joan, i ell no faria una cosa així”. Òbviament, la paraula “conèixer” significa aquí que es té un coneixement profund d’aquella persona i que no es tracta d’una coneixença merament casual.

Quan es coneix molt bé una cosa, de manera que es tenen proves suficients per justificar la veritat del que es diu sobre ella, llavors ja no s’usa la paraula “conèixer” sinó que s’acostuma a usar el terme “saber”. Així, per exemple, “Sé que aquestes són les meves mans”, o “Sé que Barcelona és la capital del Principat de Catalunya”. Quan algú diu això últim, es pot interpretar que vol dir que disposa de proves per justificar la veritat de la seva afirmació. En aquest cas, la justificació és indirecta. En canvi, quan algú diu: “Sé que aquestes són les meves mans”, la justificació que té és directa, perquè està percebent una cosa que creu que és suficient com per confirmar el que diu.

No et sorprenguis si algú planteja la qüestió: “¿Pots saber una cosa i estar equivocat?” Alguns han dit que si saps una cosa amb absoluta certesa, com ara que aquestes són les teves mans, llavors no pots pas estar equivocat. Segons ells, saber és saber la veritat. Altres, en canvi, afirmen que tot coneixement està sempre subjecte a error.

[L’exemple de les mans, donat ja per René Descartes, 1596-1650, s’ha fet conegut a través del filòsof anglès G. E. Moore, 1873-1958, que amb aquesta afirmació pretenia refutar els dubtes dels escèptics.

Pel que fa a si es pot saber una cosa i, alhora, estar equivocat, convé distingir bé entre “saber una cosa” i “creure (o pensar) que se sap una cosa”. El que sembla paradoxal —se n’ha dit “la paradoxa de Moore”— és dir “Jo crec X, però no és així”. I és que, encara que un altre pugui arribar a demostrar que el que jo crec no és veritat, jo mateix no puc sostenir alhora totes dues afirmacions, perquè, en afirmar “crec X”, estic afirmant també “Crec que X és veritat”. Sobre l’acte mental de creure, vegeu: capítol 2, episodi 1, idea 9, i capítol 9, episodi 2, idea 11, d’aquest manual; així com l’entrada “Creure” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

4.1.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Conèixer alguna cosa i conèixer algú (p. 29, 18)

1. ¿Hi ha coses que coneixes, com ara el teu nom i el dia del teu naixement?
2. ¿Hi ha gent que coneixes, com ara els teus amics i els teus pares?
3. ¿Pots conèixer una cosa de la mateixa manera com coneixes una persona?
4. ¿Pots conèixer una sabata de la mateixa manera com coneixes el teu amic?
5. ¿Tens el mateix tipus de coneixement en relació amb la teva edat que en relació amb la teva sabata?
6. ¿Tens el mateix tipus de coneixement en relació amb la teva adreça que en relació amb la teva cara?
7. ¿Tens el mateix tipus de coneixement en relació amb la teva aula que en relació amb el teu mestre?
8. ¿Qui coneix millor el teu aspecte: tu mateix o el teu amic?
9. ¿Podries conèixer la història d’*Àlícia en el país de les meravelles* sense conèixer Àlícia?
10. ¿Podries conèixer un soldat sense conèixer cap història de soldats?

[Vegeu les entrades: “Conèixer” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 10: ORDRES

En el capítol u hem discutit diferents tipus d'oracions: assercions i preguntes. Un altre tipus d'oració és l'ordre. Una ordre és una oració o un fragment d'oració que diu a una altra persona què ha de fer. Les ordres, doncs, no són pas els tipus d'oracions que poden ser verdaderes o falses. Les ordres són formes de discurs molt familiars als nens. Normalment, els adults poden donar ordres als nens, però els nens no poden donar ordres als adults. D'aquí que els nens, en els seus jocs, sovint s'inventin contextos en què poden donar ordres: intenten donar ordres a les nines, als companys de joc i als animals de companyia.

Quan algú dona una ordre, generalment el seu to de veu és diferent del to de veu que usa per fer una asserció. Si un oficial de l'exèrcit digués “¡Atureu-vos!” amb el mateix to de veu que algú usa per llegir una carta, ben segur que ningú no s'aturaria. (D'altra banda, les ordres també es poden xiuxiuejar. Per exemple, ningú que estigués explorant una casa encantada no ordenaria a crits “¡No feu soroll!”) No és pas estrany que les ordres es formulin sovint a plens pulmons. Els afeccionats criden a l'estadi “¡Passa-la!”, “¡Xuta!” o, fins i tot, “¡Agafa'l!”.

Des d'un punt de vista lògic, hi ha correlació entre certs tipus d'actes verbals i certs tipus d'oracions. Una persona que digui: “Fa un dia preciós”, és molt improbable que ho digui cridant. D'altra banda, algú pot dir cridant: “¡Que tothom vagi cap a la sortida més propera!”, però també és molt improbable que ho digui suaument, com si es tractés d'una simple indicació.

4.1.16 EXERCICI: Ordres (p. 29, 21 i 28)

Primera part:

Per torns, tots assumiran el paper del qui dona ordres.

Quan et toqui el torn, dones una ordre a qui estigui assegut al teu costat. Llavors, aquella persona *executa* la teva ordre i passa a donar una ordre a la persona asseguda al seu costat, etc. Així, tots els de la classe tindran l'oportunitat de *donar* una ordre i d'*obeir-ne* una.

Per exemple, si t'ordenen: “¡Vigila les balenes!”, probablement faràs veure que ets a la coberta d'un balener i que mires a través d'una ullera de llarga vista.

Heus aquí algunes ordres:

1. ¡Mira abans de saltar!
2. ¡Pren-t'ho amb calma!
3. ¡A poc a poc!
4. ¡Vés a passeig!
5. ¡No facis trampa!
6. ¡Fes volar un estel!
7. ¡Passa'm la sal!
8. ¡No treguis el cap per la finestra!
9. ¡Passa-t'ho bé!
10. ¡Fes bondat!
11. ¡Desperta't!
12. ¡Vés al llit!
13. ¡Aguanta'm la criatura!
14. ¡No fumis!
15. ¡No peguis el teu germanet!

Segona part:

Torna a repassar aquestes quinze ordres i pregunta als alumnes en quines circumstàncies *xiuxiuegerien* l'ordre i en quines circumstàncies la dirien *cridant fort*.

[Vegeu les entrades: “Ordre” i “Obligació” d'aquest manual; “Lleis, lleis/regles” de *Recerca filosòfica*; “Lleis” i “Obediència” de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: LA PARAULA “SISPLAU”

“Sisplau” és un terme cerimonial amb què s’ intenta fer més acceptable una petició. De fet, la paraula “sisplau” canvia sovint una ordre en una petició. “Passa’m les galetes” és una ordre. “Sisplau, passa’m les galetes” és una petició. És clar que una petició encara es pot accentuar més com a tal si es formula com una pregunta: “¿Que em passaries les galetes, sisplau?”

Ahora, però, el fet d’ afegir la paraula “sisplau” dóna a l’ oració una força addicional. Ara ja no acostumem a usar frases com “Li prego que...” o “Li suplico que...” i, en bona part, les hem substituït per la paraula “sisplau”, que mostra que estem demanant respectuosament una cosa a algú, amb qui preferim no usar formes més fortes de coerció.

4.1.17 EXERCICI: L’ús de “sisplau” i de “gràcies” (p. 29, 26)

Per completar les oracions següents usa “sisplau” o “gràcies”. En alguns casos, pot ser que ambdues expressions siguin apropiades.

1. “¿Que em passaria els pèsols,?”
2. “Li vull dir..... per haver-me ajudat a fer el deure.”
3. “Ja he menjat prou, ”
4. “Joan, , no em molestis més.”
5. “Núria, , vés a la biblioteca.”
6. “Algunes persones no saben quan han de dir ”
7. “Pintaré aquest dibuix encara que ningú no em digui ”
8. “....., prou de fer problemes.”
9. “Calleu, ”
10. “Quan demano una cosa sempre dic ”

[Vegeu les entrades: “Cerimònies” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Manera” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 12: LLEGIR PARAULES EN CURSIVA

Quan parlem, posem un major accent o més èmfasi en unes paraules que no pas en altres. Ho fem perquè considerem importants aquelles paraules i volem que els oients sàpiguen que les considerem importants. Quan no enraonem sinó que escrivim, i volem que el lector sàpiga que aquelles paraules són importants, les escrivim en cursiva. Si estàs llegint i trobes paraules escrites en cursiva, has d’ alçar una mica la veu i emfasitzar les paraules en cursiva. Si ho llegeixes amb el mateix to de veu que la resta, els oients no advertiran que l’ autor d’ allò que llegeixes volia que aquelles paraules s’ emfasitzessin.

Si es destaquen unes o altres paraules en una oració, es pot canviar completament el sentit de l’ oració. Per exemple, considera l’ oració següent: “Nosaltres no volem cap conill a la nostra aula.” Considera ara què passa, segons les paraules que se’n destaquin:

1. *Nosaltres* no volem cap conill a la nostra aula. (Altres persones potser ho accepten, però nosaltres, no.)
2. Nosaltres no *volem* cap conill a la nostra aula. (És clar que ho acceptarem, si ho hem de fer.)
3. Nosaltres no volem cap *conill* a la nostra aula. (Qualsevol altre animal, sí.)
4. Nosaltres no volem cap conill a la *nostra* aula. (A la vostra aula, no hi tenim res a dir.)
5. Nosaltres no volem cap conill a la nostra *aula*. (Tingueu-los en una gàbia al pati.)

4.1.18 EXERCICI: Llegir paraules en cursiva (p. 30, 1)

Quan llegeixes en veu alta, et trobes algunes paraules que estan escrites en *cursiva*. Quan llegeixes aquestes paraules en veu alta, has d’ alçar una mica la veu. Això mostra que aquestes paraules són, en cert sentit, més *importantes* que les altres.

Heus aquí un passatge per llegir en veu alta. ¿Com llegiràs les paraules escrites en cursiva?

“Fa molt, molt temps, hi havia un príncep que es volia casar amb una princesa, però ella havia de ser *realment* i *verdaderament* una princesa. El príncep va viatjar per tot el món per trobar-ne una; però sempre hi havia *una cosa o altra* que impedia que tingués èxit. Va trobar moltes princeses, però mai no podia dir si eren princeses *de debò*. De vegades era una cosa, de vegades una altra, la que no li semblava prou *bé* d’aquelles joves. Finalment, doncs, va tornar cap a casa força desil·lusionat, perquè tenia moltes ganes de casar-se amb una princesa *de debò*.”

Per cert, ¿saps com s’acaba aquesta història?

¿Com pot distingir el príncep una princesa *de debò* enmig de totes les altres joves que sostenen que són de debò princeses?

[Vegeu les entrades: “Subratllar”, “Importància”, “Llegir” i “De debò” d’aquest manual; “Importar” de *Recerca ètica*.]

IDEA 13: CANVIAR D’IDEA

Resulta extraordinàriament difícil d’enfocar la pròpia ment i discutir allò que sembla que hi està passant. La situació, però, és molt semblant a molts altres aspectes de les nostres vides que ens són tan familiars que els acceptem com a naturals i que trobem difícils de descriure. Molta gent troba difícil de descriure el seu vestit, la seva casa o la seva feina si no té l’oportunitat de tornar-s’ho a mirar bé. Però, quan hi ha un canvi, tot pot quedar, de sobte, enfocat. Això també ens passa quan diem que canviem d’idea: se’ns presenta l’oportunitat de considerar què passa realment quan pensem.

Et pots preguntar a tu mateix què és el que canvia quan canvies d’idea. ¿Potser canvia allò que saps? Semblaria que no.

¿Què passa amb els teus plans i les teves intencions? Sovint som molt conscients del que passa quan canviem de plans. ¿I les actituds? Els canvis d’actitud demanen més temps i, normalment, som menys conscients d’aquests canvis que dels canvis de plans. Tanmateix, si canvies la teva actitud envers algú, sembla que estaràs canviant d’idea sobre aquella persona.

Molt sovint, un fet nou o un pensament nou ajudaran a canviar d’idea. És a dir: un fet nou podria ajudar algú a canviar la seva actitud, que, al seu torn, l’ajudaria a canviar els seus plans. Per exemple: si una noia surt amb un home, però descobreix que està casat, pot molt ben ser que canviï la seva actitud envers ell i, en conseqüència, que deixi de sortir amb ell.

4.1.19 EXERCICI: Com m’ha fet canviar d’idea el coneixement d’una cosa (p. 30, 5)

Que cada membre de la classe completi el següent:

Estava a punt de
Llavors vaig saber que
i això em va fer canviar d’idea.
Ara ja no planejo.....

[Vegeu les entrades: “Idea, canviar d’” d’aquest manual; “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Canvi” i “Conèixer” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Idea” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

4.1.20 EXERCICI: ¿Sobre quines coses pots canviar d’idea? (p. 30, 5)

1. En Julià ocupa un seient a la primera fila de l’aula. ¿Pot canviar de seient?
2. En Julià està pensant a canviar de seient. ¿Es pot imaginar ell mateix assegut en un altre seient?
3. En Julià creu que està assegut en un seient a la primera fila de l’aula. ¿Pot canviar d’idea sense canviar de seient?
4. En Julià porta mitjons blaus. I creu que porta mitjons blaus. ¿Pot canviar d’idea sobre el color dels seus mitjons?

5. En Julià vol demanar permís per sortir de l'aula. ¿Pot canviar d'idea pel que fa a demanar permís?
6. En Julià vol un glop d'aigua. ¿Pot canviar d'idea pel que fa a voler un glop d'aigua?
7. En Julià planeja visitar en Tomàs després de l'escola. ¿Pot canviar d'idea pel que fa a aquesta visita?
8. En Julià es vol canviar els mitjons. ¿Pot canviar d'opinió pel que fa a canviar-se els mitjons?
9. En Julià diu: "Canviar d'opinió és com canviar un bitllet de mil." ¿Té raó?
10. En Julià diu: "Canviar d'opinió és com canviar-se els mitjons." ¿Té raó?
11. En Julià diu: "Canviar d'opinió és com canviar de seient." ¿Té raó?
12. En Julià diu: "Canviar d'opinió és com canviar de plans." ¿Té raó?
13. En Julià diu: "¿A què s'assembla canviar d'opinió? No ho sé. Vaig canviant d'opinió sobre això." ¿Penses com en Julià en aquest punt?

[Vegeu les entrades: "Idea, canviar d'" d'aquest manual; "Canvi" d'aquest manual i de *Recerca ètica*; "Idea" de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 14: ILLES

Una illa és una porció de terra voltada d'aigua per tots costats. L'illa més gran del món és Groenlàndia o Grenlàndia (Illa Verda). Tal com diu la *Gran Enciclopèdia Catalana*, "l'origen de les illes i llur disposició respecte als continents és divers. Generalment les properes als continents solen tenir origen en moviments epigènics, en fenòmens tectònics o en l'elevació del nivell de les aigües, i les que són situades més lluny dels continents solen tenir origen volcànic o, a les mars càlides, coral·lí".

Un arxipèlag és un conjunt d'illes: així, l'Arxipèlag de les Illes Balears està format per les illes de Mallorca, de Menorca, d'Eivissa, de Formentera, de Cabrera i d'altres de més petites. Es tracta d'illes continentals, que descansen damunt un sòcol submarí separat de les costes catalanes peninsulars per un canal de més de 1000 m de profunditat.

4.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: Illes (p. 30, 16)

1. ¿Quina diferència hi ha entre una illa i una península? ¿Entre una illa i un cap? ¿I entre una illa i una cala?
2. Si, d'una porció de terra voltada d'aigua per tots costats, se'n diu *illa*, ¿com en diries, d'una porció d'aigua voltada de terra per tots costats?
3. ¿Un país sencer podria ser una illa? ¿I tot un continent?
4. ¿Seria correcte dir que una estació espacial és "una illa en el cel"? ¿Cada planeta és una "illa en el cel"? ¿I cada estrella?

[Vegeu l'entrada "Illa" d'aquest manual.]

IDEA 15: ACONSELLAR

La Gus ens diu que ha d'aconsejar a en Kio que pari de menjar coses de l'aperitiu i que es guardi lloc pel sopar (30, 22-23). ¿És massa manaire i fiqueta la Gus o bé està sincerament preocupada per la gana d'en Kio? ¿O potser vol que en Kio faci els honors deguts als guisats de la seva mare? ¿O pensa només potser que hom *hauria* de guardar lloc pel sopar, sobretot quan s'ha estat convidat a sopar?

Enfocar la discussió de la classe sobre si s'ha de menjar molt aperitiu, o no, seria errar el tret. El focus s'hauria de posar en el fet que la Gus aconsella a en Kio sobre com ha d'actuar, i en si és propi de joves que són amics que s'aconsellin mútuament. Normalment, quan una persona n'aconseja una altra sobre com ha, o no ha, d'actuar, ho fa en termes de conseqüències socials. Per exemple: "¿Si fas això, et renyaran!" Aquí, però, la Gus subratlla una relació causal entre menjar i perdre la gana. Està, doncs, advertint en Kio amb la predicció de les conseqüències *naturals*, més que no pas *socials*, d'allò que està fent.

N'hi ha que han pensat que l'educació moral s'hauria de limitar a alertar els infants de les conseqüències naturals i socials de les seves accions. Així és com se'ls dissuadeix de treure el cap per les finestres, de prendre drogues i de mentir. En lloc de moralitzar —insistent que certes accions són *dolentes*, i sense explicar per què ho són—, els que defensen aquesta posició reclamen que mostrem als infants les conseqüències nefastes de certes formes de con-

ducta. També hi ha aquells que, davant d'això, replicarien que hauríem d'ensenyar als infants a obeir les normes i els principis morals independentment de les conseqüències. És clar que, des d'un punt de vista pedagògic, sembla un bon ajut que un amic o un conseller mostrin a algú les conseqüències socials i morals de les seves accions.

4.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Aconsellar, avisar i advertir (p. 30, 22-23)

1. ¿Quina diferència hi ha entre advertir algú sobre una propera tempesta i avisar-lo sobre la tempesta?
2. ¿És veritat que, de les úniques coses que es pot advertir la gent, és de perills?
3. ¿És veritat que pots avisar la gent de perills, i també de moltíssimes altres coses?
4. Si tens un problema, ¿et poden els altres aconsellar el que has de fer?
5. Si tens un problema, ¿et poden els altres advertir del que no has de fer?
6. Si el teu mestre et diu que no vagis corrent pels passadissos, ¿t'està aconsellant, avisant o advertint?
7. Si la teva mestra et diu on pots trobar la informació que estàs buscant, ¿t'està aconsellant, avisant o advertint?

[Vegeu l'entrada "Aconsellar" d'aquest manual; "Ajudar" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; "Conseqüències" de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 16: ¿QUI ES POT CASAR AMB QUI?

La Suki planteja a la seva mare (30, 27-28) un exercici de suposició: "Suposem que l'Oriol es casés amb la Suki. ¿Què seria possible i què quedaria exclòs? ¿Seria encara possible que la Gus es casés amb en Kio?"

A aquesta edat, els nens comencen a esdevenir conscients del poder i de la complexitat dels costums socials. La complexitat fa les coses molt confuses. El poder fa que certes institucions, com ara el matrimoni, resultin molt imponents. Per exemple: es diu als nens que *els cosins no s'han de casar entre ells*, però no els queda gens clar si aquesta mena de prohibició pertany a la mateixa categoria de la que diu que *els infants no s'han de casar entre ells*. La raó de la perplexitat és que el matrimoni infantil és prohibit per la *lei*, mentre que el matrimoni entre cosins és prohibit pel *costum*, i la prohibició varia segons el grau de parentiu. (Probablement són pocs els que s'amoïnen a explicar als nens per què existeixen aquests diferents tipus de prohibició i què signifiquen. Molts adults tenen dificultats per entendre-ho ells mateixos, i no diguem res de la seva capacitat per explicar-ho als nens.)

La Gus podria haver raonat d'aquesta manera: "Jo no em puc casar amb el meu germà. Però, si ell es casa amb la Suki, esdevenim una família. Això convertiria en Kio en el meu germà. I si això passa, tampoc no em puc casar amb en Kio." Seria útil que exploressis aquest tipus de raonament amb els teus alumnes. És clar que també hauries d'anar en compte de no entrar en excessius detalls sobre les convencions que regeixen el matrimoni, perquè els alumnes hi podrien perdre interès.

4.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Qui es pot casar amb qui? (p. 30, 27-28)

1. ¿Podrien dues germanes casar-se amb dos germans?
2. ¿Podrien dues persones casades celebrar una segona cerimònia de casament?
3. ¿Es podrien casar dos infants?
4. ¿Es podrien casar dues persones que no s'haguessin vist mai abans?
5. ¿Es podrien casar dues persones que s'odiessin?
6. ¿Es podrien casar entre elles dues persones procedents de països diferents?
7. ¿Hi podria haver un casament de més de dues persones?
8. ¿Hi podria haver un casament de menys de dues persones?
9. ¿Es podrien casar dues persones de religió diferent?
10. ¿Es podrien casar dues persones que ja haguessin estat casades?
11. ¿Es podrien casar dues persones de races diferents?
12. ¿Una persona podria estar casada amb diverses persones alhora?]

[Vegeu les entrades: "Relacions familiars" d'aquest manual; "Família" de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 17: SUPOSAR I ASSUMIR

Quan fem una *suposició*, imaginem que una cosa és un fet, encara que potser no estiguem segurs de si és, o no, un fet. Més encara: podem suposar que una cosa és un fet encara que sapiguem segur que no ho és. Així, en Kio i la Gus podrien suposar que la Rita no és la gata que saben que és, sinó que és una gossa. (Podrien dir: “Suposem que la Rita fos una gossa. ¿Com seria?”)

Si suposem un determinat estat de coses, podem llavors dedicar-nos a pensar què podria venir després. Suposem que demà hi ha una tempestat de vent i neu. Llavors, el llac es gelarà, la neu embossarà les carreteres, i és molt probable que nosaltres ens abriguem força per sortir. (Però podríem no fer-ho: si demà hi hagués una borruçada, encara podríem decidir de passejar-nos-hi amb vestit de bany.)

Ara bé, *assumir* és fer un tipus determinat de suposició. L'estat de coses que s'accepta com un fet és que un enunciat determinat és verdader. Si dius: “Si assumim que avui és dimecres, d'això, se'n segueix que demà és dijous”, estàs parlant d'allò que *s'ha de* concloure necessàriament a partir de la teva assumpció. Donats certs enunciats veritaders, d'ells, se'n conclouen necessàriament altres enunciats.

Assumir és un dels actes mentals més importants per a la pràctica filosòfica, senzillament perquè la inferència deductiva només és correcta quan les premisses són veritaderes, de manera que, quan no se sap si les premisses són veritaderes, poden haver de ser *assumides* com a veritaderes. Si assumim la veritat de “Tots els A són B” i “Tots els B són C”, llavors ha de ser veritat que “Tots els A són C”, atès que es tracta d'un sil·logisme vàlid que preserva la veritat de les premisses en la conclusió obtinguda de manera deductiva.

Suposem que demanes als teus alumnes que assumeixin la veritat de l'enunciat següent: “Hi ha una fusta que és or”, i que després els preguntes si se'n segueix que “Hi ha un or que és fusta”. Certament, si assumim que el primer enunciat és verdader, llavors el segon també *ha de* ser verdader. És clar que això vol dir que els teus alumnes han d'estar preparats per assumir una cosa que, en aquest cas, és contrària als fets. Sovint assumim enunciats com a veritaders només per explorar les possibles inferències que podríem fer. Així, doncs, l'assumpció fa possibles els experiments amb el pensament.

Quan la Gus pregunta a la seva mare: “¿Si l'Oriol es casa amb la Suki, jo encara em podré casar amb en Kio?” (30, 27-28), està demanant a la seva mare que s'uneixi a ella en la suposició d'una cosa que seria concebible que passés. I està reclamant a la seva mare que li digui quines conseqüències quedarien excloses, i quines no, si s'arribés a fer un casament així.

4.1.24 EXERCICI: Suposar (p. 30, 27-28)

Molts contes comencen dient coses com ara “Hi havia una vegada un petit país dominat per un gegant que...”, o “Hi havia una vegada un bosc de llaminadures que...”. I llavors el conte ha d'explicar què hi passava, en un lloc com aquell.

¿Què suposes tu que passaria en els casos següents?

1. Si la gent pogués sobreviure amb una petita píndola diària en comptes d'haver de menjar aliments...
2. Si la gent caminés de quatre grapes i els gats de dues...
3. Si l'aigua esdevingués més lleugera que l'aire...
4. Si s'haguessin perdut tots els llibres de contes de fades...
5. Si, de les mans esquerreres, se'n digués “mans dretes” i, de les mans dretes, “mans esquerreres”...
6. Si, del sopar, se'n digués “esmorzar” i, de l'esmorzar, “sopar”.
7. Si el món es quedés sense ferro i acer...
8. Si es descobrís que fumar cigarretes és perjudicial per a la salut...
9. Si les cries de tortuga creixessin i esdevinguessin rates, i els ratolins creixessin i esdevinguessin tortugues...
10. Si la lluna desaparegués de cop...
11. Si tots els nens, en créixer, esdevinguessin adults completament raonables...

[Ex. = 7.3.24 d'aquest manual; vegeu també les entrades: “Suposar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Assumpcions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

4.1.25 EXERCICI: El País de Supposem (p. 30, 27-28)

Fa molt, molt temps, hi havia un país llunyà anomenat Supposem.

A Supposem, no hi havia ni cotxes ni autobusos ni camions. Encara no s'havien inventat. Només hi havia avions.

Els avions anaven molt bé per a viatges llargs, per anar d'una ciutat a l'altra. Però no anaven gaire bé quan el que volies era una cosa que et portés fins a la botiga de queviures i que et tornés a casa.

Un dia, el senyor i la senyora Astrany treballaven en el seu avió. El van desmuntar completament. Llavors van tenir una idea. Van agafar les parts de l'avió i les van ajuntar fent una cosa que podia ser conduïda per terra. El senyor i la senyora Astrany en van dir "automòbil".

Immediatament, tothom de Supposem va voler un automòbil. Van començar, doncs, a desmuntar els seus avions i a construir automòbils amb les peces.

Les fàbriques d'avions tenien molta feina. Gent que abans mai no havia comprat avions, ara els comprava per convertir-los en automòbils. I això és el que encara continuen fent, fins avui dia, en el País de Supposem.

* * * *

Si haguessis de visitar el País de Supposem, ¿els voldries dir alguna cosa a aquella gent?

¿És possible que no volguessin el teu consell i que et diguessin que t'ocupessis dels teus assumptes? Si ho fessin, ¿què els diries?

[Ex. = 7.3.25 d'aquest manual; vegeu també les entrades: "Suposar" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Assumpcions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

4.1.26 EXERCICI: La paraula "suposar" (p. 31, 6)

"Mare", diu la Gus, "¿què *més* se suposa que he de preguntar?" (31, 6).

L'expressió "se suposa" és usada aquí en el sentit de "s'espera": ¿què *més s'espera* que preguntis jo, o què *més podria* preguntar?

Aquest sentit de "suposar" contrasta amb el que hi ha implícit en una pregunta anterior de la Gus a la seva mare: quan la Gus diu "¿Si l'Oriol es casa...?" (30, 27-28), està dient, de fet, "Suposem que l'Oriol es casés amb la Suki..." Aquest últim "suposem" significa "imagina't (o imaginem) que".

¿Quin és el sentit de "suposar" en les oracions següents?

Imagina que S'espera que ?

1. Quan ets a Roma, se suposa que faràs el que vegis fer als romans.
2. L'Àlicia va dir: "Com que veig el somriure del gat Cheshire, suposo que el gat ha de ser per aquí, en algun lloc."
3. Suposa que el mar fos de sangria; jo ja sé la gent què beuria.
4. La princesa va dir a la granota: "Suposem que et faig un petó al nas."
5. La mare de la Gus va dir: "Gussi, se suposa que no xiularàs a taula."

[Vegeu les entrades: "Suposar" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Esperar" d'aquest manual; "Imaginar" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

4.1.27 *EXERCICI*: Assumir (p. 31, 6)

1. La Iolanda assumeix que l'enunciat "El cognom d'en David és Cases" és verdader. Si la Iolanda té raó, ¿se'n conclou que les inicials d'en David són "D. C."?
2. La Iolanda assumeix que l'enunciat "Tots els metges practiquen la medicina" és verdader. Si la Iolanda té raó, ¿se'n conclou que *només* els metges practiquen la medicina?
3. La Iolanda assumeix que l'enunciat "Totes les rates són atrevides" és verdader. Si la Iolanda té raó, ¿se'n conclou que hi pot haver algunes rates que no siguin atrevides?
4. La Iolanda assumeix que l'enunciat "Tots el tarragonins són catalans" és verdader. Si la Iolanda té raó, ¿se'n conclou que tots els catalans són tarragonins?
5. La Iolanda assumeix que l'enunciat "Les pomes són cebes" és verdader. Si la Iolanda tingués raó, ¿se'n conclouria que les peres són pastanagues?
6. La Iolanda assumeix que l'enunciat "Els porcs tenen ales" és verdader. Si la Iolanda tingués raó, ¿se'n conclouria que els porcs poden volar?

[Vegeu l'entrada "Assumpcions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: ¿FINS A QUINA HORA PODEM ESTAR LLEVATS?

¿Quines consideracions entren en joc quan la família decideix fins a quina hora els nens poden estar llevats? Probablement cada família té les seves regles, i els seus criteris per fer les regles. Això pot donar als teus alumnes l'opunitat de discutir les diverses regles familiars i les raons de les diferències entre les regles de famílies diferents.

Un bon exemple seria l'acord existent a totes les famílies perquè els fills d'edats diferents puguin anar al llit a hores diferents; i la raó és que alguns nens necessiten dormir més que altres. De manera semblant, els fills d'edats diferents tenen permís, en una mateixa família, per tornar a casa a hores diferents. Hi ha fonaments ben raonables per aquestes diferències, i els nens normalment els entenen.

Hauries de mirar de no suggerir als teus alumnes que existeix una consistència necessària entre les famílies pel que fa a les normes familiars d'anar a dormir. En canvi, hauries d'encoratjar els alumnes perquè discutissin els fonaments tant de les normes que cada família ha establert com de les diferències permeses a cada família. Una bona manera de provocar discussió sobre aquest punt seria escriure a la pissarra un enunciat com aquest: **SER JUST ÉS TRACTAR ELS CASOS SEMBLANTS DE MANERA SEMBLANT I ELS CASOS DIFERENTS DE MANERA DIFERENT**. Després, pregunta als teus alumnes de quina manera aquest enunciat il·lumina els diferents horaris que nens diferents tenen per tornar a casa.

4.2.1 EXERCICI: ¿Fins a quina hora podem estar llevats? (p. 31, 12)

Que cada membre de la classe agafi un tros de paper i hi escrigui les respostes a dues preguntes:

1. ¿Fins a quina hora et pots estar llevat?
2. Dóna una raó per la qual no se't permet d'estar llevat fins més tard.

Atenció: que no hi hagi ni mirades de reüll a les respostes dels altres ni cap xiuxiueig.

Ara, recull els fulls, barreja'ls, redistribueix-los, i que cadascú llegeixi un tros de paper i que posi nota a la raó donada.

[Vegeu les entrades: “Relacions familiars” d'aquest manual; “Família” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Just” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Temps” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: FER TORNOS

De vegades la gent comparteix coses. Per exemple, va al cine i comparteix el plaer de mirar la pel·lícula amb d'altres. O bé dues persones comparteixen un pastís quan en prenen una meitat cadascuna.

Ara bé, en altres casos, no es realitza pas tan fàcilment aquest compartir simultani. Si dues persones cavalquen, una d'elles ha d'anar davant. Poden fer tornos per seure davant, però no poden pas anar davant totes dues alhora. Els nens ho entenen molt bé, això. Reconeixen que hi ha determinades maneres de seguir certs procediments.

Per exemple: demana als teus alumnes que discuteixin de quantes maneres “fan tornos” a l'escola un dia de cada dia. Potser esborren la pissarra per tornos, esperen tanda per anar al lavabo, vigilen per tornos la classe quan el mestre és fora, fan tornos per servir al menjador, etc.

Demana als alumnes quina els sembla ser la connexió entre “fer tornos” i “ser just”. La discussió que en resulti haurà d'il·luminar el fet que, de vegades, ser just implica la manera com han de ser tractats els nens simultàniament, mentre que, altres vegades, implica la manera com han de ser tractats de manera seqüencial. Per exemple: si és l'aniversari d'un alumne i hi ha una festa amb xocolata desfeta, hi ha d'haver almenys una tassa de xocolata per cada alumne. Això és ser just de manera simultània. Si, després, voleu jugar a trencar l'olla, hi hauria una manera seqüencial de ser just amb els nens: que tots hi poguessin participar per tornos. [La perspectiva d'una allau de criatures volent trencar simultàniament l'olla fa basarda i, certament, no pot fer justícia als desigs de tots. Hi ha encara formes mixtes: com en les curses de sacs, en què es combina la participació simultània d'uns quants a cada cursa amb la seqüència de tantes curses com siguin necessàries a fi que, per tornos, hi acabin participant tots.]

4.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan és que està bé de fer torns? (p. 31, 15-20)

Quan responguis aquestes preguntes, indica també la teva raó o raons.

1. En Pep i la Pepa juguen amb el gronxador. En Pep salta de cop i el gronxador rebota contra el cos de la Pepa. Ara en Pep torna a pujar al gronxador. ¿Hauria de saltar la Pepa perquè en Pep rebés un cop?
2. En Toni obre la porta a la Gràcia quan sent que truca. ¿Hauria ara de sortir en Toni i trucar, perquè ella li pogués obrir la porta?
3. Com que la Joana ha extraviat el dinar, la seva amiga Diana li diu: “Et pots partir els meus entrepans amb mi.” ¿Haurien de menjar-se els entrepans de la Diana fent-hi queixalades per torns?
4. La finestra de l’aula ha quedat travada. A dins, només hi ha en Jaume i en Samuel, i hi fa molta calor. En Jaume prova d’obrir la finestra, però no pot. Després ho prova en Samuel, i tampoc no se’n surt. ¿Haurien de continuar fent torns per mirar d’obrir la finestra?
5. La Susanna i la Pamela juguen a ping-pong. Per torns, van donant cops a la pilota per sobre de la xarxa. En Biel diu que vol tanda. ¿Què haurien de fer la Susanna i la Pamela?

[Vegeu les entrades: “Torns” d’aquest manual; “Just” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: GRANGES DE GALLINES

Les gallines es crien tant per la carn com pels ous. A les granges avícoles modernes les gallines es passen tota la vida en galliners diminuts. Fan ous i després són sacrificades per la seva carn. Els qui s’oposen a aquesta pràctica les anomenen “granges industrials”, i les critiquen per la crueltat amb què hi són tractades les aus.

[Vegeu el que ja s’ha dit sobre això, més extensament, en el capítol 3, episodi 3, idea 1 d’aquest manual.]

4.2.3 EXERCICI: Raonar sobre les granges de gallines (p. 31, 22)

Trobar proves.

Suposem que, a la teva classe, se li ha encomanat de discutir els pros i els contres de les “granges industrials”. Decidiu que treballareu tots junts per arregar un conjunt de fets, i que després els seleccionareu adequadament. Ara teniu molts fets. Alguns semblen encaixar bé a favor de la granja industrial, d’altres semblen encaixar bé en contra d’ella, i alguns no semblen ser rellevants per a cap dels dos costats.

Primera part:

Heus aquí els fets arregats. ¿Com els seleccionareu?

- a. Les gallines i els pollastres no semblen ser gaire intel·ligents.
- b. A la majoria de la gent, li agrada menjar pollastre.
- c. Els vegetarians no mengen carn, i això inclou també els pollastres.
- d. Les gallines, evidentment, poden experimentar dolor.
- e. Algunes persones diuen que els animals tenen drets.
- f. Algunes persones diuen que els animals no tenen cap dret.
- g. Si els pagesos no poguessin criar gallines, perdrien diners.
- h. Si no hi haguessin pollastres per menjar, molta gent no es podria permetre d’adquirir aliments més cars.
- i. Algunes persones diuen que les gallines no es queixen.
- j. Algunes persones diuen que els pollastres són alimentats amb productes químics perjudicials, de manera que, quan es menja un pollastre, s’ingereixen aquells productes químics.
- k. No hi ha cap llei religiosa que prohibeixi menjar gallines i pollastres.

Segona part:

¿Se t’acuden altres fets que encaixin en un costat o en l’altre?

[Vegeu les entrades: “Animals, fer mal als”, “Animals, matar”, “Animals, menjar” i “Gallina” d’aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: MATAR ANIMALS

Una de les coses que pots fer amb aquest tema és ajudar els alumnes a identificar les diferents finalitats amb què es justifiquen les matances d’animals. Algunes persones diuen que els maten per obtenir aliments; d’altres, que els paren trampes per obtenir-ne les pells; d’altres, que cacen per plaer, com a esport; i d’altres, que els maten perquè “n’hi ha massa”. També es poden esmentar altres fets: hi ha gent que caça elefants per l’ivori; els perfums s’extreuen de certs animals; i hi ha animals que es maten per fer recerca mèdica.

En cadascun d’aquests casos estaria bé que es preguntés: a) ¿fins a quin punt és important fer això als animals?; b) ¿quins són els avantatges?; c) ¿quins són els desavantatges?; d) ¿matar-los queda justificat per la finalitat amb què es fa?; i e) als teus alumnes, ¿què els agradaria més: viure en un món sense cap animal, sense alguns animals, o en un món amb una gran varietat d’animals?

4.2.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Matar animals (p. 31, 24-26)

1. ¿Et sembla que seria correcte matar un animal que amenacés la teva vida?
2. ¿Et sembla que seria correcte matar un animal que no amenacés la teva vida?
3. Suposem que un animal perillós estigués en llibertat per la zona on vius tu. ¿Se l’hauria de mirar de matar, o bé se l’hauria de capturar?
4. En molts sentits, els animals són diferents dels éssers humans. ¿És aquesta una bona raó per matar-los?
5. En molts sentits, els animals són semblants a les persones. ¿És aquesta una bona raó per no matar-los?
6. Si plantes enciams a l’hort i, a la nit, vénen conills i se’ls mengen, ¿què has de fer: matar els conills, ensenyar als conills a no entrar a l’hort, o construir una bona tanca?
7. Algunes persones pensen que no hi ha cap altra manera d’obtenir menjar si no és matant animals. ¿És correcte això?
8. Algunes persones, que tenen molt menjar, troben que matar animals és una forma d’esport. ¿És correcte això?

[Vegeu les entrades: “Animals, matar” d’aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: MENJAR ANIMALS

Segurament que el millor que pots fer amb aquesta noció és sondejar la teva classe i veure quines raons troben els alumnes per menjar animals i quines raons per no menjar-los. Escribe les raons a la pissarra. Et pots trobar que els alumnes donin raons relacionades amb la salut, amb la nutrició, raons religioses, estètiques i ètiques.

Que la classe avalui les raons donades. Les podeu classificar de les maneres següents:

- a) la raó més assenyada
- b) la raó més popular
- c) la raó més estúpida
- d) la raó més vulgar
- e) la raó més pràctica

4.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Menjar animals (p. 31, 27-32, 16)

1. Algunes persones diuen que està bé menjar animals perquè tenen bon sabor. ¿És una bona raó això?
2. Suposem que algú digués que els gats i els gossos tenen bon sabor. ¿Seria això una bona raó per menjar-se’ls?
3. Suposem que algú digués que els éssers humans tenen bon sabor. ¿Seria això una bona raó per menjar-se’ls?
4. Suposem que algú digués que està bé menjar animals perquè n’hi ha massa. ¿Seria una bona raó això?

5. Suposem que algú digués que està bé menjar gats i gossos perquè n'hi ha massa. ¿Seria una bona raó això?
6. Suposem que s'inventés un menjar que fos tan saborós i tan nutritiu com la carn, i que no fos més car que la carn. ¿Et sembla que la gent en menjaria en lloc de menjar animals?

[Vegeu les entrades: “Animals, menjar” d'aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: SER MEMBRE D'UNA FAMÍLIA

L'avi diu que no mataria la Rita, perquè a) la Rita té un nom, i b) és una més de la família. Llavors es planteja la qüestió: ¿què és una família? ¿I què implica el fet de ser membre d'una família?

Són problemes ben difícils. La noció tradicional de família ens diu que és una organització molt complexa i àmplia, basada en el parentiu i en un lloc comú de residència. A l'època feudal, la família era la cèl·lula laboral bàsica. A pagès, la família havia de ser nombrosa. Amb el creixement de les ciutats i l'èxode del camp, les famílies van esdevenir més reduïdes, sotmeses a tensions creixents. En els darrers segles, el concepte de família ha tendit a concentrar-se en un grup més i més petit, deixant de banda, de mica en mica, la parentela que en formava la frontera exterior (cosins de segon i tercer grau, oncles, membres sobrevinguts, etc.). Recentment, els avis tendeixen a viure pel seu compte, bé independentment, bé en residències que en tenen cura. Per a molts, doncs, la família ja només és la “família estricta” o “família nuclear”, és a dir, els pares i els fills que encara viuen en el domicili patern. Durant les vacances, o en ocasions especials, els que viuen lluny es retroben i així és com es va conservant, d'alguna manera, l'“esperit de família” en el sentit més tradicional.

Els criteris per determinar qui és membre d'una família i qui no, són molt inestables i variants, tant segons les èpoques com segons els llocs. Alguns exemples d'aquesta zona borrosa que forma la frontera del concepte “família”: la situació peculiar que sovint hi tenen —almenys en certs assumptes confidencials— els membres sobrevinguts, per matrimoni o per adopció; els treballadors que fa més anys que són a la casa que alguns dels membres més joves de la família; certs amics íntims “de tota la vida”; o fins i tot el lloc privilegiat que ocupen certs animals domèstics.

4.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser membre d'una família (p. 32, 6)

1. Quan un és veí d'un altre, ¿implica això que són membres d'una mateixa família?
2. L' animal domèstic —com ara un gat, un gos o un hámster—, ¿és ja, pel sol fet de ser animal domèstic, un membre de la família?
3. Quan una teva germana o un teu germà es casen, ¿significa això que les persones amb qui es casen esdevenen membres de la teva família?
4. Suposem que es casa un teu germà i que tu tens, per tant, una cunyada. ¿Seria la germana de la teva cunyada membre de la teva família?
5. ¿En algun sentit es pot dir que qualsevol persona del món pertany a la mateixa família?

[Vegeu les entrades: “Relacions familiars” d'aquest manual; “Família” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

4.2.7 EXERCICI: Ser membre d'una família (p. 32, 6)

1. ¿Qui són parents?
 1. ¿Qui són *pares*?
 2. ¿Qui són *cosins*?
 3. ¿Qui són *oncles*?
 4. ¿Qui són *ties*?
 5. ¿Qui són *germanes*?
 6. ¿Qui són *germans*?
2. ¿Es poden capgirar les relacions familiars?

1. Si en Joan és cosí d'en Quim, ¿vol dir això que en Quim és cosí d'en Joan?
 2. Si en Joan és germà d'en Quim, ¿vol dir això que en Quim és germà d'en Joan?
 3. El pare del pare d'en Joan, ¿és el seu avi?
 4. El pare de la mare d'en Quim, ¿és la seva àvia?
 5. La germana del pare d'en Joan, ¿és la tia d'en Joan?
 6. La germana de la mare d'en Quim, ¿és l'oncle d'en Quim?
3. ¿Pot una persona tenir més d'una relació familiar?
 1. ¿Pot una persona ser totes dues coses: pare i germà?
 2. ¿Pot una persona ser totes dues coses: germà i germana?
 3. ¿Pot una persona ser totes dues coses: fill i filla?
 4. ¿Pot una persona ser totes dues coses: pare i fill?
 5. ¿Pot una persona ser totes dues coses: àvia i néta?
 6. ¿Pot una persona ser totes dues coses: tia i neboda?

[Vegeu les entrades: “Relacions familiars” d’aquest manual; “Família” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: EL RINOCERONT

Diu la *Gran Enciclopèdia Catalana*: “Els rinoceronts són animals de grans dimensions, cos pesant i massís, amb la pell molt gruixuda i generalment nua o gairebé nua i amb una o dues banyes permanents situades a la regió nasal, l’una darrere l’altra, l’anterior més desenvolupada que la posterior, i a vegades una tercera unida a la segona, ulls petits en posició lateral, orelles petites al capdamunt del cap, cua molt petita, cap curt o mitjà segons les espècies, amb el morro aplanat i amb un perfil que descriu una corba descendent des de la regió cranial fins a la facial de nivell més baix, i amb les potes curtes, molt robustes i acabades en tres dits ben diferenciats. La dentadura, mancada d’ullals, és proveïda d’una o dues dents incisives —de vegades cap— a la mandíbula inferior i dues a la mandíbula superior, molt petites, de tres a quatre premolars i dues molars. Malgrat llurs dimensions, són animals molt porucs que solen fugir i que no ataquen sinó per defensar-se mitjançant una impetuosa càrrega contra l’enemic, en la qual aprofiten tot l’impuls de llur enorme massa i poden arribar a assolir els 45 km per hora. Habiten a les planes estèpiques, sabanes i boscs en zones properes a aiguamolls, llacunes o rius, o bé als entorns del bosc però sense endinsar-s’hi mai. Es nodreixen d’herbes que pasturen durant la nit, arrels i fruits, i es banyen molt sovint, cosa que aprofiten per a cobrir-se de fang, que els protegeix d’insectes. Habiten a l’Àsia meridional (tres espècies) i a l’Àfrica (dues espècies).” Els rinoceronts africans, tant blancs com negres, tenen dues banyes. El rinoceront de l’Índia només en té una.

4.2.8 EXERCICI: Raonar sobre el rinoceront (p. 32, 22)

Trobar assumpcions.

En alguns dels casos següents, sembla que s’assumeix alguna cosa que expressament no es diu. ¿Pots identificar què s’està assumint?

1. Mònica: “Suposo que el rinoceront africà va més ben banyat que el de l’Índia perquè, a l’Àfrica, hi ha molts més rius.”
2. Josuè: “El rinoceront africà viu a l’Àfrica. Egipte és a l’Àfrica. Per tant, el rinoceront africà viu a Egipte.”
3. Teresa: “Com que el rinoceront té els ulls petits, deu ser membre de la família dels porcs.”
4. Estrella: “¿Si tingués vint duros per cada lliura que pesa un rinoceront adult, seria rica!”
5. Dani: “Quan un hipopòtam creix, es converteix en un rinoceront.”

[Vegeu les entrades: “Rinoceront” d’aquest manual; “Assumpcions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: LA FOCA

La foca és un mamífer carnívor, del subordre dels *pinnípedes*, subordre caracteritzat per l'adaptació a la vida aquàtica i que comprèn tres famílies: la dels *fòcids* (foca, elefant marí), la dels *otàrids* (lleó marí) i la dels *odobènids* (morsa). La foca té les potes conformades per a la natació, especialment les anteriors, en forma d'aleta.

Diu la *Gran Enciclopèdia Catalana*: “La *foca comuna* és un animal de cos rabassut, membres curts i cap força gros, amb el nas allargat. La pell és de color groguenc o grisenc, amb taques blanquinoses i grises al dors i clares al ventre. Habita en aigües poc pregones, prop de les costes arenoses, en grups d'uns vint individus, i penetra de vegades en els rius. L'acoblament té lloc d'agost a octubre, i la gestació dura 11 mesos; el part és a terra, i en neix normalment un únic cadell. S'alimenta sobretot de peixos (bacallà, peixos plans, salmònids, etc), i completa la dieta amb crustacis, calamarsos i també ocells marins i algues. Habita a l'Atlàntic nord, fins a Portugal. Els esquimals n'aprofiten el greix i la pell, que és apreciada també en pelleteria. Espècies afins a la *foca comuna* són la *foca barbuda*, la *foca blanca*, la *foca caputxina*, la *foca grisa*, la *foca de Groenlàndia*, i la *foca marbrada*.”

4.2.9 EXERCICI: Raonar sobre les focues (p. 32,23)

Fer comparacions. Completa les oracions següents:

1. Una morsa té com un elefant, però no tan gran/s.
2. Una morsa adulta és tan com un ós polar.
3. Una foca té com un gat, però molt més gran/s.
4. Una foca té com una balena, però no tan gran/s.
5. Les cries de foca són tan juganeres com

[Vegeu les entrades: “Foca” d'aquest manual; “Comparacions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: CABRES

Diu la *Gran Enciclopèdia Catalana*: “Les cabres són animals de peu forcat, de dimensions mitjanes, de constitució forta, d'extremitats nerviüdes, amb la cua molt curta i aixecada cap amunt, i amb el cap de perfil recte. A diferència de les ovelles, que els són pròximes, no tenen glàndules lacrimals, i les banyes, existents en ambdós sexes i més grosses en els mascles, solen ésser rugoses o anellades, surten plegades del cim del cap i s'encorben cap amunt i cap endarrere, tot divergint entre elles; a vegades es cargolen en espiral. Les cabres són animals tímids i espantadissos, viuen en ramats i posseeixen una gran agilitat per a saltar i enfilarse pels llocs rocallosos més difícils. S'alimenten d'herbes, brots i plantes suculentes en general; són resistents i sòbries.

La *cabra salvatge* és molt semblant a la *pirinenca*, subespècie d'aquesta, considerada per alguns autors com una espècie diferent (*Capra hispanica*), de dimensions més petites, amb les banyes més llargues i menys corbades. Viu en ramats formats, generalment, per individus del mateix sexe; els mascles viuen en general en parts més altes de les muntanyes que les femelles. Habiten al centre i al sud de la península Ibèrica (ports de Beseit, serra de Gredos, serra Nevada i serralada de Ronda).”

4.2.10 EXERCICI: Raonar sobre les cabres (p. 32, 26)

Buscar proves. Les expressions “està com una cabra”, “és com una cabra boja”, vénen de l'opinió popular que atribueix a les cabres una conducta imprevisible i esbojarrada. ¿Tens dades per saber si l'opinió popular és verda-dera o falsa?

[Vegeu l'entrada “Cabra” d'aquest manual.]

IDEA 10: LOCUCIONS O FRASES FETES

Les locucions (també anomenades *modismes* o *idiotismes*) són formes particulars de llenguatge. Es tracta de combinacions fixes de dos mots o més, units sovint per una sintaxi particular, amb sentit unitari i familiar a una comunitat lingüística. Les frases fetes sovint poden tenir un significat diferent del significat literal de l'expressió usada. Per exemple, l'avi d'en Kio diu: “¡El temps corre molt de pressa!” (33, 8). Evidentment, el temps no corre pas, en el sentit literal del terme; però aquesta és una frase feta que molta gent usa i que s'entén amb facilitat.

Les locucions sovint deixen perplexos els nens perquè, tot i que entenen les paraules, no n'acaben de copsar el significat. I quan se'ls explica el significat, de vegades no els és fàcil de veure que aquelles paraules puguin tenir aquell significat. Això és cert sobretot en el cas de locucions molt locals o regionals, que no són enteses (o ben enteses) per part dels qui no són nadius del lloc. Una altra raó per a la perplexitat dels nens és que sovint tenen problemes a l'hora d'entendre expressions figurades perquè ningú no s'ha pres la molèstia d'explicar-los-les. Massa sovint es pensa que el significat d'aquestes expressions és obvi.

Cada llengua té locucions i modismes propis. Els nens els aprenen o bé quan absorbeixen la cultura local —de la qual les locucions formen part—, o bé com ho fa qui aprèn una segona llengua.

4.2.11 EXERCICI: Locucions relacionades amb el temps (p. 33, 8)

Una frase feta o una expressió idiomàtica és una expressió lingüística que la gent s'ha acostumat a usar, encara que soni un xic estranya. Heus aquí alguns exemples de locucions relacionades amb el temps. ¿Saps dir què signifiquen?

1. “Que jo tenia raó, el meu fill se n'ha adonat *amb el temps*.”
2. “¡Avisau-me *amb temps*!”
3. “En comptes de fer tot això, val més que *aprofitis el temps*.”
4. “Llegint el diari *faig temps* per esperar el sopar.”
5. “¡Com *passa el temps*!”
6. “Amb aquesta feina he *perdut el temps* miserablement.”
7. “No sé per què, però només *té temps* per llegir i no en té mai per escriure.”
8. “¿Quin *temps té*, el nen?” “*Té poc temps*.”
9. “No arribaràs *a temps* al concert.”
10. “L'àbitre ha xiulat un *temps mort*.”
11. “El *primer temps* de la sonata és molt bo.”
12. “Fa tres setmanes que *fa mal temps*.”
13. “Aprèn a fer cada cosa *al seu temps*.”
14. “Em temo que *se t'ha acabat el temps*.”
15. “*El temps guareix totes les ferides*.”
16. “*Disposo de tant temps* com vulgui.”
17. “*Temps era temps*, els humans eren feliços.”

[Vegeu les entrades: “Frases fetes” d'aquest manual; “Temps” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: ¿SÓN ANIMALS ELS ÉSSERS HUMANS?

Quan l'avi d'en Kio diu “¿Quin animal està més en perill d'extinció que les balenes?”, la seva dona respon: “Els humans” (33, 11-13). La resposta implica que, segons ella, els humans han de ser classificats com a animals.

¿S'ha de prendre gaire literalment aquesta classificació? Alguns poden argumentar —com potser ho faria l'àvia d'en Kio— que els éssers humans són semblants als animals des de tants punts de vista que han de ser classificats com a animals. D'altres, però, respondrien que, en certs aspectes, els humans són tan diferents dels altres animals, que haurien de ser considerats com un grup a part.

Ambdós arguments tenen interès, i estaria bé d'encoratjar els alumnes a explorar aquesta alternativa. Com que la qüestió, però, resulta particularment sensible, els mestres haurien de ser extraordinàriament curosos de no imposar les seves idees als nens. I és que sovint els nens arriben a la conclusió que una opinió manifestada per un mes-

tre ha de ser necessàriament una opinió carregada d'autoritat. Ara bé, en temes com aquest, en què la qüestió també és disputada en el món dels adults —que debaten quin principi classificatori s'hauria d'usar—, els mestres no haurien de donar la impressió de parlar amb autoritat pròpia, tot i que poden esmentar l'autoritat d'altres persones que tinguin credencials legítimes sobre el tema.

4.2.12 EXERCICI: ¿Són animals els humans? (p. 33, 11-13)

Sona el teu telèfon. L'agafes. A l'altra banda, una veu diu:

—Et truco des del planeta Júpiter. Vull saber què són els éssers humans.

—No em resulta gens fàcil d'explicar —respon.

—Bé —diu la veu—, ¿són plantes sense arrels?

(¿Què contestaràs?)

—¿Són peixos amb cames en lloc de cues?

(¿Què contestaràs?)

—¿Són insectes que saben parlar?

(¿Què contestaràs?)

—¿Són rèptils que no fan ous?

(¿Què contestaràs?)

—¿Són ocells sense plomes?

(¿Què contestaràs?)

—¿Són animals que saben pensar bé?

(¿Què contestaràs?)

[Vegeu l'entrada “Humans/Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 12: GUERRES FUTURES

Probablement, els teus alumnes no en saben gaire res, de la història mundial, o de la freqüència de les guerres, ni tan sols de guerres en què hagin estat implicats els països del seu entorn europeu. Encara més: potser no sàpiguen gaire res sobre la possibilitat d'una guerra nuclear i sobre el que representaria per a la raça humana. Deuen veure combats militars a la televisió, i potser n'imiten algunes coses en els seus jocs o en els seus dibuixos. No és probable, però, que la realitat de les operacions militars modernes caigui dins el seu camp de consideracions actuals.

Tanmateix, no hi ha cap raó per no enfrontar-los al fet que hi ha hagut guerres, que encara n'hi ha i que n'hi pot haver en el futur. Tampoc no hi ha cap raó per no assabentar-los de la creixent capacitat de destrucció originada per la millora de la tecnologia militar. És clar que, de cap manera, no pot ser l'objectiu d'aquest capítol arribar a espantar els nens, perquè això seria contraproduent.

El millor pot ser deixar que els nens llegeixin el passatge (pàgina 33, 11-17) i preguntar-los què pensen que vol dir l'àvia d'en Kio. Llavors es pot passar al pla de discussió 4.2.13 sobre guerres futures, per passar després a alguna altra cosa interessant del capítol, llevat que els nens indiquin que volen aprofundir més la discussió.

4.2.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Guerres futures (p. 33, 11-17)

1. Imaginem-nos que hi ha un país de ficció anomenat Pangràvia. Els Pangraus creuen que no hi haurà mai més cap guerra. ¿Et sembla que els Pangraus es prepararan per defensar-se?
2. ¿Què et sembla que els passarà als Pangraus si esclata una altra guerra?
3. Imaginem-nos un altre país de ficció anomenat Gurilàndia. Els Gurilandesos creuen que és inevitable que hi hagi una altra guerra. ¿Et sembla que els Gurilandesos es prepararan per defensar-se?
4. Si els Gurilandesos es preparessin per defensar-se, ¿et sembla que això podria *incrementar* les possibilitats d'una altra guerra?
5. ¿Podrien arribar a fer alguna cosa els Pangraus i els Gurilandesos per *evitar* una altra guerra?

[Vegeu les entrades: “Guerra” i “Disputa” d'aquest manual; “Força i violència” de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 3

IDEA 1: CUQUES DE LLUM

Les cuques de llum pertanyen a una família d'escarabats. Hi ha més de 1500 tipus d'escarabats només en aquesta família. Es diferencien entre ells sobretot per la manera que tenen d'emetre fosforescències. Algunes cuques no emeten fosforescència quan són adultes, tot i que les seves larves sovint n'emeten. La llum de la cuca de llum s'anomena de vegades "llum freda", perquè no fa sensació d'escalfor quan s'aguanta a la mà. Quan trenca l'ou i en surt, la cuca de llum comença el seu recorregut. És un insecte coleòpter, amb aparell bucal mastegador, que viu de cucs, formigues i altres criatures.

4.3.1 EXERCICI: Raonar sobre les cuques de llum (p. 33, 26)

Seriació. Aquestes oracions estan barrejades. Comprova, primer, si són veritables i, després, ordena-les correctament.

Al cap de dos anys són cuques adultes.
La femella va amagar els ous a sota terra.
Els ous aviat es trencaran i en sortiran noves cuques de llum.
Ja tenien una fosforescència groc pàl·lid.

[Vegeu les entrades: "Cuca de llum" d'aquest manual; "Seriació" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: LLUM

A les pàgines 33, 26-34, 5 es fa referència a quatre tipus diferents de llum: la llum emesa per les cuques de llum, la llum d'una bombeta elèctrica, la llum del sol i la que la Gus anomena "la meua pròpia llum" (34, 5). Les tres primeres ens resulten prou familiars. Però, ¿què vol dir la Gus amb la quarta?

Probablement, la Gus es refereix a algun tipus de "llum interior". Podries preguntar als alumnes què els sembla que vol dir "llum interior". ¿Potser troba la Gus que ella mateixa té una comprensió clara de les coses, que és una persona prou ben "il·lustrada", prou ben "il·luminada", sobre la realitat? ¿O es refereix potser a algun tipus de "llum espiritual"? ¿O pensa que té una mena d'irradiació pròpia que la fa assemblar-se a la cuca de llum? ¿O potser es considera simplement "clara" o "brillant"? Totes aquestes possibilitats existeixen.

La llum és sovint una metàfora de les qualitats d'intel·ligència i espiritualitat. És probable que una persona cega que tingui intel·ligència i també espiritualitat, però que, malgrat tot, visqui a les fosques, entengui la mar de bé que vol dir la Gus quan parla de tenir la seua pròpia llum.

4.3.2 EXERCICI: La paraula "llum" (p. 34, 4)

¿Saps explicar com s'usa la paraula "llum" en cada cas següent? ¿Hi ha casos en què el significat és el mateix?

1. "Totes dues han donat a llum: la mare, un fill; la filla, un llibre."
2. "¡Fes-me llum!"
3. "*Veure la llum* no és el mateix que *veure llum*."
4. "En Joan està com un llum."
5. "Algun dia sortiran a la llum tots els secrets de la família."
6. "Això ha portat molta llum a aquesta qüestió."
7. "¿La llum de la raó és contrària a la llum de la fe?"
8. "La llum eterna ni s'encén ni s'apaga."

9. “El llum del menjador no fa llum.”
10. “Tanca la parada a encesa de llums.”
11. “¡Li vaig fer un regalet i, noi, oli en un llum!”

[Vegeu les entrades “Llum” i “Cuca de llum” d’aquest manual.]

IDEA 3: RATPENATS (RATAPENADES O RATAPINYADES)

Una cinquena part de totes les espècies de mamífers són ratpenats. Estan dividits en 18 famílies i unes 900 espècies. Són els únics mamífers que poden realment volar. En art, han estat usats sovint com a símbols de salut, sort i virtut, tot i que sovint s’associen a conductes nocturnes misterioses. El *vampir*, per exemple, n’és una espècie tropical que ha pres nom propi. [La figura del ratpenat s’ha utilitzat modernament, a partir del segle XVI, com a cimera damunt les corones dels escuts de les ciutats de València, Barcelona i la Ciutat de Mallorca. Es tracta d’una interpretació tardana, i errònia, del drac alat, que era una figura de drac, de mig cos de perfil, amb grans ales, que servia de cimera a l’elm dels reis catalans. El drac alat també es troba representat en els segells i en els escuts reials.] Una vegada algú va descriure els ratpenats com els animals que tenien “les ales com trossos de paraigües”. [Amb aquesta mateixa imatge comença Joaquim Ruyra un poema que es proposa per comentar a la segona part de l’exercici 4.3.3.]

Hi ha una colla de malentesos força comuns entorn dels ratpenats; assenyalem-ne dos: 1) que són perillosos per als humans; 2) que són cecs. De fet, els ratpenats són animals migratoris molt mansos que no tendeixen a atacar la gent, sinó que miren d’evitar-la sempre que els és possible. A més, cap ratpenat no és completament cec. Tots s’hi veuen; alguns, però, no tan bé com altres. Emeten breus pulsacions de sons i escolten els ecos que reboten en els objectes propers. El sonar dels ratpenats sovint és més eficient que el sonar o el radar desenvolupats pels humans. Encara que milers de ratpenats volin a través d’una cova, cadascun d’ells pot seguir els seus propis senyals. I també saben distingir entre ecos que transmeten informació i sorolls produïts per l’entorn. [Recordem el poema de Richard Wilbur en què es compara la ment a un ratpenat, i que es troba en el capítol 17, idea 5, de *Recerca filosòfica*.]

La majoria de ratpenats s’alimenten d’insectes i, en aquest punt, són amics dels humans. El nombre d’espècies de ratpenats ha disminuït espectacularment en els darrers cinquanta anys a causa dels pesticides que han enverinat els insectes que els ratpenats es mengen. Alguns ratpenats viuen en colònies de fins a 20 milions de membres, però també n’hi ha que viuen sols als arbres.

[Vegeu el que es torna a dir dels ratpenats a la idea 6 d’aquest mateix episodi.]

4.3.3 EXERCICI: Raonar sobre els ratpenats (p. 34, 7)

Primera part:

Sil·logismes categòrics. En alguns dels casos següents, podràs descobrir fàcilment la conclusió. Digues quina és. En altres casos, però, no podràs, perquè no hi ha conclusió. Llavors, digues simplement “no es pot concloure res”.

1. Totes les rates són rosegadors.
Tots els ratpenats són mamífers.

2. Tots els ratpenats són éssers que només s’hi veuen una mica.
Tots els éssers que només s’hi veuen una mica són éssers que no són cecs.

3. Alguns ratpenats són éssers que mengen insectes.
Alguns ratpenats són molt mansos.

4. Els ratpenats són els únics mamífers que poden realment volar.
Els únics mamífers que poden realment volar són els ratpenats.
-

[Segona part: Comenta els poemes següents, fent notar les semblances i diferències que hi hagi en els seus plantejaments:

LA RATA-PINYADA

Joaquim Ruyra (Girona, 1859-Barcelona, 1939), *La cobla*, 1931

Com parracs de paraigua puntejats i amb branilles,
ses ales estrambòtiques voleien per l'espai,
amb unes giragonses que semblen ésser filles
d'un atzar que fluctua sens norma prendre mai.

Dels altres fills de l'aire no té el llinatge gai,
ans, pel seu, s'aproxima més als llops i a les guilles,
i amb tot no ésser objecte de terror ni d'esglai,
la miren amb basarda les ànimes senzilles.

Els murrís la penaren amb maligna fal·lera
i, si l'havien, l'occien amb una mort cruel.
Jo en canvi, me la miro com serventa fidel,

de la qual sols s'obira la mà negra i feinera
que va i ve i dóna voltes, àgil i escarrassera,
neteja que neteja la lluernia del cel.

EL RAT-PENAT

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

Rat-penat, gires i voltes
ambaixador de la nit
és senyal perquè tot calli
i tothom vagi a dormir.
La nit arriba, estelada;
l'encisen, tot fent camí,
sospirs de boca amorosa,
serenata amb violins.
Passen lladres sense fressa;
algun vell es sent morir;
i a vegades, en la fosca,
un de gran menja un petit.
Rat-penat, bé prou sabies,
tanmateix, que fóra així.

RATA-PINYADA

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986), *Bestiari*

Esparracada,
negra i nocturna
rata-pinyada.

Errant espurna
tost apagada
d'un braserar

on manta bruixa
rosteix la cuixa
d'un ermità.

[Vegeu les entrades: “Ratpenat” d’aquest manual; “Sil·logismes” de *Recerca filosòfica*; “Sil·logisme” de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: DEFINICIÓ

Algunes paraules es poden definir de la manera següent:

1. Esbrinant la *classe* a què pertany la cosa en qüestió.
2. Esbrinant de quina manera la cosa difereix d’altres membres de la classe.

Per exemple, si se’ns demana que definim “planador”, podem dir, en primer lloc, que els planadors pertanyen a la classe dels avions. Llavors faríem notar que els planadors difereixen d’altres avions pel fet de no tenir motor. Així, els planadors es poden definir com a “avions sense motor”.

O imaginem que hem de definir “cadires”. Sabem que les cadires pertanyen a la classe dels mobles. Però les cadires són diferents d’altres mobles pel fet que les cadires serveixen per seure. Així, podríem dir que les cadires són “mobles usats per seure”. [És clar que, si volguéssim precisar una mica més la diferència entre les cadires, els tamburets, les butaques o els sofàs, per exemple, també hauríem de tenir en compte la mida o la capacitat de les cadires, i si tenen, o no, braços, respatl·lers, etc.]

4.3.4 EXERCICI: Definició (p. 34,10-11)

I. Troba la classe a què pertanyen les coses següents:

CLASSE

1. patates
2. pollastres
3. serpents de cascavell
4. llagostes
5. truites de riu

II. Omple els espais de manera que es vegi en què es diferencien les coses esmentades d’altres coses de la seva classe.

1. Les gemmes són pedres
2. Les orelles són òrgans que
3. Les persones són criatures que
4. Els acudits són històries
5. Els gelats són unes postres, fetes amb

III. Defineix les coses següents:

1. Raspall de dents
2. Xancle
3. Esquí
4. Oceà

[Vegeu les entrades: “Definició” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Classificar” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: ECOS

Tal com la llum es pot reflectir en una superfície, el so també es pot reflectir en una superfície. Quan l'ona sonora xoca amb un obstacle, una part queda absorbida i una altra part és reflectida. El fenomen de reflexió del so s'anomena *eco*. Quan el so es reflecteix repetidament en diferents obstacles, l'efecte s'anomena *reverberació*.

4.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Raonar sobre els ecos i altres fenòmens de reflexió (p. 34, 14)

1. Quan encens una candela sobre un paper de plata, ¿es reflecteix la llum?
2. ¿Es reflecteix la mateixa llum si encens aquella candela sobre una pissarra?
3. ¿Saps per què les dues coses reflecteixen diferents quantitats de llum?
4. ¿T'has adonat mai que, si fas un soroll en una habitació gran i buida, l'habitació fa un so de balmada?
5. ¿És possible que el so es reflecteixi en les parets de l'habitació?
6. Si fossis en una cova i fessis un soroll, ¿rebotaria el so contra les parets de la cova?
7. ¿Hi hauria llavors només un eco a la cova, o n'hi hauria molts?
8. Quan una persona cega va donant copets amb un bastó, ¿per què ho fa?
9. ¿Pot un ratpenat aprendre alguna cosa dels seus propis xiscles nocturns?
10. ¿Treballa el radar amb la reflexió del so? Com?

[Vegeu les entrades “Eco” i “Ratpenat” d'aquest manual.]

IDEA 6: “¿JO TAMBÉ SÓC UN RATPENAT!” (p. 34, 17)

L'experiència de la Gus probablement està tan lligada a anar a les palpentes, a resseguir amb els dits, a tocar, a sentir, a mirar d'esbrinar la forma del món que l'envolta, que és comprensible que es pugui arribar a identificar amb un ratpenat. Com ja sabem, els ratpenats usen una tècnica com la del radar per descobrir els contorns d'allò que els envolta: emeten sorolls estridents que xoquen en les superfícies properes i, a partir dels ecos produïts, són capaços de saber on són les coses.

Així, una part de la identificació de la Gus amb el ratpenat és que cap dels dos no es pot refiar de la vista. Una altra raó per a la identificació podria ser que la Gus té tendència a identificar-se amb tots els animals. Es torna Rita. Es torna ratpenat. La Gus és una criatura amb una incapacitat física i es troba en una situació molt desfavorable en el món. Si hi ha alguna cosa amb què ella es pugui identificar, ha de ser una cosa que sigui estranya i més aviat desvalguda. Com un ratpenat.

[Vegeu el que ja s'ha dit dels ratpenats a la idea 3 d'aquest mateix episodi, o el que es dirà també més avall dels talps, a l'exercici 6.3.15.]

La novel·la *Lisa* conté una frase ben paral·lela a la que fa de títol a aquesta idea. És quan la Lisa, veient el tracte cruel del Sr. Juanola al seu gos, exclama: “¿Jo també sóc un gos!” (*Lisa*, 6,19). En aquest cas, la Lisa s'identifica amb una víctima i, per tant, la seva reacció és diferent de la manifestada per la Gus. El comentari a l'expressió de la Lisa es troba en el manual *Recerca ètica*, capítol 1, episodi 1, idea 4, p. 54.]

4.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Identificar-se amb animals (p. 34, 15-19)

1. ¿És cert que algunes persones estimen els gossos però no suporten els gats, mentre que altres estimen els gats però no suporten els gossos?
2. ¿Et sembla que les persones que estimen els gossos, i que se senten a gust amb ells, troben que tenen moltes coses en comú amb els gossos?
3. ¿Et sembla que les persones que estimen els gats, i que se senten a gust amb ells, troben que, potser, en el fons, elles mateixes són gats?
4. ¿Pots tenir les sensacions que té un gat, encara que no tinguis l'aparença de gat?
5. Si et sents com un gat, ¿significa això que de vegades tens ganes de roncar, de vegades tens ganes de miolar i de vegades tens ganes d'esgarrapar?

6. Si et sents com un esquiol, ¿significa això que de vegades tens ganes de pujar i baixar dels arbres, i d'acaparar menjar?
7. Si et sents com un ratpenat, ¿significa això que et sembla que voles cec la major part del temps i que sempre estàs emetent senyals per esbrinar on ets?
8. Si ets sents com una àliga, ¿significa això que de vegades et sembla com si volessis realment molt alt, i que pots mirar avall i veure-ho tot?
9. ¿És possible que cada animal sigui especial en cert sentit i que, quan tenim la sensació que també actuem d'aquella manera, ens sentim com aquell animal?
10. ¿Et sembla que cada animal és una cosa especial, però que els humans poden ser capaços de sentir-se com qualsevol d'ells o, fins i tot, com tots ells?

[Un llibre clàssic per a la relació entre els humans i els animals és el d'Anselm Turmeda, *Disputa de l'ase*, Barcino, Barcelona, 1928, reimpressió 1993, en què es vol demostrar la superioritat dels animals. Vegeu també, entre altres, els exercicis 6.1.4 i 8.1.12 d'aquest manual.]

[Vegeu les entrades: "Humans/Animals" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; "Posar-se al lloc d'un altre" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: LA GUS I EL PARDAL

Els cecs es poden dividir en quatre grups diferents: n'hi ha que no han tingut mai vista i que no en tindran mai; n'hi ha que no han tingut mai vista però que s'hi veuran algun dia; n'hi ha que havien tingut vista però que no s'hi veuran mai més; i, finalment, n'hi ha que s'hi han vist alguna vegada i que s'hi tornaran a veure algun dia.

Potser la Gus veu en el pardal una mena d'analogia amb l'última de les categories anteriors: el pardal havia volat abans, ara està inconscient, però aviat tornarà a volar. La gent de l'últim grup s'hi veia abans, ara és cega, però algun dia s'hi tornarà a veure. El que diu la Gus sembla suggerir que ella no se sent com una part d'aquest grup concret de cecs, tal com tampoc no s'identifica amb aquest pardal concret, tot i que estima molt els pardals en general.

Si seguíssim aquesta interpretació, podríem concloure que la Gus no hi ha vist mai, o que no espera veure-hi mai, o totes dues coses. Un petit element de prova per recolzar aquesta interpretació seria que es troba emocionalment tan afectada pel pardal, que s'amaga darrera el sofà i plora. Un altre recolzament vindria de l'observació casual d'en Kio sobre l'esperança, en el sentit que això és el que va disparar l'explosió emocional de la Gus, i l'esperança podria ser, en aquest cas, l'esperança de la Gus de ser capaç de veure-hi algun dia, una esperança que potser la Gus és massa orgullosa per admetre.

Com que l'incident del pardal és com una taca de tinta en la qual tothom hi veurà alguna cosa diferent, pot molt ben ser que els teus alumnes aportin interpretacions molt diferents a la donada abans, i algunes d'elles poden ser més plausibles que aquella. Un exemple extrem podria ser dir que el pardal simbolitza la relació entre l'abans de la vida, la vida, i el després de la vida, de manera que allò que nosaltres anomenem "vida" seria només com un coma momentani o un estat d'inconsciència.

4.3.7 EXERCICI: ¿Què és com el pardal? (p. 35, 8-12)

Primera part:

El pardal havia volat abans, ara no pot volar, però tornarà a volar. ¿En què podem pensar que segueixi el mateix patró d'haver fet una cosa abans, d'haver-la deixat de fer, i de tornar-la a fer després? Considera els casos següents i digues si et sembla que són com el pardal (CP) o no (NCP).

- | | CP | NCP | ? |
|---|----|-----|---|
| 1. Teresa: "El meu cosí va treballar durant molts anys. Ara mateix no té feina, però estic segura que en tornarà a trobar." | | | |
| 2. Diana: "Vaig tenir una infantesa desgraciada. Però ara sóc feliç, i estic segura que ho continuaré essent." | | | |

3. Estefania: “M’agradava jugar a boles. Ara ja no hi jugo, i no crec que ho torni a fer mai més.”
4. Bru: “Abans de néixer vivia en un altre món, i algun dia hi tornaré.”
5. Emili: “De vegades, mentre jugo a algun joc, hi ha alguna interrupció i he de fer alguna altra cosa, però després sóc capaç de tornar-me a concentrar en el joc.”
6. David: “Tot el que ara és viu abans havia estat mort, i tot el que ara és mort abans havia estat viu.”

[Segona part:

Comenta els poemes següents sobre el pardal.

TINC UN PARDAL, PARDALET...

Lírica anònima anglesa, segles XIII-XV

Tinc un pardal, pardalet,
que em canta cada dia;
em desperta aviadet
perquè resi mes matines.

Tinc un pardal, pardalet,
gran és la seva avior;
duu cresta de roig corall
i la cua de carbó.

Tinc un pardal, pardalet,
que ve de bona família;
duu cresta de roig corall
i la cua blau de l'Índia.

Les seves potes són blaves
ben petites i bufones;
els esperons argentats
fins ses arrels més pregones.

Els ulls té de cristall
engalzats ambdós per l'ambre;
i cada nit ell s'ajoca
del meu amor a la cambra.

EL PARDAL SOLITARI

Giacomo Leopardi (Recanati, 1798-Nàpols, 1837)

Dalt de la punta de la torre antiga,
tu, pardal solitari, a la quintana,
t'estàs cantant fins que no es mor el dia;
i l'harmonia erra per la vall.
Primavera a l'entorn
brilla per l'aire, i entre els camps exulta,
tant que mirar-la amoreix el cor.
Belen ramats, mugeixen bous i vaques;
altres ocells feliços, en estol,
pel cel sense entrebancs fan mil passades
tot festejant el temps que els és millor:

tu, consirós, a part, ho mires tot;
no cap company, cap vol,
que no et cal l'alegria, els goigs esquives;
cantes i així traspases
de l'any i de la vida el temps en flor.

Ai de mi, com s'assembla
el teu costum al meu! Solaç i riure,
de la primera edat dolça família,
i tu, germà de jovesa, amor,
sospir acerb dels dies ja madurs,
no cerco, i no sé com; és més, jo d'ells
gairebé en fujo lluny;
gairebé un monjo, estrany
al meu país natal,
passo del viure meu la primavera.]

[Vegeu l'entrada "Pardal" d'aquest manual.]

IDEA 8: ESPERAR

L'observació d'en Kio, quan diu que es pensava que no hi havia esperança per al pardal desorientat, mostra que no entén gaire l'intens compromís personal que la Gus té amb els animals. Per ell és més fàcil de considerar simplement que els animals estan perduts, com li passa en aquest cas, en què el pardal només està desorientat. Per en Kio es tracta d'un cas desesperat, i potser aquesta sigui una de les raons del plor de la Gus. Potser en Kio pensa que la Gus també és un cas desesperat, i potser és per això que ella no es vol identificar amb aquest pardal concret.

Abans hem vist que la Gus valora l'opinió d'en Kio. Que ell pensés que no hi ha esperança per a ella, seria un cop aclaparador. La Gus no parla mai de la possibilitat que hi pugui veure algun dia. La seva reacció, però, a la noció d'esperança suggereix que esperar és quelcom que ella tracta amb molta cautela, quelcom que potser fa sovint secretament, i que es pren molt seriosament.

En discutir sobre l'esperança amb els alumnes, et pots trobar que ells reconguin la importància que juga en les seves vides i l'impacte significatiu que pot tenir sobre les seves conductes. És probable que els nens sense esperança es comportin molt diferentment d'aquells que en tenen.

Esperar no és un acte mental que podem realitzar amb habilitat o d'alguna altra manera. Més aviat és un estat mental que és més semblant a una actitud i que pot, doncs, ser cultivat o modificat només gràcies a les experiències que tenim. És una actitud de confiança positiva sobre allò que el futur ens durà. Hi ha persones plenes d'esperança encara que les seves esperances siguin defraudades pel món real. Sigui com sigui, quan els nens han de participar en activitats que puguin contribuir a la producció d'un futur millor, cal que aquest futur els resulti atractiu.

4.3.8 EXERCICI: Esperar (p. 35, 15)

Diferència entre

1. Esperar i desitjar
2. Esperar i predir
3. Esperar i saber
4. Esperar i imaginar
5. Esperar i confiar

[Vegeu les entrades: "Esperar" d'aquest manual; "Confiar" d'aquest manual i de *Buscant el sentir*; "Confiança" de *Recerca filosòfica*.]

4.3.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Esperar (p. 35, 15)

Discuteix els diàlegs següents, i digues amb qui estàs d'acord, i per què.

1. Ernest: “No pots esperar una cosa en què no creus.”
Bàrbara: “No crec en el Pare Noël, però continuo esperant que el trobaré algun dia.”
2. Tomàs: “Quan una cosa fa molt temps que no passa, hauries de deixar d'esperar que passés.”
Glòria: “Discrepo. Si deixés d'esperar de ser feliç, deixaria de fer qualsevol cosa que em pogués fer feliç”
3. Artur: “Sempre hi ha esperança per a aquells que no saben pensar per si mateixos.”
Diana: “Encara hi ha més esperança per a aquells que saben pensar per si mateixos.”

[Vegeu les entrades: “Esperar” d'aquest manual; “Confiar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Confiança” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 9: GRANOTES

Les granotes poden viure a terra i a l'aigua, i s'anomenen “amfibis”. Normalment, la seva pell és llisa i de color uniforme variable (verdosa, terrosa, negrenca, bruna) o bé amb taques. Segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, “el mascle té dos sacs vocals que produeixen el rauc característic. Habita a les aigües quietes (estany, basses, pous, etc) i també als torrents i rierols amb abundant vegetació. La reproducció té lloc durant la primavera, quan cada femella pon de cinc mil a deu mil ous envoltats d'una massa gelatinosa, que durant quatre mesos fan la metamorfosi i passen a capgròs i a adult. A l'hivern es colguen en el fang i resten en letargia.” Hi ha moltes espècies de granotes; algunes, com la granota verda, la granota comuna i la granota vermella, són comunes als Països Catalans. (Hi ha una cèlebre obra satírica del comediògraf grec Aristòfanes titulada *Les granotes*.)

4.3.10 EXERCICI: Raonar sobre les granotes (p. 35, 26)

Fer inferències.

1. Les criatures que tant poden viure a terra com a l'aigua són “amfibis”.
Les granotes tant poden viure a terra com a l'aigua.
¿Són “amfibis” les granotes?
2. Si és cert que les granotes prefereixen viure en aigües fresques, ¿podem concloure que, a les granotes, no els importa de viure en oceans?
3. Si és cert que, a les granotes, els agrada de viure en llocs amb abundant vegetació, ¿podem concloure que no se'n troben mai en ple camp?
4. Si és cert que gairebé totes les granotes són verdoses o de color marró, ¿podem concloure que hi ha granotes que no són ni verdoses ni de color marró?
5. El fet que els óssos hivernin en coves i les granotes en el fang sota l'aigua, ¿és la diferència més important entre els óssos i les granotes?
6. Totes les granotes ponen ous.
Cap mamífer no pon ous.
¿Se'n conclou que cap granota no és mamífer?
7. Si la granota verda, la comuna i la vermella són granotes comunes als Països Catalans, ¿podem concloure que són les úniques granotes existents als Països Catalans?
8. Tots els ànecs són palmípedes.
Totes les granotes són palmípedes.
¿Se'n conclou que totes les granotes són ànecs?

[Vegeu les entrades: “Granota” i “Inferir” d'aquest manual; “Sil·logismes” de *Recerca filosòfica*; “Sil·logisme” de *Recerca ètica*.]

4.3.11 EXERCICI: Pensar sobre les granotes en poesia (p. 35, 26)

¡Les granotes són tan cridaneres! Es passen la vida raucant prou fort com perquè ho senti tothom. ¿Us heu fixat mai en com algunes criatures són molt reservades, sempre molt contingudes, sense ensenyar-se, mentre que n'hi ha d'altres que fan tot el que poden per cridar l'atenció? ¿És cert que amb les persones passa el mateix, que algunes són molt reservades i que altres són molt extravertides i públiques?

Heus aquí un parell de poemes sobre les granotes:

LA GRANOTA

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

—Sóc la granota, la granota;
miro en les aigües el cel blau;
tinc una pell molt delicada
i els dits del peu entrelligats.

En l'aigua salto i en la terra,
i amb igual joia vaig nedant!
menjo peixets si l'aigua em volta,
o cucs, si a terra vaig d'un salt.

Verd, groc i negre són tothora
els meus colors; quin goig no fan!
Jo, fins al terme de mos dies
us cantaré de l'aigua estant.

I m'envaneix una pensada;
quan hagi fet el darrer salt,
les meves potes del darrera
un refinat les menjarà.

GRANOTES

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986), *Bestiari*

Nedar de granotes
al meu bassiol
promou les riotes
d'infants en redol.

Fent-los babarotes
l'un diu: —Quin bunyol!
Com mouen les potes?
No saben el *crawl*!

1. ¿Què vol dir l'última estrofa del poema de Carner? ¿I per què les “potes del darrera”?
2. ¿Què és “fer babarotes”? ¿I què és “el *crawl*” de què parla Pere Quart?
3. ¿Què preferiries: ser algú, ser un qualsevol o ser un ningú?
4. ¿T'estimaries més ser conegut o passar desapercbut?
5. ¿Què t'estimaries més: que t'elogiés una sola persona a qui tu respectes o que t'elogiessin moltes persones que et són indiferents?
6. ¿Tens autoestima? ¿Et sembla que és bo tenir-ne? ¿Per què?

[Vegeu l'entrada “Granota” d'aquest manual.]

IDEA 10: ¿POT LA MATEIXA COSA TENIR DOS NOMS DIFERENTS?

Hi ha una colla de sentits diferents en què una mateixa cosa pot tenir dos noms diferents: per exemple, si considerem persones, veiem que una mateixa persona pot tenir un nom propi i un cognom. I una persona pot tenir, en moments diferents, diferents cognoms, com quan una dona casada tria d'usar el cognom del seu marit. També hi ha gent que es troba molt a gust amb l'ús de motius o sobrenoms.

En els casos de llocs o de coses, no és pas ben estrany que trobem dos noms diferents per al mateix objecte. Per exemple, una cosa tant pot ser denominada amb un terme precís com amb un terme més general. Així, podem parlar “d'un Ford” o “d'un cotxe”, i ens podem referir al que hi ha damunt la taula com a carn i vianda o bé com a menjar. Les coses, com les persones, també poden tenir sobrenoms: així, Barcelona pot ser designada com “el cap i casal”, Manresa com “el cor de Catalunya”, Girona com “la ciutat dels quatre rius”, París com “la ciutat llum” o Venècia com “la ciutat dels canals”.

Hi ha un altre sentit en què la mateixa cosa pot tenir dos noms diferents: quan dues paraules diferents es refereixen al mateix objecte. Això passa, òbviament, quan s'usen dos llenguatges diferents. Per exemple, tant la paraula anglesa “table” com la paraula alemanya “Tisch” indiquen el mateix objecte. També hi ha casos, però, d'això, en un mateix llenguatge, quan dues paraules diferents es refereixen òbviament al mateix objecte. Tanmateix, és cert que hi ha discussions freqüents sobre aquesta qüestió. ¿Es refereixen “sofà” i “canapè” als mateixos objectes? ¿I “divan”, “otomana” i “llit turc”? ¿I “ajuntament”, “municipi” i “alcaldia”? ¿Què es pot dir de “residència”, “morada” i “habitable”? ¿I de “rierany”, “rierol” i “rieró”? La discussió pot donar pas a diferències subtils que a primera vista no eren perceptibles. Per tant, els exercicis sobre punts com aquests poden ser molt útils per sensibilitzar els nens sobre les gradacions dels sentits i els matisos dels significats.

4.3.12 EXERCICI: ¿Pot la mateixa cosa tenir dos noms diferents? (p. 36, 1-3)

Considera els parells de noms següents. ¿Es refereixen a la mateixa cosa (MC) o a coses diferents (CD)?

	MC	CD	?
1. dofins i marsuïns			
2. globus i aeròstats			
3. helicòpters i aeroplans			
4. gent i éssers humans			
5. caixes i cartrons			
6. lloc i espai			
7. fills i descendència			
8. adults i grans			
9. tardor i rerevera			
10. curar i guarir			
11. llagostes i cigales			

[Vegeu les entrades: “Noms” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*; “Sinònims” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Homònims” d'aquest manual.]

IDEA 11: ESTRUÇOS

Segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, l' estruç, que ateny uns 2 m d'alçada, “és considerat com l'ocell vivent més gros. Té el coll llarg i cobert de plomes filiformes. El seu cap és pelat i petit, amb ulls grossos i un bec ample i aixafat de forma triangular. Les ales i el tronc, que és molt voluminós, són recoberts de plomes d'un color grisenc en les femelles i negre en els mascles. Les ales són de dimensions reduïdes i els serveixen per a aguantar l'equilibri quan corren. Tenen les potes molt llargues, acabades en dos dits, l'intern dels quals és més desenvolupat i acaba en una ungla. Habiten en grups a les sabanes i deserts de l'Àfrica i del sud-oest d'Àsia, i es nodreixen principalment d'herbes, petits vertebrats i insectes. Fan la posta en el sòl i la coven tots dos, mascle i femella. Han estat objecte d'una caça abusiva a causa de les seves plomes, que són molt apreciades com a ornament.”

4.3.13 EXERCICI: Raonar sobre els estruços (p. 36, 7-12)

1. Simetria i transitivitat:

Els estruços són més grossos que les àligues i les àligues són més grosses que els pardals. ¿Se'n segueix, d'això, que

- a. els pardals són més petits que els estruços?
- b. els pardals són més petits que les àligues?
- c. que les àligues són més grosses que els estruços?
- d. que les àligues són més grosses que els canaris?

2. Sil·logisme categòric:

Tots els estruços són coses que no poden volar. Totes les coses que no poden volar viuen a terra o a l'aigua. ¿Se'n segueix, d'això, que

- a. els estruços viuen a l'aigua?
- b. els elefants viuen a l'aigua?
- c. els estruços viuen a terra o a l'aigua?

3. Alternatives:

Si els estruços viuen a terra o a l'aigua, ¿podem concloure que passen estones a terra i estones a l'aigua?

4. Condicionals contrafàctics:

Si fos veritat que els estruços poguessin volar, i si fos veritat que tu fossis un estruç, ¿podries volar tu?

[Vegeu l'entrada "Estruç" d'aquest manual.]

CAPÍTOL 5

EPISODI 1

IDEA 1: DESITJAR

Al llarg de la vida i, per tant, també quan s'és petit, hi ha moltes ocasions en què els desigs ("tenir [o no tenir] un desig") juguen un paper important. Tothom diu a qui és a punt de bufar les espelmes del pastís d'aniversari que, en el moment de bufar, ha de tenir un desig. S'expressen desigs en moltes altres ocasions (per exemple, quan passa una estrella fugaç, quan es vessa xampany a taula o quan es llança una moneda a un pou o a una font). S'anomena fins i tot "desig" la taca a la pell que s'atribueix a un desig, no satisfet, de la mare durant l'embaràs. També hi ha desigs que es presenten com a nocius: així, un dels deu manaments de la moral judeo-cristiana mana de "no desitjar la muller dels altres".

Els nens tenen una relació estreta amb els desigs i n'expressen molt sovint. Tanmateix, no és pas ben clar que volguessin tantes coses i tan sovint com ho fan si la societat en què viuen no fomentés els desigs.

Podem interpretar els desigs com la font dels fins o objectius que ens proposem nosaltres mateixos. Els desigs són fins que sovint estan separats dels mitjans. I és que, quan desitgem alguna cosa, no sempre som capaços d'especificar quins mitjans faríem servir —o quins passos donaríem— per obtenir allò que desitgem. En aquest sentit, els desigs són propers als somnis o a les fantasies.

5.1.1 EXERCICI: Desitjar (p. 37, 6)

Primera part:

Que cadascú expressi un desig a base de completar una de les oracions següents:

1. Desitjaria cavalcar a l'esquena d'un/a
2. Desitjaria tenir un/a com a animal domèstic.
3. Desitjaria poder visitar
4. Desitjaria passar les vacances a
5. Desitjaria saber tocar
6. Desitjaria poder llegir el llibre titulat
7. Desitjaria poder veure la pel·lícula titulada
8. Per dinar, algun dia desitjaria menjar
9. Desitjaria, d'aquí a anys, tenir l'edat que tinc ara.
10. Desitjaria viure anys.
11. Desitjaria poder pintar
12. Desitjaria que la nostra escola fos
13. Desitjaria que la nostra ciutat fos
14. Desitjaria que el nostre país fos
15. Desitjaria que Europa fos
16. Desitjaria que el món fos

Segona part:

Ara, feu una altra roda d'intervencions, i que cadascú raoni el desig que ha expressat.

[Vegeu les entrades: "Desigs" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; "Voler/poder" d'aquest manual; "Voler" de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: ADMIRAR-SE D'UNA COSA I ADMIRAR UNA COSA

Hi ha una colla de paraules (què, quin/a, on, per què, quan, com) que ens ajuden a plantejar interrogants i que ens fan participar, doncs, en actes mentals d'interrogació. Per exemple, ens podem preguntar *on* hem deixat les claus, o *per què* és oberta la porta de casa, o *quan* se'ns reconeixeran adequadament els nostres mèrits docents. En ca-

dascun d'aquests casos ens *admirem de coses* molt concretes. El mateix passaria, és clar, si ens preguntéssim *com és* que s'ha escapat el gat, o *què* ha passat amb la pomera del jardí que no fa pomes, o *quina* planta se'ns faria més ufanosa. Amb un xic d'atreviment podem generalitzar i dir que *admirar-se d'alguna cosa* inclou totes les preguntes concretes que ens puguem fer amb aquestes formes interrogatives.

Tanmateix, hi ha un tipus diferent d'admiració, que no consisteix a admirar-se o sorprendre's d'una cosa, sinó que consisteix a *admirar una cosa*. Quan ens admirem que una cosa sigui tal com és, no estem pas tractant d'explicar-la o de predir l'efecte que tindrà en el món, sinó que l'estem simplement apreciant i valorant per allò que ella mateixa és, i, en cert sentit, ens estem meravellant pel fet mateix que existeixi. Un nen amb orientació científica potser es preguntarà què causa l'arc de sant Martí quan en vegi un. Això és admirar-se *de* l'arc de sant Martí, *admirar-ne el perquè*. Un altre nen pot no sentir-se gens constret a mirar d'entendre els *orígens* de l'arc de sant Martí i potser quedarà satisfet advertint senzillament que, a més de ser un esdeveniment esplèndid, és també una cosa ben estranya i sorprenent.

Una vegada Leonardo da Vinci va dir que, a la naturalesa, li agrada d'amagar-se. L'observació és perspicaç perquè reconeix que hi ha un sentit en què el món se'ns revela, i un altre sentit en què se'ns amaga d'una manera misteriosa i enigmàtica. El nen amb orientació filosòfica apreciarà els dos aspectes i admirarà tot el que es pot entendre, alhora que admirarà també tot allò que existeix i que sembla incompreensible.

Si hi hagués algun objectiu en aquest curs que s'hagués de subratllar seria aquest: el de fer créixer l'interès dels alumnes precisament per la relació entre *admirar* i *entendre*. Un món sense admiració seria un lloc molt avorrit; però un món sense comprensió seria un lloc en què ens trobaríem completament indefensos. Si el curs té èxit, arribarà a lligar totes dues coses (el sentit d'admiració i la capacitat de comprensió), així com la capacitat de percebre la relació entre elles.

S'equivocaria, però, qui pensés que l'admiració que vol potenciar aquest curs té a veure només amb esdeveniments extraordinaris o exòtics o fantàstics. Ben al contrari. El nen és capaç d'admirar coses que els adults troben perfectament naturals. El llindar de la nostra admiració és molt alt i no el franquegem fins que ens trobem amb una nit estrellada o, més probablement encara, amb un quadre d'una nit estrellada. El nen manifesta admiració davant una pedra, un tros de vidre, una fulla o una porta oberta. A nosaltres, ens fascinen les paraules estranyes, forasteres; el nen es queda admirat davant una paraula com "si". En aquest sentit, el nen ens pot ensenyar moltes coses, i un dels aspectes únics i singulars que presenta fer filosofia amb nens és que els adults poden aprendre tant dels nens com aquests ho poden fer dels adults.

L'avi no s'havia d'haver sorprès si en Kio posava quetxup a qualsevol cosa. Però ho va trobar sorprenent i desconcertant. La majoria de la gent no l'hi trobaria. No veuria res d'anormal en aquest comportament d'un nen. És precisament aquesta diferència en les actituds allò que fa possible que algunes persones es quedin "admirant el món", mentre que, pràcticament a tots els altres, el món els resulta perfectament natural. Hi ha unes poques persones que troben que el món té alguna cosa que defuig totalment qualsevol explicació. Simplement no poden concebre com és que existeixi. Aquestes poques persones han aconseguit de preservar una actitud d'admiració que probablement es troba en tots els nens, però que no és gens encoratjada després de la primera infància.

5.1.2 EXERCICI: Admirar una cosa (p. 37, 10)

Considera aquestes converses i digues, en cada cas, si estàs d'acord, o no, amb el segon interlocutor i per què. [En les oracions següents, "admirable" i "prodigiós" corresponen a l'anglès "wonderful", mentre que "meravellós" correspon a "marvellous".]

1. Ramon: "¡Mira, Neus, les cascades del Niàgara! ¿Oí que és admirable com cau tota aquesta aigua?"
Neus: "Encara seria més admirable si en lloc d'anar cap avall anés cap amunt."
2. Tina: "¿Oí que seria admirable que els anells de Saturn se n'anessin pel seu compte, volant per l'espai com si fossin plats voladors?"
Heliodor: "A mi, em semblen admirables tal com són."
3. Tomàs: "¿Oí que és meravellós que una anguila elèctrica enrampi qualsevol cosa que la toqui?"
Gilbert: "Encara és més meravellós que no s'enrampi ella mateixa."
4. Lluïsa: "¿Oí que és admirable la paraula 'supercalifragilisticospiralidós'?"
Gerard: "No li veig res d'especial."
5. Germà: "¿Què et pot dir un arbre que no t'ho pugui dir una persona?"
Dalila: "Bé, doncs, talla un arbre pel mig i et dirà la seva edat."

6. Gregori: “¿No és meravellós que la gasosa tingui tantes bombolles?”
Mariona: “I tant! ¿I no seria prodigiós observar com fiquen totes aquelles bombolles a cada ampolla?”

[Vegeu l'entrada “Admiració” d'aquest manual.]

5.1.3 EXERCICI: Admirar una cosa (p. 37, 10)

1. Pensa en alguna cosa que sempre provoqui la teva admiració i la teva sorpresa.
2. Inventat una història en què expliques aquesta teva admiració.
3. Inventat la història de tal manera que, quan nosaltres l'escoltem, també comencem a experimentar admiració i sorpresa.

[Vegeu l'entrada “Admiració” d'aquest manual.]

5.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Admirar una cosa (p. 37, 10)

1. ¿Pots veure el que jo veig?
2. ¿Pots tastar el que jo tasto?
3. ¿Pots menjar el que jo menjo?
4. ¿Et pot agradar el que m'agrada, a mi?
5. ¿Pots recordar el que jo recordo?
6. ¿Pots creure el que jo crec?
7. ¿Pots pensar en el que jo penso?
8. ¿Pots pensar el que jo penso?
9. ¿Et pots admirar d'allò de què altres s'admiren?
10. ¿Et pots admirar d'una cosa que no és admirable?
11. ¿Et pots *negar* a admirar-te d'una cosa que *és* admirable?

[Vegeu les entrades: “Admiració” d'aquest manual; “Compartir” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

5.1.5 EXERCICI: Admirar-se d'una cosa (p. 37, 10)

Completa, si pots, les oracions següents:

1. Quan vaig caminant cap a l'escola, m'admiro de
2. Quan vaig en cotxe cap a l'escola, m'admiro de
3. Quan sóc a classe, m'admiro de
4. Quan sóc a casa, m'admiro de
5. Quan llegeixo un llibre, m'admiro de
6. Quan jugo amb un gos o amb un gat, m'admiro de
7. Quan jugo a alguna cosa, m'admiro de
8. Quan corro, m'admiro de
9. Quan respiro, m'admiro de
10. Quan menjo, m'admiro de
11. Quan em banyo, m'admiro de
12. Quan vaig en ascensor, m'admiro de
13. Quan veig una formiga, m'admiro de
14. Quan veig un bebè, m'admiro de
15. Quan miro la tele, m'admiro de

[Vegeu l'entrada “Admiració” d'aquest manual.]

5.1.6 EXERCICI: ¿Pots explicar una història prodigiosa? (p. 37, 10)

En l'últim exercici hem vist de què t'admires en diferents llocs i moments. Ara ens pots dir una mica més. Ens pots explicar la *teva història prodigiosa*.

La *teva història prodigiosa* començarà així:

“L'altre dia, mentre jo estava ,
em vaig començar a admirar de ”

Continua la història i digues-nos de què t'admiraves. Si vols que la *teva història* tingui un *final sorprenent*, explica'ns a quin descobriment et va portar la *teva admiració* encuriosida.

[Vegeu les entrades: “Admiració” d'aquest manual; “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

5.1.7 EXERCICI: Admirar una cosa i admirar-se del com i del perquè (p. 37, 10)

Admirem alguna cosa quan estem sorpresos i esbalaïts davant una cosa que no sembla que tingui explicació. Per exemple, admirem la Via Làctia.

Ens admirem del *com* quan estem perplexos pel mètode (manera o procediment) a través del qual s'esdevé una cosa. Per exemple, ens admirem de com els ous es converteixen en pollets, o de com les serps neden.

Ens admirem del *perquè* quan busquem la causa o la raó per la qual passa una cosa. Així, quan ens admirem de per què es produeix una calamarsada, estem buscant la *causa* de la calamarsa, és a dir, les condicions que la produeixen i que ens ajuden a explicar-la. O quan ens admirem de per què hi ha escoles, estem buscant quina és la *raó* que ha tingut la gent per inventar-se les escoles i per continuar tenint-ne. [Quan la raó que ha tingut la gent per fer o per dir alguna cosa és de tipus psicològic, llavors diem que el que estem buscant és el *motiu* que ha mogut aquella gent a actuar o a parlar d'aquella manera. Podem dir, doncs, que hi ha dos tipus d'admiració del perquè: el que respon a l'admiració amb una *causa* i el que hi respon amb una *raó*, si bé aquesta raó pot ser, més concretament, un *motiu*.]

¿De què et sembla que es tracta en els casos següents: d'admirar una cosa (AC), d'admirar-se del com (AdC), o d'admirar-se del perquè (AdP)?:

	AC	AdC	AdP	?
1. Llúcia: “Em continuo admirant del meu gat. Quan és a fora, vol entrar, i quan és a dins, vol sortir.”				
2. Joana: “M'admira el fet que els arbres tinguin fulles. Suposo que és perquè la gent pugui tenir ombra.”				
3. Terenci: “Sempre m'han admirat les erugues. ¿Com s'ho fan per convertir-se en papallones?”				
4. Eva: “El que m'admira és el fet que hi hagi tants llibres a la llibreria. ¿Hi ha algú que espera que ens els llegim tots?”				
5. Eduard: “No puc evitar-ho: m'admira que el forn de casa es vagi fent malbé tan a poc a poc.”				
6. Helena: “El que m'admira realment de mi mateixa és que sempre estigui perplexa.”				
7. Toni: “Els aliments són tan cars que m'admira que no ens estiguem tots morint de gana.”				

[Vegeu les entrades: “Admiració” d'aquest manual; “Causa” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Raons” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: ESTAR PERPLEX

Estar perplex pot consistir en un *estat* de perplexitat i llavors es tracta, és clar, d'un *estat mental*. També es pot estar perplex perquè es *troba* enigmàtica o misteriosa alguna cosa, i llavors es tracta d'un *acte mental*. Un problema de mates o uns mots encreuats poden fer trencar les banyes a algú i poden fer que aquesta persona se senti molt perplexa.

En Kio es pregunta si els adults estan perplexos a causa d'aquelles “coses que qualsevol nen troba perfectament naturals” (37, 11-12). Amb aquesta observació estableix, de fet, una distinció entre “estar perplex” i “trobar natural”. El que en Kio suggereix, o podria estar suggerint, és que, als infants, sovint els fan quedar perplexos coses que per als adults resulten naturals. Aquesta és una de les raons de la ruptura generacional, i és que hi ha certs aspectes en la conducta de cadascuna de les parts que resulten incomprensibles per a l'altra part. Sovint els adults no estan pas perplexos per coses quotidianes, com ara anar a treballar cada dia o anar comprar només un cop a la setmana. Als nens, però, aquestes conductes els poden aparèixer com a molt enigmàtiques. Es podrien preguntar: “¿Per què els adults no s'estimen més quedar-se a casa i jugar?”

5.1.8 EXERCICI: Estar perplex (p. 37, 10-12)

Aquí només has de dir si els fets enunciats et fan quedar perplex (P) o no (NP):

	P	NP	?
1. El fet de vestir-te per anar a l'escola.			
2. El fet de desvestir-te per anar al llit.			
3. El fet que quan és de dia en una part del món sigui de nit en una altra.			
4. El fet que puguis volar d'Anglaterra als Estats Units i que puguis arribar a la mateixa hora que has sortit.			
5. El fet que els astronautes normalment no pesin res, per molt que mengin.			
6. El fet que hi hagi muntanyes a sota el mar.			
7. El fet que algunes persones semblin apreciar-te més que no pas altres.			
8. El fet que tinguis els ulls, les orelles, el nas i la boca en el cap i que no ho tinguis repartit per tot el cos.			
9. El fet que la majoria dels nens visquin a casa i vagin a l'escola en lloc de viure a l'escola i anar-se'n a casa.			
10. El fet que l'aigua sigui molla en lloc de seca.			
11. El fet que gent de països diferents normalment parli llengües diferents.			
12. El fet que tothom neixi jove en lloc de gran.			

[Vegeu les entrades “Perplexitat” i “Natural” d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: TROBAR NATURALS LES COSES

El món que trobem natural és un món que no té sorpreses per a nosaltres. La qüestió és: ¿no hi ha sorpreses perquè el món és un món no sorprenent, o bé perquè l'actitud que hem desenvolupat amaga o esborra qualsevol cosa que, d'alguna manera, pogués sorprendre'ns o portar-nos a qüestionar-nos el que trobem natural?

La filosofia és un esforç conscient de posar sota el focus exactament aquells aspectes de l'experiència que l'altra gent tria de deixar inqüestionats. Considerem el cas de l'adult que pregunta al nen: “¿Quina hora és?”, i del nen que respon: “¿Què és l'hora?” L'adult demana al nen que doni la paraula “hora” per sabuda, però, al nen, és precisament aquesta paraula allò que l'interessa. Els filòsofs sovint posen l'atenció en els conceptes o les expressions que nosaltres usem, normalment, de manera acrítica. Són precisament aquests conceptes els que el filòsof sotmet a un examen rigorós.

Un nen podria preguntar ara: “¿I per què ho fan, això, els filòsofs? ¿Per què es dediquen a il·luminar allò que els altres troben natural?” Es podria respondre que, probablement, els filòsofs tenen almenys dos motius: un desig de veritat i un desig de bellesa. Quan trobem natural el món, ja no el podem percebre tal com realment és, perquè, de fet, hem decidit d’amagar-nos-el a nosaltres mateixos. Així, doncs, donar una nova mirada al món és mirar de descobrir-ne la veritat.

Trobar natural el món és condemnar-lo a ser rutinari, avorrit, ordinari, quotidià i gens interessant. Un grup de persones que es nega a acceptar que el món els aparegui d’aquesta manera és el grup dels que anomenem “artistes”. En refusar de trobar natural el món, descobreixen que és capaç de mostrar aspectes permanentment nous i admirables. Un altre grup és el de les persones amb orientació filosòfica, que, com que han alimentat el seu sentit d’admiració pel món en què viuen, es neguen a permetre que sembli ranci, trist o absolutament uniforme.

5.1.9 EXERCICI: Trobar naturals les coses (p. 37, 12)

Allò que trobem natural de les coses és allò que ens en resulta més obvi o més ben conegut. Així, trobem natural que els cercles siguin rodons, que les àligues tinguin una vista molt aguda, que els vaixells surin, que els gos-sos lladrin, etcètera.

Primera part: Completa les oracions següents dient el que trobes natural.

Segona part: Repassa la llista d’oracions acabades i digues quines et sembla que *no s’haurien de trobar natu-rals* (NTN), perquè veus que podrien ser qüestionades.

NTN

1. Trobo natural que els quadrats tinguin
2. Trobo natural que l’aigua sigui
3. Trobo natural que les serps no puguin
4. Trobo natural que les roses siguin
5. Trobo natural que els ocells
6. Trobo natural que els adults siguin que els nens.
7. Trobo natural que treballar sigui que jugar.
8. Trobo natural que els oceans siguin que els mars.
9. Trobo natural que els llegums siguin que el tabac.
10. Trobo natural que quelcom sigui que no pas res.

[Vegeu l’entrada “Natural” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: SENYALS, INDICADORS, RÈTOLS, CARTELLS

Tendim a trobar naturals els rètols i indicadors. Gairebé ni se’ns acut que hi ha parts del món en què no n’hi ha. Als Països Catalans, però també a molts altres llocs del món, hi ha rètols en els camions i en els cotxes, n’hi ha a la roba de la gent, n’hi ha a les botigues, on se’ns diu què valen les coses i què podem fer o no podem fer, n’hi ha a les fàbriques i a les escoles, a les estacions de tren i d’autobusos, a les carreteres i a les autopistes. Vivim en un món ple de cartells, rètols, senyals i indicadors.

Els cartells són els avisos normals, les peticions estàndard, les invitacions corrents, els avisos habituals amb què es troben els ciutadans a cada moment. Alguns cartells són útils, fins i tot necessaris: ens instrueixen i ens ajuden a fer el que volem fer. Hi ha cartells, però, que són innecessaris, superflus, i que omplen abusivament el carrer o el paisatge.

Demana a cada alumne que formuli per escrit cinc cartells diferents. Després, que tots s’intercanviïn els cartells i que cadascú miri de descobrir quin era, o quin podria ser, el lloc de cada cartell que ha rebut. Això els pot fer més conscients de com cada cartell és vist, de manera ben natural, com si correspongués a un cert context. També pots reflexionar amb els alumnes sobre com els indicadors i cartells poden ser mal interpretats.

5.1.10 EXERCICI: Senyals, indicadors, rètols, cartells (p. 37, 15)

Primera part: ¿Que et sembla que s'espera que *faci* aquell que vegi els cartells següents?

1. STOP
2. SORTIDA
3. HOSPITAL
4. FLECA
5. DESPATX
6. OBERT
7. SOCIS
8. PEPSI-COLA
9. HOMES
10. DONES
11. NO TOQUEU

¿Quins d'aquests cartells diuen què *es pot* fer i quins, què *s'ha* de fer?

[Segona part:

Són molt importants també els constants senyals i indicacions que rebem de rètols i cartells que no contenen paraules, sinó que consten de dibuixos i/o de colors. Que els alumnes posin exemples d'aquesta mena de missatges, i que situïn els signes en contextos diferents, de manera que en puguin apreciar els significats també diferents. Heus-ne aquí alguns exemples: rètols o cartells amb tres forquilles, quatre estrelles (a la porta d'un edifici o a la solapa d'un militar), llum verda o vermella (en un carrer o en un estudi fotogràfic), un gos o una cigarreta enmig d'un cercle i amb una barra vermella que travessa el cercle en diagonal, un triangle (vermell en una carretera, o simplement en una església catòlica o usat per un grup de maçons), un escut d'armes d'un llinatge, una fletxa, qualsevol senyal de circulació que no contingui lletres, etcètera.

Tercera part:

A més dels missatges no-verbals que queden fixats en cartells, també hi ha una colla de missatges no-verbals que esgoten el seu significat en el moment de produir-se. Són tots els missatges dels gestos o dels símbols i dels signes en acció. Evidentment, també poden tenir significats diversos, segons el context en què es produeixen. Poden anar des d'un senyal de la creu (com a benedicció o com a condemna de creu i ratlla) i de tots els senyals abundantíssims que es fan —amb intencions ben diverses— amb les mans, amb els dits, amb la llengua, fins i tot amb el nas o amb les celles, fins als senyals que es poden fer amb ajut de tota mena d'elements i d'objectes (foc, fum, aigua, música, arròs, ous, flors, fusells...) Que els alumnes en posin exemples pel seu compte, que els analitzin i que en vegin les possibilitats expressives i les limitacions.]

[Vegeu les entrades: “Senyals” d'aquest manual; “Símbols i senyals” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 6: ESTAR CAPFICAT

Sabem que en Kio “havia quedat capficat pel cartell” (37, 17). Evidentment, vol dir que el cartell el va deixar tan perplex i intrigat que va haver de fer una pregunta al seu avi.

Aquest quedar capficat és un exemple de la “sensació de perplexitat” que està sempre a l'inici d'una recerca. Un no es posa a investigar si no està capficat per alguna cosa, encara que al començament no pugui saber ben bé què és el que el capfica. Ens capfiquem quan, de sobte, ja no trobem natural alguna cosa que normalment trobàvem natural.

El tipus de cartell que en Kio va veure al restaurant no és gens inusual. La majoria de nosaltres, quan veiem un cartell com aquell, en registrem el missatge, i aquí s'acaba la història. A en Kio, però, l'intriga què fan els abrics i els barrets quan no estan “vigilats”. Es pregunta quin és el significat del cartell.

Podries preguntar als alumnes que posin exemples de cartells que els creïn una perplexitat semblant o, almenys, algun tipus de perplexitat.

5.1.11 EXERCICI: Cartells que ens capfiquen (p. 37, 17)

Heus aquí una llista de cartells i indicadors. Digues si et fan quedar perplex o intrigat (SÍ) (NO), i per què:

	SÍ	NO	PER QUÈ
1. Compte amb el gos			
2. Carn de Girona			
3. Acabat de pintar			
4. Prohibit sortir			
5. Prohibit escriure en aquesta paret			
6. Cul-de-sac			
7. No passeu			
8. Reservat a adults			
9. Inundacions			
10. Riera perillosa			
11. Prohibit menjar			
12. No treieu el cap per la finestra			
13. Tancat per defunció			

[Vegeu les entrades: “Senyals” d’aquest manual; “Símbols i senyals” de *Recerca filosòfica*; “Perplexitat” i “Natural” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: ¿HI HA COSES QUE DESAPAREIXEN QUAN NO ES MIREN?

Un dels problemes principals de l’ètica consisteix a procurar que la gent es comporti tan bé quan no és observada com quan és observada.

Aquest problema no els resulta foraster, als nens. Els agrada de jugar a jocs com ara a fet a amagar, en què la persona que busca no pot dir què estan fent els altres perquè no els pot veure. També a classe alguns nens esperen que el mestre es giri d’esquena i no pugui veure el que volen fer.

Imaginem que aquesta situació s’ampliés del món de les persones al món de les coses. Imaginem-nos que no poguéssim refiar-nos que les coses són iguals quan *no* són observades que quan en són. ¿Què passa quan no mires les coses? ¿S’apaga el llum de la nevera quan tanques la porta? Els teus mitjons, ¿són del mateix color a les fosques?

Filosòficament, el problema rau en el fet que, quan ens volem imaginar com poden ser les coses quan no són observades, no arribem sinó a una imatge de com són quan són observades. No semblen capaçs ni tan sols d’imaginar-nos com poden ser les coses quan no són observades. És a dir, si ens volem imaginar com podria ser un arbre tot sol enmig del desert, estem obligats a imaginar-nos-el com un arbre observat, cosa que contradiu la nostra assumpció original segons la qual no hi havia ningú per mirar-se’l. [Vegeu el que es torna a dir sobre això, més avall, en el test número 1 de l’exercici 5.1.19.]

5.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha coses que desapareixen quan no es miren? (p.37, 20-22)

1. ¿Hi ha coses que desapareixen, tant si es miren com si no? ¿Què li passa a la neu en un dia calorós? ¿I què fa el sol mateix? ¿Pots esmentar altres casos?
2. ¿Hi ha coses que *no* desapareixen, tant si es miren com si no? ¿Què me’n dius de la *gravetat* ? ¿I del teu propi cos? ¿Pots esmentar altres casos?
3. ¿Hi ha coses que desapareixen només si es miren bé? ¿Què me’n dius del *robar*?
4. ¿Hi ha coses que desapareixen només si no es miren? ¿Què me’n dius de les *joies* ?
5. ¿Hi ha coses que només existeixen si es miren? ¿Què me’n dius dels programes de televisió?
6. ¿Hi ha coses que només existeixen si no es miren? ¿Què me’n dius de la teva *vida privada* ?

[Vegeu les entrades: “Aparèixer” i “Desaparèixer” d’aquest manual; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: PLANTES

Les plantes són organismes que —per distinció amb els regnes animal i mineral— pertanyen al regne vegetal. Les plantes poden ser grans i complexes, com els arbres, o petites i simples, com les algues. El concepte de planta és poc científic, perquè abasta grups taxonòmics poc afins.

Com que les plantes duen a terme el procés de fotosíntesi són una font absolutament bàsica d'aliment i d'oxigen per a la majoria dels animals.

La ciència que estudia les plantes és la *botànica*. L'estudi de la seva relació amb el medi ambient s'anomena *ecologia*. L'*horticultura* és el conjunt de tècniques i mètodes que s'usen en el conreu de verdures, llegums, fruita, etc., amb finalitats alimentàries.

5.1.13 EXERCICI: Raonar sobre les plantes (p. 37, 25)

Primera part: trobar assumpcions

¿Quines assumpcions es fan en els comentaris següents?

- En Jaume va dir: "Mare, aquesta planta és morta. Algú es deu haver oblidat de regar-la."
- En Roc va dir: "Ha quedat molt carbó sota la terra. ¡Això són moltes plantes mortes!"
- La Juanita va dir: "Ha quedat molt petroli sota la terra. ¡Això són moltes plantes mortes!"
- La Gina va dir: "Penso que si una cosa és viva i es mou, és un animal. Així, doncs, les plantes no són animals."
- L'Elvira va preguntar: "Aquesta planta és molt bonica. ¿Quina mena de flors fa?"
- En Biel va preguntar: "M'agradaria de saber més coses sobre plantes. Suposo que hauria d'estudiar zoologia, ¿no et sembla?"
- L'Eduard va dir: "Les plantes i les persones han de ser semblants, perquè les plantes necessiten oxigen."

Segona part: connexions causals

Examina la raó següent i mira si hi estàs d'acord:

La Isabel va dir: "Tinc la febre del fenc. M'he adonat que *sempre* que estic vora la vara d'or, esternudo. I *no-més* esternudo quan estic vora la vara d'or. Això ho prova, doncs: la vara d'or és la causa de la meua febre del fenc."

[Vegeu les entrades: "Assumpcions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Causa" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; "Planta" d'aquest manual.]

IDEA 9: CAP RENY

Quan la Suki entra i veu tot l'escampall per terra, diu: "Ja porto l'escombra" (37, 27). No renya pas en Kio per haver fet caure la planta. Probablement suposa que ha estat un accident, i actua d'acord amb aquesta suposició.

Sovint els nens estan tan segurs de ser renyats per coses que són accidents clars, que reaccionen exageradament quan els passa una cosa d'aquestes i es posen a plorar de seguida. Ploren per por. I algunes criatures, a qui mai no s'ha renyat per un accident així, també ploren per un sentit de fracàs o de frustració, tot i saber que el que ha passat no és culpa de ningú.

Renyar algú és acusar aquella persona de responsabilitat per una cosa que ha anat malament. És clar que, per ser ben honestos, cada vegada hem de decidir si la persona que acusem és o no, de fet, mereixedora del nostre reny.

I és clar que, encara que en fos mereixedora —perquè sabéssim segur que la persona és responsable d'una cosa que ha anat malament—, encara ens podríem decidir a no renyar aquella persona. ¿Per què? Perquè les conseqüències de fer-ho podrien semblar menys beneficioses a tots els afectats que no pas les conseqüències de no fer-ho. Per exemple: en una festa d'aniversari t'assabentes que la Maria n'ha fet de tots colors perquè en Joan es fixés en ella, però alhora t'imagines que tothom estarà més tranquil i més content si, en lloc de renyar-la, la pots distreure i fer interressar en alguna altra cosa.

Renyar és, bàsicament, mirar endarrere. És una forma de pagament (de fer les paus), que és problemàtic que aconseguixi quelcom constructiu. Amb això no s'està pas negant, és clar, que si les coses van malament, hàgim de descobrir què ha passat per corregir-ho, de manera que puguem evitar que el mateix torni a passar.

5.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan renyem? (p. 37, 26)

1. Si descobreixes que la teva bici té una roda rebentada, ¿renyes la roda pel fet de perdre aire? (Si la renyes, ¿també la castigues?)
2. Si ets el guardià d'una barrera de la via i t'oblides d'enlairar-la, ¿t'han de renyar?
3. Si et renyen per guixar a la paret, ¿què t'han de fer:
a) escridassar b) castigar c) res d) totes dues coses?
4. ¿Renyaries algú per fer una cosa que no va poder evitar de fer? Per exemple, ¿renyaries a qui ha caigut després d'ensopegar sense voler? ¿El renyaries per ensopegar?
5. Si et pica una abella, ¿renyarem l'abella?
6. Si et talles amb un tros de vidre, ¿renyarem el vidre?
7. Si un estranger se t'acosta i et diu alguna cosa desagradable, ¿s'ha de renyar aquesta persona?

[Vegeu les entrades: “Renyar” d'aquest manual; “Reprimenda” de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: LA PARAULA “SEMPRE”

La Suki diu: “¡No ho entenc! Sempre és aquí” (38, 1). ¿Quin problema té? En aquesta oració, la noció “sempre” implica, en primer lloc, que “cada vegada que vinc a buscar l'escombra, la trobo aquí”. La segona cosa implicada és que “entre una vegada i l'altra, l'escombra també és aquí”. I la tercera cosa implicada és que “com que sempre havia sigut aquí en el passat, també ara hauria de ser aquí”. Les dues últimes inferències són les discutibles. Per exemple, pot ser que els soldats sempre siguin presents quan es toca retreta, però això no significa que siguin *sempre* allà. Això desmunta la segona implicació. Pel que fa a la tercera inferència (que sempre ha sigut aquí en el passat i que ara hauria de ser aquí), el fet és que el món no està *obligat* a funcionar sempre de la mateixa manera. La regla del passat no s'aplica *necessàriament* al present, tot i que podria aplicar-s'hi.

Aquests són alguns dels problemes que presenta l'ús de la paraula “sempre”. Potser els teus alumnes no seran capaços d'entrar en totes aquestes coses, però el que és important és que vegin que, quan diem “sempre”, fem una afirmació que probablement és exagerada i que pressuposa l'existència de coses que no són percebudes o que encara no s'han esdevingut.

5.1.15 EXERCICI: La paraula “sempre” (p. 38, 1)

Digues si la paraula “sempre” resulta adequada (A) o no (NA) en les oracions següents:

- | | A | NA | ? |
|--|---|----|---|
| 1. El sol surt sempre. | | | |
| 2. Allò que puja sempre baixa. | | | |
| 3. Els nois sempre són més forts que les noies. | | | |
| 4. Les flors sempre floreixen a la primavera. | | | |
| 5. Els vaixells sempre van per aigua. | | | |
| 6. Deu bitllets de cent sempre en valen un de mil. | | | |
| 7. Mallorca sempre estarà a la Mediterrània. | | | |
| 8. Les mares sempre preparen els àpats familiars. | | | |
| 9. Les sabates sempre són als peus. | | | |
| 10. Sempre hi ha un futur. | | | |

[Vegeu les entrades: “Sempre” d'aquest manual i de *Buscant el sentir*; “Mai” d'aquest manual.]

IDEA 11: LLOC

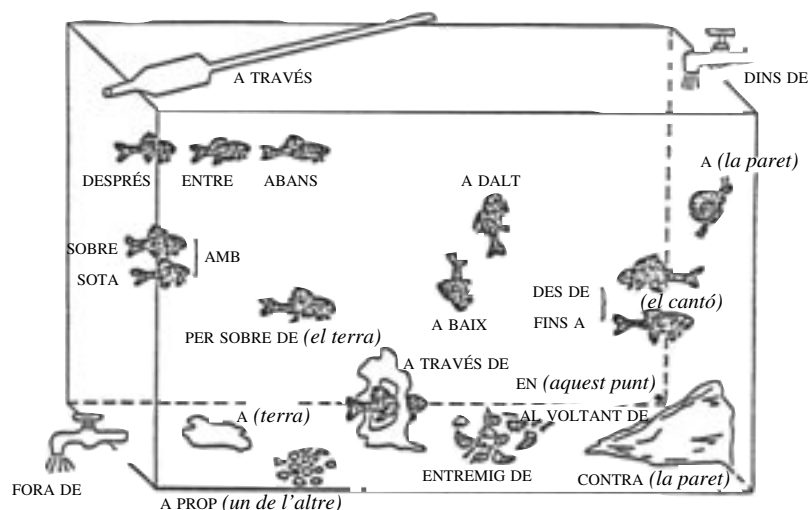
Es pot establir una distinció entre coses fixes i coses que es mouen. Les coses fixes estan en un lloc. Per exemple, les plantes generalment estan fixes, perquè estan arrelades a terra. Els animals, en canvi, es mouen. Hi ha cer-

tes plantes, com ara la Venus Flytrap, que són com animals perquè mengen aliments i els digereixen, però no es mouen.

En altres parts de la naturalesa, la noció de “ser al seu lloc” és molt important. Per exemple, nosaltres confiem que els planetes, encara que es moguin, no es desviaran de les seves trajectòries. Si ens semblés que un planeta “és fora de lloc”, investigariem de seguida per descobrir-ne la causa. I també ho fariem amb les coses que ens envolten en el món quotidià: quan les anem a buscar, esperem que les trobarem exactament allà on les havíem deixat. Esperem que “siguin al seu lloc”. Però això no sempre passa així: algú remena els papers de la nostra taula o el vent ens els tira per terra. El problema de la Suki és que li agradaria que el món fos ordenat, de manera que es pogués refiar de trobar-lo tal com l’havia deixat. Però resulta que el món no és pas tan previsible com això.

En un altre sentit, el lloc és *situar o col·locar*. Situem les coses o les activitats en un espai, i després les associem amb els espais que ocupen. Hi ha el lloc on juguem, el lloc on mengem, el lloc on dormim, i sovint ens trobem incòmodes en llocs que ens resulten poc familiars.

5.1.16 EXERCICI: Lloc (p. 38, 4)



1. Que cada alumne triï una paraula i construeixi amb ella una oració a la pissarra. Per exemple: “El cargol està enfilat a la paret lateral de la peixera.”
2. En correspondència amb cada oració escrita a la pissarra, un altre alumne escriurà la pregunta que aquella primera oració podria respondre. Per exemple: “¿On és el cargol?” és la pregunta que queda resposta amb l’oració “El cargol està enfilat a la paret lateral de la peixera.”

[Vegeu les entrades: “Lloc” d’aquest manual; “Espai” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 12: PENSAR

A la pàgina 38, 3-6 en Kio es planteja una colla de preguntes. En tot cas, es tracta de preguntes que se li han acudit, i immediatament ens informa que això és el que està pensant.

¿Consisteix en això, pensar: a plantejar-se una colla de preguntes? ¿O bé fer-se preguntes és només una forma d’activitat mental, un acte mental, enmig de milers d’altres actes mentals d’aquests? ¿O bé pensar és una col·lecció d’actes i d’estats mentals?

S’hi podria estar d’acord, però només fins que es reflexiona sobre aquests actes mateixos i se’ls examina amb detall, se’ls avalua, se’ls controla, se’ls compara i contrasta; llavors hom s’adona que, a més d’actes mentals com decidir, pretendre, jutjar, encara hi ha “actes metacognitius” que també són part del nostre propi procés de pensament. Què més hi ha, a més dels actes mentals, dels actes metacognitius, dels estats mentals, no ho sabem segur, però sembla que, en cada forma de conducta que sigui distintivament humana, hi és també present una certa dosi de pensament. Això significa que el panorama del pensament és tan ampli com totes les activitats humanes juntes.

5.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar (p. 38, 1-6)

1. Quan penses, ¿poses sempre els teus pensaments en paraules?
2. Quan penses amb paraules, ¿poses sempre els teus pensaments en preguntes?
3. Quan penses amb preguntes, ¿et dones sempre respostes a tu mateix?
4. ¿Penses alguna vegada en les respostes abans de pensar en les preguntes?
5. ¿Pots pensar sense moure els llavis?
6. ¿Pots pensar sense tancar els ulls?
7. ¿Pots pensar sense estar despert?
8. ¿Pots pensar mentre mires la tele?
9. ¿Et descobreixes alguna vegada a tu mateix pensant en el fet d'estar pensant?
10. ¿Desitges alguna vegada tenir coses més interessants per pensar?
11. ¿És divertit pensar quan tens bones coses per pensar?
12. ¿Què vol dir la gent quan diu coses com ara “En Joan ho va enllestir tot en un pensament” o “Hi has d'afegir un pensament de sal”? ¿Que potser és molt poca cosa un pensament? ¿O és potser molt fugisser? ¿O pot ser molt ràpid?

[Vegeu les entrades: “Pensar” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Pensaments” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Ment, actes mentals” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 13: ¿COM HO SABEM, QUE LES COSES EXISTEIXEN QUAN NO SÓN OBSERVADES?

Hi ha coses que no han estat mai observades, però que, tanmateix, creiem que existeixen. Per exemple, fins no fa gaires anys cap ésser humà no havia vist l'altra cara de la lluna, però tots estàvem plenament convençuts que existia aquesta altra cara i que la seva superfície probablement s'assemblava a la superfície de la cara visible de la lluna. Quan, finalment, els astronautes van anar a la lluna en un coet i van voltar per la lluna, van ser capaços d'observar la cara prèviament amagada, que, és clar, va resultar ser molt semblant a com s'esperava que fos.

El que tot això suggereix és que podem ben creure en l'existència d'objectes inobservats, a condició que puguem formar una hipòtesi de com seria l'objecte si poguéssim ser observat i de com podria ser comprovada la nostra hipòtesi, en principi.

Quan la Suki diu que és igual si perdem o no de vista una escombra, està dient, de fet, que no és probable que els objectes que estem acostumats a veure quietes en un lloc estiguin en un altre lloc durant el temps que no són observats. Amb això només pot voler dir dues coses: 1) si ens els poguéssim mirar quan no són observats, veuríem que no s'han mogut; i 2) en tot cas, quan ens els tornem a mirar, són exactament en el mateix lloc on eren abans, i això suggereix (però no demostra) que no s'han mogut.

5.1.18 EXERCICI: ¿Existeixen aquestes coses quan no són observades? (p. 38, 7-9)

- | | SÍ | NO | ? |
|--|----|----|---|
| 1. El sol | | | |
| 2. La pluja | | | |
| 3. La teva bicicleta | | | |
| 4. El teu sopar | | | |
| 5. El teu programa de la tele preferit | | | |
| 6. Els arcs de sant Martí | | | |
| 7. Les teves pors | | | |
| 8. Els teus pensaments | | | |
| 9. La teva classe | | | |
| 10. La teva família | | | |

[Vegeu les entrades: “Aparèixer” i “Desaparèixer” d'aquest manual; “Real, què és” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

5.1.19 EXERCICI: Coses inobservades (p. 38, 7-9)

Problema: ¿Et pots *imaginar* quin aspecte té una cosa quan no és observada?

Test número 1: Imagina't un arbre plantat al mig del desert. ¿Quin aspecte té l'arbre? ¿És una palmera? ¿És gaire alt? ¿Fa molta ombra?

Ara recorda que la teva tasca consisteix a imaginar-te una cosa que no és observada. És clar que, per descriure l'arbre, o bé n'has d'observar realment un o bé l'has d'observar amb la imaginació, és a dir, t'has d'imaginar tu mateix mirant-lo. Però, llavors, ja has incomplert la condició inicial. Tornem-ho a provar.

[Recorda el que ja s'ha dit sobre això a la Idea 7 d'aquest mateix episodi i a l'exercici 5.1.12.]

Test número 2: Pensa en el lavabo de casa teva. La porta és tancada. Hi ha un llum al lavabo i el llum és encès. No hi ha ningú al lavabo. Hi ha un llibre en una lleixa. ¿Quin és el títol del llibre?

Bé, si saps dir el títol del llibre deu ser perquè el pots llegir. Però si el pots llegir, has de ser *a l'interior* del lavabo, perquè certament no el deus pas poder llegir a través d'una porta tancada. Tanmateix, abans hem dit que *no hi ha ningú al lavabo*. El resultat d'això és, doncs, una contradicció.

Conclusió: ¿Et pots imaginar una cosa sense imaginar-te tu mateix observant aquella cosa? Perquè sembla que, cada vegada que ho proves, acabes en una autocontradicció. ¿Tens cap altra idea?

[Vegeu les entrades: “Aparèixer” i “Desaparèixer” d'aquest manual; “Real, què és” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 14: ¿POT DESAPARÈIXER EL MÓN?

A primera vista, aquesta pregunta sembla ben absurda. Donem per suposat no solament que el món existeix, sinó també que el món existeix *contínuament*. Tanmateix, podem apel·lar a la teoria quàntica per mostrar que la pregunta no és tan ridícula com sembla. Sembla que el món està fet de petites càrregues d'energia que parpellegen —com encenent-se i apagant-se— d'una manera que ens resulta completament imprevisible. Si això és així, ¿per què no podria ser que el món sencer parpellegés d'una manera semblant?

Bé, algú podria dir que, si fos així, nosaltres ja ho notaríem. Aquí, però, hem de reconèixer el fet que, quan anem al cinema, veiem una successió de fotografies quietes amb intervals entre elles i que, en canvi, no tenim cap constància dels espais buits quan mirem el film. De fet, veiem una continuïtat.

Així, doncs, en principi, *podria* ser que el món anés parpellejant —com mostrant-se i amagant-se—, i això podria estar sincronitzat d'alguna manera amb les vegades que el món és observat o no és observat. Tot i que aquesta és una possibilitat realment extravagant, pot molt ben ser que interessi els teus alumnes.

5.1.20 EXERCICI: Acaba aquesta història (p. 38, 11)

Heus aquí el començament d'una història. ¿Saps escriure-li un final?

“Un dia, en Pau i la Laia i el seu gos Mos (li deien Mos perquè ho mossegava tot) s'estaven asseguts a terra, a la sala d'estar, mirant la tele. Miraven el *Club Super 3*. De cop, l'aparell va quedar sense imatge. En Pau i la Laia van pensar, de moment, que s'havia interromput l'emissió, i després que s'havia espatllat l'aparell.

Però llavors van sentir un clic, i l'aparell de televisió va desaparèixer. Immediatament després, l'habitació també va desaparèixer.

Quan l'habitació va desaparèixer, en Pau va pensar que podria veure la resta de la ciutat, però aquesta també s'havia esfumat. No hi havia pals de telèfon, ni voreres als carrers, ni oficina de correus, havia desaparegut tot.

La Laia va pensar “¡Té, ara en Mos no podrà clavar mossegades enlloc!”

I tenia raó, perquè no quedava res, res a dalt, res a baix, res al voltant, res enlloc.

I llavors, en aquell precís moment, va passar la cosa més estranya del món: ...”

[Vegeu les entrades: “Aparèixer” i “Desaparèixer” d’aquest manual; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Història, històries” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 15: ¿QUINA DIFERÈNCIA HI HA?

Què vol dir la gent quan diu “no hi fa res” (o quan insisteix “¡i tant que hi fa!”)? ¿És el mateix que dir “no importa” o “no té importància”? Certament, aquest és un dels sentits de l’expressió “no hi fa res”.

Tanmateix, quan la Suki observa: “Ningú notaria la diferència, ¿oi que no?” (38, 15), està assenyalant una altra cosa. Pot molt ben ser que en aquest mateix instant el teu gos, a casa, t’estigui rosegant les espadenyes; si és així, les espadenyes ja tenen un aspecte ben diferent del que tenien fa una hora. Però, com que no hi ets per veure-ho, no veus tampoc la diferència que hi ha entre les teves espadenyes d’ara i les d’abans. Potser la Suki pensa que les diferències inobservades no són diferències ben reals. És com si hagués repetit la dita: “D’allò que els ulls no veuen, el cor no se’n dol”.

5.1.21 EXERCICI: ¿Quan és que la diferència s’acaba notant? (p. 38, 15)

Digues, en cada cas, si es tracta realment d’una diferència (D) o no (ND), i per què:

- | | D | ND | ? |
|--|---|----|---|
| 1. Xavier: “Diu que tots els seients de l’avió són plens. Però, també em podrien deixar entrar. ¿Quina diferència hi hauria amb un de més?” ¿Per què? | | | |
| 2. Glòria: “La Rosa és la meva millor amiga. És cert que va explicant moltes mentides sobre mi, però, ¿per què hauria de fer diferent la nostra amistat això?” ¿Per què? | | | |
| 3. Rafael: “Diu que en Joan Sisdots s’ha escapat de la presó. Però la presó és gran. Un pres de més o de menys ni es notarà.” ¿Per què? | | | |
| 4. Tià: “Quan les coses van bé, sempre toco fusta. ¡No costa res, però, en canvi, és tan diferent si ho faig!” ¿Per què? | | | |
| 5. Ramon: “Al món, molta gent no té prou menjar. Com que tots els seus àpats són molt petits, no sé si és massa important si de tant en tant se’n perden un.” ¿Per què? | | | |
| 6. Lúdia: “Potser sí que no puc resoldre tot sol el problema de les escombraries, però almenys no llenço papers de caramel per terra.” ¿Per què? | | | |
| 7. Tomàs: “Estic molt preocupat per les bombes atòmiques, però he començat a sentir-me més segur des que he començat a portar casc de moto.” ¿Per què? | | | |
| 8. Grau: “És clar que menjo animals. ¿I això què hi fa?” ¿Per què? | | | |
| 9. Eduard: “No veig que hi hagi cap diferència pel fet que siguis ric o pobre.” ¿Per què? | | | |
| 10. Valèria: “Conèixer allò que fa diferent la teva vida pot fer realment diferent la teva vida.” ¿Per què? | | | |

[Vegeu les entrades: “Diferent” i “Importància” d’aquest manual; “Diferències” de *Buscant el sentit*; “Diferències de grau i diferències de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Importar” de *Recerca ètica*.]

IDEA 16: EL MÓN

La paraula “món” és molt rica de significats. Alguns d’ells tenen relació amb la gent que habita la terra, és a dir, la raça humana o la humanitat. En un altre sentit, “món” es refereix a la terra mateixa. I en un altre sentit encara, es refereix a l’univers o a tot el que existeix. (Aquí, alguns encara voldrien fer altres distincions, tot dient que l’univers és allò que és estudiat per la ciència, però que hi poden haver molts més éssers que no pas aquells que la ciència pot estudiar.)

5.1.22 EXERCICI: Raonar sobre el món (p. 38, 11)

Analitzar ambigüitats.

¿En quin sentit et sembla que el parlant usa la paraula “món” en els casos següents?

1. La Dolors va dir: “Estic molt preocupada per la gana al *món*.”

- Amb “món” la Dolors vol dir:
- a. tot el que existeix
 - b. el planeta terra
 - c. tothom
 - d. cap de les coses anteriors
 - e. no ho sé

2. En Quico va dir: “El *món* gira contínuament sobre el seu eix.”

- Amb “món” en Quico vol dir:
- a. tot el que existeix
 - b. el planeta terra
 - c. tothom
 - d. cap de les coses anteriors
 - e. no ho sé

3. En Carles va dir: “No estic segur de si el *món* va ser creat o bé ha existit sempre.”

- Amb “món” en Carles vol dir:
- a. tot el que existeix
 - b. el planeta terra
 - c. tothom
 - d. cap de les coses anteriors
 - e. no ho sé

[Vegeu les entrades: “Món” d’aquest manual; “Món, el millor dels mons possibles” de *Recerca filosòfica*.]

5.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El problema de canviar el món (p. 38, 11)

L’Omar vivia en un desert. No es veia sinó sorra. Com que l’Omar volia un arbre, el seu pare, en el desè aniversari de l’Omar, va plantar un petit plançó, no pas més alt que el genoll de l’Omar.

L’Omar no era feliç. Va desempolsar una vella làmpada que la seva àvia li havia donat. Va fregar la làmpada, i va aparèixer un Geni.

—“Mestre, ¿què desitgeu?”, va dir el Geni.

—“Aquest arbre només és un plançonet —va dir l’Omar—. El vull veure tal com serà d’aquí a cinquanta anys, quan hagi crescut del tot.”

De seguida l’arbre va començar a créixer. Li va tallar la respiració, a l’Omar, veure com se n’anava amunt i com les seves branques s’estenien més i més. En pocs moments, l’arbre havia crescut fins a la seva mida definitiva.

De cop, però, l’Omar es va adonar que ell també havia canviat. Va córrer cap a un mirall. Ara era un home de seixanta anys.

—“Geni! —va dir cridant—. ¡Jo només t’havia demanat que m’ensenyessis l’arbre ben crescut!”

—“Ah —va dir el Geni—, i això és el que he fet. Però no podia fer això *només*. No puc canviar una cosa sense canviar totes les altres. Per concedir-te el desig, he hagut de fer córrer tot el món cinquanta anys cap endavant.”

1. ¿Havia d'haver dit l'Omar: "Geni, fes créixer l'arbre, però *només* l'arbre"?
2. ¿Et sembla que el Geni tenia raó, que no es pot canviar res del món sense canviar-ho tot?
3. ¿Quines diferències hi hauria d'haver hagut en el món perquè tu et diguessis Omar i perquè haguessis nascut en un desert?

[Vegeu les entrades: "Món" d'aquest manual; "Món, el millor dels mons possibles" de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 17: TOCAR

A la pàgina 40, 8-14 la Suki mira de fer saber a la Gus que entén molt bé què voldria dir viure en un món preferentment de tacte més que no pas de vista. Molta gent no aprecia el tocar, tot i haver-lo apreciat en una altra època. Als nens petits, els encanten les textures. Els mestres de preescolar normalment ho saben això i procuren que, a l'aula, hi hagi sempre diversitat de materials, fustes, metalls i teixits, a fi que els nens esdevinguin sensibles a les diferències tàctils i apreciïn l'estimulació tàctil. Alguns mestres fins i tot posen a disposició dels nens catàlegs vells de fàbriques de paper de paret i de tapisseries. Tot això no solament prepara per a l'aprenentatge futur de tot un món que ens és accessible a través del sentit del tacte, sinó que també prepara per a la lectura tàctil del mètode Braille.

Quan ens anem fent més grans, hi ha la tendència a donar per descomptat el sentit del tacte. Els sentits que més cultivem —pel poder que tenen de fer-nos detectar aspectes bonics del món— són els sentits de la vista i de l'oïda. El tacte, que havia estat tan important en la infantesa, sembla disminuir el seu poder de revelador de les meravelles de la natura o de l'art. Quan ens fem adults, considerem aquest sentit gairebé amb menyspreu. La Suki, a la seva manera, fa una crítica d'aquesta mentalitat.

5.1.24 EXERCICI: Tocar (p. 38, 23)

Describeu amb paraules la *sensació* que es té quan es toquen aquestes coses:

1. un bri d'herba molla
2. el teu coixí
3. el terra de la teva habitació quan el trepitges amb sabates
4. el terra de la teva habitació quan el trepitges descalç
5. la teva galta
6. la teva llengua després de menjar un tros calent de pizza
7. una pera madura
8. una bola de neu
9. el teu matalàs
10. el teu vestit de bany

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

5.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Estar en contacte amb el món (p. 38, 23-24; 40, 20-22)

1. Quan estàs dret amb els ulls tancats, ¿quina part de tu està en contacte amb el món?
2. Quan estàs assegut amb els ulls tancats, ¿quina part de tu està en contacte amb el món?
3. Quan una paracaigudista està caient, ¿quina part d'ella està en contacte amb el món?
4. Quan un bus està nedant, ¿quina part d'ell està en contacte amb el món?
5. Quan una astronauta es passeja per l'espai, ¿quina part d'ella està en contacte amb el món?
6. Quan estàs mirant una estrella, ¿hi ha cap part de tu en contacte amb l'estrella?
7. Quan estàs escoltant una peça de violí, ¿hi ha cap part de tu en contacte amb el violí?

[Vegeu les entrades: "Món" d'aquest manual; "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 18: ¿TOCAR ES EL PRINCIPAL CRITERIO PER SABER QUÈ ES REAL?

La Gus diu que quan no pot tocar les coses, no pot estar segura que encara hi són (38,23-24). Si algú et digués que el món no és real, potser miraries de provar-li que ho és a base de donar cops de puny a la taula o de donar cosses a una pedra. Potser et pensaries que així, apel·lant al sentit del tacte, has demostrat que el món és, certament, real. Amb una demostració com aquesta estaries fent una cosa molt semblant a la que fa la Gus.

¿Per què no apel·les a la vista? Perquè la vista està tan sovint contaminada amb enganys, aparences i miratges que tendim a pensar que les imatges visuals no són dignes de confiança, no són fiables. D'altra banda, el tacte sembla més ferm i segur, i menys subjecte a l'engany.

Malgrat la intuïció que el tacte és més fiable que la vista, és molt probable que la nostra sensació de realitat es construeixi per la cooperació de tots els sentits, més que no pas per la dependència de tots els sentits respecte a algun sentit en particular, que llavors es convertiria en criteri principal del que és real. La Gus, evidentment, depèn molt del tacte. Però el seu cas és especial: ella està mancada de la vista, i si també estigués mancada del sentit del tacte, tindria encara moltes més dificultats per esbrinar com es realment el món.

5.1.26 EXERCICI: ¿Què és real? (p. 38, 23-24)

Digues si les coses següents són reals (R) o no (NR), i com ho saps:

	R	NR	?
1. Paraules			
¿Com ho saps?			
2. Jocs de vídeo			
¿Com ho saps?			
3. Extraterrestres			
¿Com ho saps?			
4. Pes			
¿Com ho saps?			
5. Arcs de sant Martí			
¿Com ho saps?			
6. Plaer			
¿Com ho saps?			
7. Esperits			
¿Com ho saps?			
8. Robots			
¿Com ho saps?			
9. Pare Noël			
¿Com ho saps?			
10. Amor			
¿Com ho saps?			

[Vegeu les entrades: “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Sentits” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 19: DE DEBÒ

“De debò”, “realment”, “efectivament” són expressions que fem servir en contextos diversos per expressar la nostra convicció que el que diem és verdader. Si algú diu a un nen: “Ahir vaig veure un drac”, potser el nen s’ho escoltarà amb molt d’interès, però després segurament que li preguntarà: “¿De debò vas veure un drac?”, o bé “¿Vas veure un drac de debò?”

Els nens plantegen qüestions com aquesta perquè comencen a adonar-se que algunes de les coses que se’ls han dit són fictícies i que algunes de les que ells han llegit o vist són imaginades o somiades. Ara tenen la necessitat de distingir entre l’aparença i la realitat, entre el que és imitació i el que és autèntic. D’aquí que paraules com “de debò” o “realment” apareguin tan sovint en el llenguatge ordinari dels nens, especialment dels adolescents.

5.1.27 EXERCICI: “De debò”, “realment”, “efectivament” (p. 39, 3)

De la columna de la dreta, tria'n la paraula que et sembli més adequada per completar les oracions següents:

- | | |
|---|---------------|
| 1. Jaume: “Al final d’aquesta carta diu: ‘ seu’.” | veritablement |
| 2. A <i>La Bella i la Bèstia</i> , la Bèstia és un bell príncep. | sincerament |
| 3. “.....”, va dir la mare de la Virgínia, “mai no t’he promès un sincerament jardí de roses.” | francament |
| 4. “Mare”, va dir la Susanna, “aquesta brusa em queda en realitat massa estreta. No me la puc posar de cap manera.” | en realitat |
| 5. “David”, va dir en Gerard, “em sap molt greu que el de fet cotxe atropellés el teu gat”. | de debò |
| 6. “I em pensava que eres amiga meva”, va dir la Cecília a l’Àlícia. “Estic sorpresa.” | de fet |
| 7. “Quan es va afaitar la barba i el bigoti”, va dir en Quim, “es va clarament poder veure la seva fesomia.” | evidentment |
| | òbviamment |
| | certament |
| | clarament |
| | profundament |
| | realment |

[Vegeu les entrades: “De debò” d’aquest manual; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 20: APARÈIXER

La Gus diu que les coses només apareixen a la gent que s’hi veu. Una persona que s’hi vegi farà observacions com ara “La lluna ha començat a aparèixer per darrera els núvols.” Farà l’observació perquè ha començat a veure la lluna. Però una persona que toca una patata difícilment dirà que la patata ha començat a aparèixer. Potser només sigui una qüestió de llenguatge, però normalment tampoc no parlem d’olors que apareixen o de sons que apareixen.

La Gus entén que aparèixer és “ser (o fer-se) visible”. Si una cara apareix enmig d’una multitud, estem dient, d’una altra manera, que la cara és visible en la multitud. [Fins i tot si diem que s’ha aparegut un fantasma o un esperit, estem dient que el fantasma o l’esperit s’han mostrat *sota forma visible*. En un sentit semblant, diem que ha aparegut una cosa quan l’hem trobat i ja la donàvem com a perduda.]

5.1.28 EXERCICI: ¿Quan usem el terme “aparèixer”? (p. 39, 5-6)

Pots triar entre dues paraules per completar cadascuna de les oracions següents. Subratlla la que triïs. Si et sembla que hi van bé totes dues, subratlla-les. Si cap no és adequada, encercla el número de l’oració.

1. La lluna (aparèixerà) (sortirà) a les 7 del vespre.
2. El detectiu va dir: “Encara no (ha aparegut) (hem trobat) l’arma del crim.”
3. “(M’aparèixerà) (em semblarà) molt malament que arribis tard.”
4. El famós actor (aparèixerà) (arribarà) públicament aquesta nit.
5. La seva mare va dir: “Quan va brut (apareix) (pareix) un porquet.”
6. “Aquesta gallina cada matí (apareix) (estarrufa) un ou.”
7. El presoner ha (d’aparèixer) (de comparèixer) davant el jutge.
8. “Vam netejar la brutícia amb una mànega, i (va aparèixer) (vam descobrir) un nen petit.”
9. “A la meua tia, se li (apareix) (encamina) l’esperit de la seva mare”.

[Vegeu les entrades: “Aparèixer” i “Desaparèixer” d’aquest manual.]

IDEA 21: CONFIAR

La Gus diu que creu el que li diuen en Kio i la Suki (39,12-13). I els creu perquè confia en ells (“si vosaltres ho dieu”). Però, ¿què és la confiança? ¿És com *fiar-se* (fins i tot *refiar-se*) d’algú o d’alguna cosa? Ens fiem de

l'autocar que ens du a l'escola i del conductor de l'autocar. Pugem a l'autocar sense preocupar-nos del que pugui passar. ¿Per què la tenim, aquesta actitud? ¿Potser perquè sabem que els autocars han de passar inspeccions tècniques i que el conductor ha de ser un xofer qualificat?

En el cas de la *confiança*, tot i no disposar de tants arguments per refiar-nos, també ens entreguem plenament. T'asseus al gronxador perquè les cadenes que l'aguanten són molt fortes i tu te'n refies. Però pot molt ben ser que *confiïs* que no es trencaran encara que siguin un xic rovellades. Pel que fa als éssers humans, sovint també confies en ells (et confies a ells, et poses a les seves mans), encara que sàpigues que tenen limitacions i febleses. Per *fiar-nos* d'algú o d'alguna cosa, demanem garanties (els jutges ho saben bé quan posen en llibertat sota fiança); la *confiança*, en canvi, no es basa necessàriament en això.

5.1.29 PLA DE DISCUSSIÓ: Confiança (p. 39, 12-13)

1. Si, per error, posessis una moneda de vint duros en un telèfon automàtic, quan només volies fer una trucada local, ¿et refiaries que l'aparell et tornés el canvi? ¿Per què?
2. Si el gronxador del pati estigués molt rovellat, ¿te'n refiaries? ¿Per què?
3. Si tinguessis un secret, ¿confiaries en el teu millor amic per guardar-lo?
4. Si tinguessis cent pessetes, ¿confiaries en el banc per guardar-te-les?
5. ¿Pots dir d'una persona, només a base de mirar-te-la, si hi pots confiar o no? Explica les teves raons.

[Vegeu les entrades: “Confiar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Confiança” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 22: ¿ON SÓN ELS COLORS I ELS SONS?

La Suki i la Gus han estat parlant de si podem estar segurs que les coses continuen existint quan no són observades. A la pàgina 39, 12-18 la conversa gira de les coses cap a les qualitats de la nostra experiència, qualitats com colors, sons, olors, sabors i sensacions de calor i de fred. La Gus es pregunta què els passa, a aquestes qualitats, abans i després de ser experimentades. ¿On era la flaire abans d'estar en el pa? ¿On se'n va el fred del gelat quan el gelat es desfà?

Algunes d'aquestes qüestions no són pas necessàriament absurdes. Parlem d'un vent fred que “ve de fora” o de l'escalfor “que s'escapa de l'habitació”, i ho volem dir de manera literal, no simplement metafòrica. També la nit se'n va cap a una altra part del món, perquè es tracta, de fet, d'una ombra que es belluga. D'altra banda, hi ha qualitats que són emergents, és a dir, que arriben a ser com a resultat de certs processos. Un exemple en seria la flaire del pastís que, prèviament, no es trobava en cap dels seus ingredients.

Alguns pensen que les qualitats són més reals fins i tot que les coses. Diuen, per exemple, que hi ha una qualitat eterna de vermellor que es troba temporalment encarnada en objectes vermells específics. O bé sostenen que hi ha una qualitat eterna de circularitat que troba la seva encarnació en les rodes, les pilotes de ping-pong, els anells i coses per l'estil.

La visió més comuna entre els filòsofs no és que les qualitats adquireixen coses sinó que les coses adquireixen qualitats. Segons això, no és que la qualitat marró trobi un parell d'ulls per encarnar-se, sinó més aviat que la gent té ulls que resulten ser marrons. En aquest sentit, les qualitats són accidentals més que no pas eternes o essencials.

A la pàgina 39, 20-22 la Suki pregunta si la Gus adopta la primera posició, la que diu que els colors, els sons i les olors tenen una existència permanent, tot i que només de tant en tant apareguin en aquest món. De 39, 26 a 40, 6 la Gus no reconeix del tot que defensés aquesta posició, però admet que li agradaria de creure que les coses són així.

Lavors la Gus introdueix un altre tipus de qualitat: la qualitat moral (40, 3-6). Diu que són els *bons* actors i les *bones* actrius els que han de tornar a sortir sempre a escena per saludar. Potser la Suki està pensant que si la calor, el fred, la llum i l'ombra van i vénen, també ho fan verd, vermell, quadrat i rodó. I si els colors, els sons i les ombres van i vénen, també han d'anar amunt i avall les qualitats morals. ¿Què vol dir això? Possiblement que bé o mal “davallen sobre” una persona, la posseeixen temporalment. Tal com, quan estem malalts, un virus se'n fica a dins, també ens comportem moralment perquè les qualitats morals s'han infiltrat d'alguna manera en els nostres sistemes.

Tanmateix, hauries de tenir present que això només és un punt de vista. Un altre alumne pot argumentar que la bondat o la maldat és una cosa que nosaltres posem en escena. En altres paraules, que es tracta de propietats del nostre comportament i de res més que d'això. La teoria de la Gus pot ser considerada ridícula o ofensiva, però sempre pot ser discutida, no *ha de ser* mai acceptada necessàriament.

5.1.30 *PLA DE DISCUSSIÓ*: ¿On són els colors i els sons? (p. 39, 20-22)

1. De nits, ¿és verda l'herba? Si no, ¿que potser el verd hi torna cada matí? I si hi torna, ¿d'on ve el verd? ¿On ha passat la nit?
2. ¿Has parat mai l'orella per escoltar una petxina? ¿Has sentit un so? ¿Era el so de la mar? ¿D'on venia el so?
3. ¿Has sentit mai un eco? ¿D'on venia l'eco?
4. ¿No tens pas un llibre de bones reproduccions d'art, amb imatges boniques, plenes de color? Quan el llibre és tancat, ¿encara són de colors les imatges? ¿El color es queda posat en les imatges o bé hi torna cada vegada que obres el llibre?
5. ¿On és el sabor de la taronja quan no estàs menjant la taronja? Si dius "És en la taronja", ¿com ho saps? ¿És possible que, quan no menges la taronja, aquesta no tingui cap sabor en absolut? [Però, bé dius, d'una determinada classe de taronges, que aquesta mena de taronges són molt dolces. ¿Com ho saps?]

[Vegeu les entrades: "Aparèixer", "Lloc" i "So" d'aquest manual; "Colors" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 23: BO

Observaràs que la paraula "bo" s'usa a la pàgina 40, 3-5 fent referència a una habilitat: la que és pròpia dels "bons actors". Usem la paraula "bo" en casos com aquest per referir-nos a l'*excel·lència tècnica d'una actuació*. Quan cal, també podem proporcionar els criteris que són les raons que tenim per anomenar *bona* aquesta o aquella actuació. Semblantment, acostumem a tenir pocs problemes per entendre què vol dir una persona quan parla de bons flequers, bons carnisers, bons fabricants de mobles.

Tanmateix, ¿aquest ús de "bo" és allò mateix que tenim al cap quan parlem de la conducta *moral* d'una persona? Alguns diran "sí", i argumentaran que les persones bones són aquelles que són excel·lents quan realitzen el que és únicament funció dels éssers humans: portar una vida raonable. Altres, en canvi, rebutjaran aquest argument i diran que la bondat és una cosa separada, una cosa que hem d'adquirir, o bé que és una qualitat moral essencial i eterna de la qual s'arriba a participar o en la qual s'arriba a prendre part. Una altra manera encara de pensar sobre l'ús de "bo" és considerar-lo un sinònim de qualsevol mena concebible d'excel·lència. En aquest sentit, qualsevol cosa ben construïda, o ben dita, o ben feta és bona.

5.1.31 *EXERCICI*: La paraula "bo" (p. 40, 3-5)

¿Pots correlacionar la manera d'usar "bo" en els enunciats de l'esquerra amb el llistat de significats de la dreta? Pot ser que sigui apropiat més d'un significat alhora:

- | | |
|---|---------------|
| 1. "Aquesta taronja és molt bona." | A. competent |
| 2. "La Sra. Giner és una bona mestra." | B. d'èxit |
| 3. El petit dels Manetes va dir que ell era un bon xicot. | C. efectiu |
| 4. "¡Bon dia!", va dir l'Anna. | D. elegant |
| 5. En Jordi és un bon corredor. | E. ràpid |
| 6. En Job és un bon ballarí. | F. saborós |
| 7. La Sra. Ricart és una bona dentista. | G. agradable |
| 8. El pare d'en Job és un bon comerciant. | H. qualificat |
| 9. L'Anna és una bona oient. | I. ben educat |
| 10. El pare de l'Anna és un bon cuiner. | J. atent |
| 11. Tots van passar una bona estona a la festa. | K. raonable |
| 12. La Sra. Giner té bona salut. | L. envejable |

[Vegeu les entrades: "Bo" d'aquest manual i de *Recerca ètica*; "Bé/no està bé" de *Buscant el sentit*; "Bo/correcte" de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 24: VOLER EXPERIMENTAR EL MÓN TAL COM HO FAN ELS ALTRES

La Suki ha dit a la Gus que li agradaria que més gent pogués percebre la textura del món tal com la Gus la percep. La Gus respon que sí, però que, a ella, li passa el mateix, que també voldria percebre el món visual tal com els altres ho fan. No en té prou de sentir parlar dels colors: també els vol veure.

Els cecs tenen molta dificultat per entendre la percepció a distància. Pràcticament, tota la seva experiència sensorial depèn del contacte. Només l'oïda els dona una idea de què voldria dir que l'objecte sentit estigués a distància de l'individu que sent. D'aquí que, quan es demana a nens cecs la seva interpretació d'allò que fan els que s'hi veuen, tendeixin a interpretar la visió com una altra forma de percepció per contacte. La Gus diu: "Vull estar en contacte amb el món de la mateixa manera que tota l'altra gent hi està en contacte" (40, 20-22), perquè és molt difícil per ella d'imaginar com podem veure les coses sense tocar-les.

Ara hauries de mirar que els teus alumnes s'adonessin que la llum és una cosa ben misteriosa: que coses que estan a milions de quilòmetres de nosaltres emeten llum i que nosaltres tenim òrgans que poden respondre a la llum i que en poden reconèixer les fonts. Tot això és extraordinàriament difícil de reconèixer fins i tot per a una persona que tingui vista. A un cec, li ha de resultar completament misteriós que els vidents puguin ser capaços de veure estrelles que són molt i molt lluny.

5.1.32 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Veus el que jo veig? (p. 40, 20-22)

1. Imagina't que la mestra us ensenya una moneda. Un que s'ho mira des del davant diu que veu una cosa *rodona*. Algú que ho veu de costat diu que veu una cosa *plana*. ¿És possible que totes dues persones vegin la mateixa cosa?
2. Un gat s'està assegut en el marge d'un riu. Veu com passa l'aigua de pressa. Un peix va avançant amb el corrent del riu. Al peix, no li sembla pas que l'aigua es mogui. ¿Qui té raó?
3. Si et mires la llengua d'un gat, veuràs que sembla fina. Si la toques, la trobaràs aspra. ¿Com és de debò?
4. Des del sostre una mosca veu la part de sobre del meu cap. Des de terra una formiga veu les plantes dels meus peus. ¿Alguna d'elles em veu, *a mi*?
5. Tu sobrevoles la via d'un tren, i et sembla que els dos rails van paral·lels. Jo m'estic dret al mig de la via, i em sembla que els rails tendeixen a ajuntar-se. ¿Veus el que jo veig?

[Vegeu les entrades: "Compartir" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Ment d'un altre" i "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 25: ¿HEM DE COMPARTIR EL QUE SABEM?

L'objectiu principal de la filosofia per nens i, doncs, del projecte *Filosofia 6/18*, és la formació de comunitats de recerca a les classes. Ara bé, aquest objectiu és quelcom que no s'aconsegueix a través de discursos i sermons, sinó a través de la pràctica diària. Quan els nens comencen a compartir idees, a adonar-se de la importància de raonar les seves posicions i de presentar proves quan cal, comencen també a participar en la vida d'una comunitat de recerca. És aquesta participació la que il·lumina l'ètica implícita d'aquesta comunitat.

És un principi bàsic de la comunitat de recerca acceptar que el coneixement és públic i que, quan es plantegen opinions o teories, s'han de donar els arguments que es tenen per sostenir-les. En altres paraules, la comunitat de recerca implica l'acceptació comuna d'una metodologia o d'un procediment, de tal manera que la no acceptació d'alguns dels seus principis per part d'un individu és vista com a èticament no acceptable i, doncs, com a necessitada de correcció. La Gus ens mostra que ha entès molt bé els postulats ètics d'una comunitat de recerca.

A la pàgina 40, 22-25 la Gus es mostra sensible a una certa obligació de bescanviar coneixement, simplement pel fet de pertànyer a una comunitat que es basa en la comprensió mútua. La Gus podria ser egoista i demanar, simplement, de saber el que els altres saben, però reconeix que la seva perspectiva és tan única com la de qualsevol altre en el món. La Gus s'adona que, als altres, els fa tanta falta l'experiència que ella obté individualment com, a ella, li fa falta l'experiència d'ells. Ella necessita l'experiència visual d'ells per completar la seva comprensió del món, i ells necessiten l'experiència d'ella per completar la que ells tenen.

Si ens fixem atentament en el llenguatge de la Gus a la pàgina 40, 22-25, veiem com la Gus pressuposa, almenys en aquest cas, la necessitat d'universalitzar, a saber, de comprovar què et permetries de fer tu mateix a base de pre-

guntar si exigiries la mateixa conducta de qualsevol altre en el món que es trobés en circumstàncies semblants a les teves.

Imaginem, per exemple, que has de decidir si dius, o no, una mentida. Podries universalitzar això si et preguntessis: “¿Què passaria si tothom tingués l’obligació de mentir?” Si no fos correcte que tothom ho fes, llavors tampoc no seria correcte que ho fessis tu. Però, ¿com s’aplica això a la Gus? Ella, de fet, està dient: “No puc voler una determinada cosa només per a mi mateixa. El que vull, ho he de voler també per a qualsevol altre. Si m’he de beneficiar de l’experiència dels altres, llavors també he de donar als altres el benefici de la meva experiència.”

5.1.33 EXERCICI: Compartir el que sabem (p. 40, 23-24)

Digues si et sembla que els personatges següents haurien de compartir (C), o no (NC), el que saben. Raona la resposta.

- | | C | NC | ? |
|--|---|----|---|
| 1. Gisela: “Sóc l’única al món que sap com es fabrica una bomba de criptó, i no penso dir a ningú com es fa.”
¿Per què? | | | |
| 2. Francesc: “Sóc l’home del temps. La gent té dret a saber el que jo sé sobre el temps que farà demà.”
¿Per què? | | | |
| 3. Gil: “Sé treure conills d’un barret i cartes de la màniga. No diré a ningú com ho faig.”
¿Per què? | | | |
| 4. Regina: “Acabo d’assabentar-me d’una xafarderia deliciosa sobre la Glòria, ¡i la vull compartir amb <i>qualsevol</i> !”
¿Per què? | | | |
| 5. Vicenç: “L’única cosa que sé és que no sé res, i compartiré joiosament aquest coneixement amb qualsevol.”
¿Per què? | | | |
| 6. Clara: “Ho sé tot sobre la mida dels mosquits al nord de la Sibèria, i insisteixo que em deixis explicar-te el que en sé.”
¿Per què? | | | |
| 7. Puri: “Sóc una lectora del pensament. Puc llegir el teu pensament. ¿T’agradaria que compartís el meu coneixement amb qualsevol?”
¿Per què? | | | |
| 8. Ester: “Ningú no sap els problemes que he arribat a veure. Però els compartiré joiosament amb tu, si vols.”
¿Per què? | | | |

[Vegeu les entrades: “Compartir” i “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Comunitat de Recerca” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 26: BRILLANTOR

Els éssers humans tenen determinats canals de percepció: vista, oïda, olfacte, gust i tacte són els més importants. Hi ha hagut una llarga controvèrsia sobre fins a quin punt aquests sentits se superposen. Per exemple, ¿pot la gent detectar diferències de color a través del sentit del tacte? O bé, ¿hi ha correspondències entre certes gammes en l’espectre dels colors i certes gammes de so? El llenguatge ordinari suggereix que hi ha moltes superposicions d’aquestes: així, la gent diu que ell porta una corbata *cridanera*, que ella té una veu *clara* o *esmolada*, i que la música era *suau*; en cadascun d’aquests casos, la cosa a la qual ens referim és descrita en llenguatge *manllevat* d’un canal de percepció diferent del que s’usa normalment. De vegades —per exemple, en un diccionari o enciclopèdia—, trobaràs aquesta superposició d’experiències sensorials sota el rètol de “sinestèsia”. Es tracta, evidentment, d’una font de moltíssimes metàfores i analogies.

Un altre aspecte d'aquest fenomen és que les nostres experiències, de qualsevol tipus, poden ser escalonades en intensitat. Per exemple, diem que els sons produïts per una alta freqüència de vibracions són sons *intensos*; els colors que són molt brillants són considerats *intensos*. Això ha portat a preguntar si existeix una cosa com ara la categoria *brillantor*, que travessaria tots els canals sensorials. ¿Hi ha olors *brillants* per oposició a olors *fosques*? ¿I sons musicals *brillants* per oposició a sons musicals *foscos*? Amb els alumnes podríeu posar exemples de música amb molt colorit (observa la metàfora de parlar del *colorit* d'una peça musical).

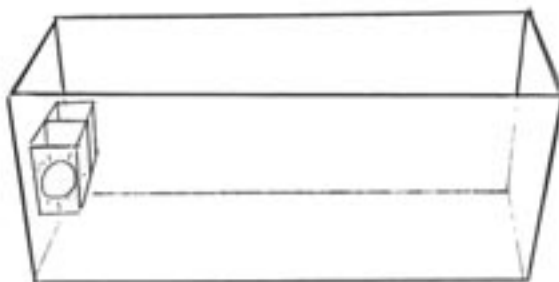
Hem vist, doncs, que la noció de brillantor —que, en principi, sembla aplicable a la llum i al color— pot ser aplicada metafòricament als sons, als sabors i a les olors. Una altra transposició metafòrica s'esdevé quan parlem de persones que tenen una ment *brillant* o una ment *deslluïda* (desllustrada, entelada). És un tòpic identificar la intel·ligència amb la brillantor (la claror, la lluminositat).

5.1.34 EXERCICI: Brillantor (p. 41, 2-4)

Els mestres hauran d'assumir la major part dels preparatius d'aquest experiment, que és una rèplica d'un que va ser exposat, fa molts anys, per Paul von Schiller en el *British Journal of Psychology*. Els alumnes, però, haurien d'anar seguint tots els passos, fent preguntes i mirant d'entendre el que s'està fent, fins que al final, i a partir del que li passa, al peix, fossin capaços de raonar, *per analogia*, què passa en el cas de la percepció humana de brillantor.

Necessitaràs una peixera rectangular i uns peixos, unes olors (d'almesc i indole), i dues petites portes a un costat de la peixera, amb un dispositiu que et permeti encendre una llum a qualsevol de les dues portes i donar aliment al peix per la porta que estigui il·luminada.

- Pas 1:** Que els alumnes, després d'ensumar l'almesc i indole, diguin quin d'ells és més brillant. (En general es tria l'indole, que té una olor com de llimona, més que no pas l'almesc, que és fort d'olor.)
- Pas 2:** Posa almesc a un costat de la peixera i indole a l'altre, i mira si els peixos tendeixen a reunir-se a un costat o a l'altre. (En general, no mostren cap preferència.)
- Pas 3:** Instal·la les dues portes a un costat de la peixera, amb l'aparell lluminós. Ara has de procedir a condicionar els peixos a la llum. És a dir, encens el llum d'una porta i els dones aliment per aquella porta. Després fas el mateix a l'altra porta. Ho vas fent així fins que els peixos es reuneixen a la porta on encens el llum, perquè és allà on esperen l'aliment.
- Pas 4:** Treu l'aparell lluminós, i torna a posar l'almesc a un costat de la peixera i indole a l'altre. (A l'experiment de von Schiller, els peixos ara es reunien al costat que tenia l'indole. ¿Què passa en el teu experiment?)
- Pas 5:** Si assumim que els peixos es reuneixen en el costat de l'indole, ¿quina conclusió en poden treure els teus alumnes? ¿Significa que les olors tenen una mena de brillantor? ¿Significa que s'estableix una analogia entre colors brillants, sons brillants, olors brillants, sabors brillants i, possiblement, ments brillants? ¿Pot l'almesc ser una olor tan valuosa com l'indole, encara que no sigui "brillant"?



[Resumim-ho, doncs: l'experiment s'inicia amb un condicionament dels peixos a la llum; i, després, sembla que els peixos reaccionen davant l'indole tal com ho feien davant la llum; de manera que se suggereix que s'ha produït una transferència de l'efecte que la llum produïa en ells a l'efecte que produeix l'indole. Seria en aquest sentit que es podria dir que els peixos han copsat l'analogia entre un color brillant (la brillantor de la llum) i una olor brillant (l'olor de l'indole).

Ara bé, la descripció d'aquest experiment ens hauria de fer prendre un parell de precaucions. Perquè sembla que ens n'hauríem d'acabar d'assegurar, que l'analogia es produeix entre la llum i l'olor. Hi ha la sospita raonable que l'analogia també es podria produir entre el sabor i/o l'olor del menjar, d'una banda, i l'olor de l'indole, de l'altra. Fins al pas 3, no es parla de donar menjar als peixos. Fins aquell moment, doncs, no podem establir cap relació entre el menjar i les olors. Ara bé, quan, a partir del pas 3, els peixos són condicionats a anar cap a la llum per esperar el menjar, no sabem encara quin tipus de gust o d'olor té aquest menjar. Perquè podria molt ben ser que, quan la llum desapareix i apareix l'indole, els peixos hi anessin per algun tipus de semblança que estableixen no entre la llum i l'indole, sinó entre l'olor (o el gust) del menjar que han rebut fins aquell moment —i que esperen rebre en el futur— i l'olor de l'indole. (Recordem, a més, que la connexió entre sabor i olor és molt forta —per no dir la connexió entre olors— i que té, per tant, en principi, més arguments a favor seu que no pas la hipotètica connexió entre llum i olor.)

Així, doncs, s'hauria de garantir en l'experiment que el menjar donat als peixos és neutre —tant per la seva composició química, com pel que fa a l'olor o al gust— respecte a les dues olors (almesc i indole) sobre les quals s'està investigant. Perquè, només un cop eliminada la hipòtesi més fàcil —que seria l'associació entre menjar i olor—, podem proposar amb tota la força la hipòtesi més difícil —i, és clar, molt més interessant— de l'associació entre la llum i l'olor.]

[Vegeu les entrades “Sentits” i “Percepció” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: TORTUGUES

Sovint els animals s'agrupen en classes, com ara, mamífers, ocells i rèptils. La tortuga pertany a la classe dels rèptils. Algunes viuen a terra, d'altres viuen a l'aigua. Ponen ous de closca dura i respiren a través de pulmons, tal com fan tots els rèptils.

Hi ha molts tipus diferents de tortugues: la tortuga de Hermann, la tortuga Carei, la tortuga d'estany, la tortuga elefantina, la grega, la llaüt, la verda, per esmentar-ne només algunes. Hi ha moltes diferències entre elles, tant pel que fa a les potes, com al color, als hàbitats, a la mida o a la longevitat. Ara és un bon moment per introduir imatges de diferents tipus de tortuga (de terra i d'aigua), que els alumnes poden discutir. Molts nens han tingut algun contacte amb tortugues, domèstiques o de zoològic, però els hauries de fer adonar que hi ha moltes espècies que gairebé estan extingides, de manera que en alguns llocs es fan ja campanyes oficials de protecció.

5.2.1 EXERCICI: Tortugues (p. 41, 10)

1. Les tortugues són com cargols perquè
2. Les tortugues són com llagostes perquè
3. Les tortugues són diferents dels conills perquè les tortugues i els conills
4. D'una tortuga que viu a terra, se'n pot dir
5. ¿Què t'agradava més de les Tortugues Ninja?
6. ¿Quina cançó li va cantar la Tortuga a Àlícia?
7. ¿Què va passar quan Aquil·les va fer una cursa amb una tortuga?

[Vegeu l'entrada "Tortuga" d'aquest manual.]

5.2.2 EXERCICI: Raonar sobre les tortugues (p. 41, 10)

Lògica informal. ¿És gaire bo el raonament de l'Enric?

1. L'Enric va dir: "Sé segur que hi ha tortugues de jardí, tortugues gregues i tortugues verdes. Això vol dir que aquests són els *únics* tipus de tortuga que hi ha."
2. L'Enric va dir: "Sé segur que hi ha quelonis anomenats 'tortugues terrestres'. Però una tortuga no pot ser un queloni, perquè tenen nom diferent."
3. L'Enric va dir: "Sé segur que hi ha tortugues d'aigua dolça, tortugues d'aigua salada i tortugues marines amb la cuirassa dorsal de cuir. També sé que les tortugues terrestres no tenen els dits units per una membrana, però que les tortugues que van a mar són palmípedes. Suposo, doncs, que qualsevol cosa que viu a l'aigua és palmípeda."

[Vegeu l'entrada "Tortuga" d'aquest manual.]

IDEA 2: FER MAL ALS ANIMALS

A la pàgina 41, 12-13 en Blai planteja un problema de justificació: si penses fer mal a un animal, has d'estar disposat a mostrar que ho fas en defensa pròpia, perquè l'animal t'estava amenaçant d'alguna manera. Aquest criteri resultarà sorprenent a alguns nens i a alguns adults. I és que ells donen per descomptat que algunes criatures són aquí simplement per ser trepitjades, bufetejades, apedregades o esclafades, com si això fos la cosa més natural del món.

La discussió d'aquest punt portarà, sens dubte, a la qüestió del mal que són capaces de fer aquestes criatures. Els nens subratllaran que esclafem un mosquit tan bon punt el descobrim, sense esperar a descobrir què vol fer. Aquí

teniu l'oportunitat d'examinar diferències subtils en les amenaces, reals o imaginàries, que els animals plantegen als humans. És probable que el mosquit ens piqui; és improbable que una tortuga faci res. Tot i que la majoria de cargols també són innocus, algunes persones els ataquen, sense tenir per res en compte la seva perillositat.

En qualsevol cas, l'incident presenta la possibilitat de discutir tant els perills que els animals representen per a la vida humana, com la qüestió de si és correcte, o no, de participar en accions destructives contra animals que no ens han provocat.

5.2.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer mal als animals (p. 41, 9-13)

Després de cada parell d'oracions, digues amb quin dels dos enunciats estàs d'acord (A), i per què:

A

- 1a. Com que els animals no senten dolor, ja se'ls pot fer mal.
- 1b. Com que els animals senten dolor, no se'ls pot fer mal.
¿Per què?
- 2a. Si *tu* fas mal als animals, *els altres* es pensaran que es pot fer.
- 2b. Si *tu* fas mal als animals, *els altres* no es pensaran pas que es pot fer.
¿Per què?
- 3a. Com que els animals no són humans, ja se'ls pot fer mal.
- 3b. Encara que els animals no siguin humans, no se'ls pot fer mal.
¿Per què?
- 4a. Com que els animals no poden parlar, no podem saber si senten dolor.
- 4b. Encara que els animals no puguin parlar, podem saber si senten dolor.
¿Per què?
- 5a. Si està bé que els nens facin mal als animals, també està bé que els adults facin mal als nens.
- 5b. Encara que estigués bé que els nens fessin mal als animals, no estaria pas bé que els adults fessin mal als nens.
¿Per què?
- 6a. Si no està bé que els nens facin mal als animals, tampoc no està bé que els adults facin mal als nens.
- 6b. Encara que pogués no estar bé que els nens fessin mal als animals, podria, en canvi, estar bé que els adults fessin mal als nens.
¿Per què?

[Vegeu les entrades: “Animals, fer mal als” d'aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: LA PARAULA “COM”

Les expressions “com”, “com si”, “tal com” són tan freqüents en el llenguatge ordinari, especialment en el dels nens, que mereixen que els dediquem certa atenció. Es tracta d'expressions que serveixen per comparar les semblances entre dues coses, semblances que poden ser exactes o inexactes.

Els símls i les analogies reflecteixen aquestes comparacions inexactes. El símil compara dues *coses* que es veuen com a diferents, però que són semblants en algun sentit. En el cas de l'analogia, en canvi, el que es compara són dues *relacions* o conjunts de relacions que es veuen com a diferents, però que també són semblants en algun sentit. Per exemple,

símil: Les seves dents eren com les estagues d'una tanca.

analogia: Aquella idea encaixava amb les altres com una clau encaixa amb un pany.

5.2.4 EXERCICI: La paraula “com” (p. 41,24-27)

“Com” es pot usar de moltes maneres. Assenyalen les tres més familiars:

- A. Per indicar semblança:
 - (1) El seu ull esquerre és com el seu ull dret. (Semblança literal)
 - (2) Els seus ulls són com estels. (Semblança figurada; símil)
- B. Per posar un exemple:
 - (1) Molts filòsofs han estat solters, com Descartes, Kant o Wittgenstein.
 - (2) Molts animals tenen esquelet exterior, com les cloïsses i les tortugues.
- C. Per indicar la manera de fer una cosa o en qualitat de què es fa:
 - (1) Fes-ho com et sembli.
 - (2) Hi anirà com a delegat d’aquesta classe.

Digues si els usos següents de “com” indiquen semblança (S), serveixen per posar exemples (E) o bé indiquen la manera de fer una cosa (M):

- | | S | E | M | ? |
|---|---|---|---|---|
| 1. La Berta ho fa tal com li va ensenyar la Júlia. | | | | |
| 2. Un ca és com un gos. | | | | |
| 3. Vam veure molts arbres al bosc, com ara roures, castanyers i nogueres. | | | | |
| 4. Es van llançar al menjar com llops. | | | | |
| 5. Un duro és com cinc pessetes. | | | | |
| 6. El llac era com un mirall. | | | | |
| 7. Com a responsable sóc jo que et diré com ho has de fer. | | | | |
| 8. Com diu la dita: “Com més serem, més riurem.” | | | | |

[Vegeu les entrades: “Com” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: FER HIPÒTESIS

Elaborar hipòtesis és una habilitat de recerca molt important. Un es troba en una situació problemàtica i busca maneres de resoldre el problema plantejat. Li vénen diverses idees a la ment, algunes molt poc realistes i incapaces de ser comprovades. En canvi, anomenem *hipòtesis* aquelles idees que representen solucions possibles, ja que podem anticipar les conseqüències que es produirien si actuéssim d’acord amb elles. Una hipòtesi és, doncs, un procediment possible per resoldre una situació problemàtica.

Més específicament, un es troba en una situació problemàtica perquè certes coses observades l’han deixat perplex. Per exemple, vas conduint el teu cotxe un dia de fred, i sents, de cop, un soroll com una ràfega, com si algú et llencés pedres. Però llavors et dius que si fos una calamarsada s’explicaria aquell so d’objectes durs picant contra el cotxe. Acabes de formular una hipòtesi que t’hauria de permetre de tractar el fenomen, inicialment sorprenent, com un esdeveniment ben natural.

En aquest episodi, en Ton i en Blai narren un fet sorprenent. No han trobat res a les golfes, però continuen sentint sorolls a la nit. En Ton formula la hipòtesi del fantasma: això explicaria els sorolls i el fet que ningú no hagués vist aquella criatura.

En Blai qüestiona la suposició que un fantasma explicaria els sorolls; en Blai sosté que han sentit cruixir el terra, i que una criatura ingràvida no podria produir mai aquest soroll. Així és com en Blai presenta un contraargument que posa en dubte la hipòtesi d’en Ton.

5.2.5 EXERCICI: Fer hipòtesis (p. 41, 28)

Avui has sortit a fora un parell de vegades. El cel estava molt tapat. Ara t'has estat a dins unes quantes hores. De sobte, sents un tamborineig al teulat. "Potser està començant a ploure", penses. Vas cap a la porta, però no pots veure res. Llavors, treus la mà a fora i obtens la informació que volies.

Heus aquí els passos que has fet:

1. Fets: núvols que anuncien pluja tamborineig com de pluja al teulat.
(És clar que els núvols podien no haver donat pas a pluja; el so al teulat, el podien haver fet les corredisses d'uns quants gats.)

Llavors,

2. Problema: ¿Està començant a ploure, o no?
3. Hipòtesi (idea que resoldrà el problema, perquè pot ser comprovada):
Si trec la mà a fora, notaré —o no— que cauen gotes.
Si noto que cauen gotes és que està plovent.
Si no noto les gotes és que no està plovent.
4. Comprovació: Treus la mà a fora.

Heus aquí algunes situacions problemàtiques. En cada cas, fes una hipòtesi que pugui ser comprovada i que et permeti de resoldre el problema.

1. Has omplert la banyera d'aigua i t'hi voldries ficar, però no estàs segura de si la temperatura és correcta. Llavors, formules la hipòtesi següent:
"Si , llavors"
2. Esclafes un mosquit en el teu braç. Llavors dubtes de si t'ha picat abans d'esclafar-lo. Et dius:
"Si , llavors"
3. Vols demanar a la Meritxell que vingui a patinar amb tu, però no estàs segur de si li agrada. Et dius:
"Si , llavors"

[Vegeu les entrades: "Hipòtesis, fer" d'aquest manual; "Hipòtesis, comprovar" de *Recerca filosòfica*; "Hipòtesis" de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: ¿HI HA FANTASMES?

En Kio ofereix una refutació diferent de la hipòtesi d'en Ton —que deia que els sorolls són fets per un fantasma—. En Kio diu que la hipòtesi d'en Ton no pot ser correcta, perquè "Els fantasmes *no* existeixen!" (42, 4).

Alguns nens creuen en fantasmes, d'altres, no. I alguns no saben per on decantar-se. Tanmateix, és molt possible que tots s'ho passin bé parlant sobre l'existència o la no-existència de fantasmes. La raó per dir que aquesta discussió és útil —mentre no duri massa— és que obliga els nens a presentar criteris d'existència.

Hi podria haver un nen a l'aula que afirmés haver vist un fantasma. En aquest cas, l'argumentació se centraria probablement en la qüestió de si un es pot equivocar pel que fa a l'experiència sensorial. Un altre nen podria indicar que hi ha un gènere sencer de literatura infantil dedicat a històries de fantasmes i que podem aprendre sobre l'existència de coses a partir d'històries, encara que no hàgim experimentat aquelles coses directament. Això ens brindaria l'oportunitat de plantejar qüestions sobre la relació entre fet i ficció.

Ara bé, és important de mantenir la discussió oberta. Certament, aquest és un tema en què el mestre i els nens no haurien de voler forçar la conclusió perquè, en circumstàncies normals, es poden oferir bons arguments per totes dues bandes.

Potser valgui la pena d'esmentar aquí el comentari d'en Ton, que "així encara pesen menys" (42, 5). El que està dient és que els fantasmes no-existents encara pesen menys que els existents. Probablement, en Ton s'està rifant en Kio i, per això, ell i en Blai estan decidits a no acceptar-li res que pogués refutar la creença que ell té. El que diu en Ton és, evidentment, absurd, perquè és autocontradictori. Pretén que coses no-existents siguin capaces de

tenir certes propietats, com ara la de tenir un pes negatiu. Observeu que no és la noció de pes negatiu que és absurda. Un globus té allò que podríem anomenar “pes negatiu”. El que és absurd és dir que una cosa té pes negatiu i que, alhora, no existeix.

Abans parlàvem de criteris d'existència. Potser els nens assumeixen que una cosa que existeixi ha de tenir, necessàriament, pes. Tanmateix, sabem que això no és necessàriament així. Les coses de l'espai exterior no pesen. I, fins i tot a l'interior de l'atmosfera terrestre, hi ha coses que són més lleugeres que l'aire i que, per tant, tendeixen a allunyar-se de la terra volant. Així, doncs, el pes no és un criteri d'existència.

5.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Fantasmes (p. 41, 28 - 42, 4)

1. A moltes persones, els espanten els fantasmes. ¿Significa això que els fantasmes existeixen?
2. Trobes un xicot que va a l'Institut i et diu: “Els fantasmes existeixen.” ¿Significa això que els fantasmes existeixen?
3. Trobes un llibre a la biblioteca titulat “El fantasma de l'Òpera”. ¿Significa això que els fantasmes existeixen?
4. Busques la paraula “fantasma” en el diccionari, i descobreixes que la paraula efectivament existeix. ¿Significa això que els fantasmes existeixen?
5. Et dius: “Els fantasmes corren pels cementiris. Hi ha cementiris. Per tant, hi ha d'haver fantasmes.” ¿És un bon raonament això? Si no ho és, ¿on rau el seu error?
6. Algú et passa una nota a classe. La nota diu així: “El primer fantasma li va dir al segon ‘¿Creus en les persones?’” Si haguessis d'escriure una resposta a la nota, ¿què diries?

[Vegeu les entrades: “Fantasma” d'aquest manual; “Real, què és” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: ¿ES POT TENIR POR DE NO RES?

En Kio mira de reaccionar racionalment en tota aquesta situació. Quan recull el correu de la bústia es diu a si mateix que és estúpid tenir por d'una cosa que no existeix (42, 7-9).

Molt sovint tenim terror del desconegut. Aquesta por no és simplement intel·lectual; també és fisiològica. Tant és que ens diguem a nosaltres mateixos que allò desconegut existeix com que ens diguem que no existeix. En cert sentit, la por d'una cosa no-existent és pitjor que la por d'una cosa existent: si existeix, almenys et pots imaginar formes de tractar-hi. Aquesta és una de les raons que explica que estiguem tan fascinats per la ciència-ficció: posa en qüestió les assumpcions que ja hem fet sobre què és existir.

Quan tracteu aquest episodi, serà bo que tinguis present que els nens s'entusiasmen molt quan pensen i parlen sobre temes que els omplen d'espant i d'horror, però que no és una bona idea entretenir-se massa en aquests temes. Val la pena, però, discutir-los, perquè això dóna als nens l'ocasió d'intercanviar informació sobre les pors i les creences que realment tenen en relació amb aquestes coses. Voler evitar tractar aquests temes del tot podria donar una dimensió desproporcionada de la seva importància.

5.2.7 EXERCICI: ¿Pot algú tenir por de no res? (p. 42, 8-9)

En els casos següents, digues si els personatges tenen por de no res (P) o no tenen por de res (NP):

- | | P | NP | ? |
|--|---|----|---|
| 1. Biel: “No m'agrada estar-me en habitacions grans i buides.” | | | |
| 2. Sara: “No m'agrada estar-me sola a la nit.” | | | |
| 3. Bru: “No hi ha res en el món que em faci por.” | | | |
| 4. Lluís: “Tinc por del no-res.” | | | |
| 5. José: “Tinc por de coses que fan soroll a la nit.” | | | |
| 6. Marisa: “Tinc por dels dracs.” | | | |
| 7. Bibi: “Tinc por de tenir por.” | | | |

8. Eduard: “Tinc por de trobar-me jo mateix en el buit.”
9. Gina: “L’única cosa que em fa por és la felicitat.”
10. Llúcia: “Tinc por de l’argot burocràtic.”

[Vegeu les entrades “No res” i “Por” d’aquest manual.]

IDEA 7: ¿PODEN PENSAR LES MANS?

Quan en Kio diu que les seves mans no el creuen, sembla que està atorgant capacitat de pensament a les seves mans. Com que els adults no acostumen a pensar d’aquesta manera, pot semblar que és una manera estranya de parlar. D’altra banda, si hi reflexionem una mica, recordarem que molt sovint els nostres membres “es neguen a obeir-nos”, com si pensessin pel seu compte. Més encara: quan descrivim el comportament mental, sovint usem termes manllevats de la conducta física; ens referim, per exemple, a com busquem una solució *a les palpentes*, i això està basat, certament, en l’activitat de la mà. ¿No podria ser, doncs, igualment legítim que descrivíssim l’activitat de la mà en termes manllevats del comportament de la ment?

Per exemple, les persones que són molt hàbils amb les seves mans —com ara pianistes, mecanògrafs, cirurgians— parlaran sovint dels seus dits com si tinguessin una qualitat cognoscitiva, i descriuran les seves mans com si es comportessin amb una intel·ligència completament independent de la de la seva ment conscient. Per tant, seria prudent que no rebutgéssim massa de pressa la idea que la gent pensa amb el seu cos. Certament, ja han defensat molt bé la seva posició alguns que sostenen que la gent pensa *només* amb el seu cos.

5.2.8 EXERCICI: ¿Et poden desobeir les mans? (p. 42, 9)

Aquest és un joc que les noies i els nois juguen constantment:

Una persona A plega els braços i, sense desplegar-los, es vol agafar els palmells de les mans, de manera que els dits d’una mà s’entortolliguin amb els de l’altra. I amb els dits encara enllaçats, es toca la barbeta amb les mans.

Una altra persona B assenyala, sense tocar-lo, algun dels dits de la persona A i li diu: “Mou aquest” o “Ara mou aquell”. El problema que té A és que no està sempre segura d’identificar bé el dit assenyalat i que, fins i tot quan n’està, es troba que el dit no sempre obeeix quan A el vol moure.

1. ¿Pots posar altres exemples de la vida real en què es vegi que els dits t’obeeixen?
2. ¿Pots posar exemples d’ocasions en què els dits et desobeeixen?
3. Si pot ser que els dits et desobeeixin, ¿podria ser també que *no et creguessin*, que es *malfiessin* de tu?

[Vegeu les entrades: “Mà” i “Ordre” d’aquest manual; “Obediència” de *Recerca ètica*.]

CAPÍTOL 6

EPISODI 1

IDEA 1: UN CAVALL ANOMENAT TXAIKOVSKI

Els grans no podem evitar de tenir certa familiaritat amb el nom “Txaikovski”, però la majoria de nens no l’han sentit mai. Potser concloguin que no va ser la Gus qui va posar el nom al cavall sinó els seus pares. Després d’explicar-los a qui pertanyia originàriament el nom de Txaikovski, els alumnes potser arribaran a la conclusió que la família de la Gus és molt musical i que té un gust especial per la música clàssica.

Abans hem discutit la possibilitat que els cecs, quan escolten, ho facin amb més concentració que no pas els vidents, de la qual cosa en resulta que paren més atenció als sons que la majoria de la gent. El mateix es podria dir, és clar, dels tipus d’arts pels quals es mostren interessats, ja que no és pas infreqüent de trobar cecs que són molt sensibles a la música i a l’escultura, encara que no siguin capaços de respondre al dibuix i a la pintura. La música, doncs, pot tenir un paper important en la vida de la família de la Gus, i el nom de Txaikovski pot ser-ne un indicatiu.

6.1.1 EXERCICI: Posar noms als animals domèstics (p. 43, 5-10)

Imagina’t que algú t’ha regalat un zoo privat. És ple d’animals i tu els has de posar nom. Però has de triar noms de la llista de la dreta. ¿Quins noms triaries?

Animals

1. elefant
2. àliga
3. talp
4. ratpenat
5. *armadillo*
6. llúdria
7. ós rentador
8. cocodril
9. linx
10. balena
11. morsa
12. caribú
13. castor
14. bisó
15. cabra

Noms

- a. Rodolf
- b. Babar
- c. Trencapins
- d. Blancaneus
- e. Quico
- f. Sirena
- g. Botifarró
- h. Paff
- i. Homer
- j. Estela
- k. Barrufet
- l. Súper
- m. Pop
- n. No-llop
- o. Simone

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: ARRIBAR A L’HORA

Els adults tendeixen a viure a cops de rellotge. Observen les manetes del rellotge i, quan les manetes arriben a certes posicions, deixen estar el que feien i comencen una altra cosa; i, després, de sobte, sense acabar el que han començat a fer, comencen altra vegada a fer una cosa diferent. I així durant tot el dia, encara que no acabin res en aquella jornada.

En el cas dels nens les coses són, és clar, molt diferents. Tenen tendència a no fixar-se en els rellotges i estan poc disposats a deixar de fer una cosa abans de trobar que han completat el que s’havia de fer; tampoc no volen començar una cosa només perquè les manetes del rellotge els diguin que és l’hora de començar. Els nens, doncs,

funcionen més pel temps viscut que no pas pel temps mesurat. Aquest és un dels problemes que assetgen els esforços de les dues generacions per a comunicar entre elles.

Un dels arguments de la impaciència dels adults davant la inseguretat dels nens pel que fa al temps és que els nens provoquen retards: fan que la gent s'hagi d'esperar i això molesta molt alguns adults. Aquesta és una qüestió de bona educació —i o potser d'ètica?—, i forma part de l'educació dels nens que descobreixin aquestes expectatives tan precises sobre les quals insisteix el món dels adults.

6.1.2 EXERCICI: L'hora (p. 43, 11)

1. La mestra va dir: "Tots heu arribat tard a classe aquest matí. ¡Demà vull que arribeu tots *a l'hora!*" ¿Qui de la llista següent et sembla que ha obeït la mestra?
 - a. La Lluïsa ha anat a la redacció del setmanari *L'hora*.
 - b. La Cuca ha arribat just quan tothom se n'anava cap a casa.
 - c. En Manuel ha corregut durant una hora al voltant de l'escola.
 - d. En Pep ha passat la nit a l'escola per poder arribar d'hora.
 - e. La Irene era a la seva taula quan s'ha sentit el primer timbre.
 - f. En Marc i en Joan s'han volgut posar d'acord amb els altres per poder arribar tots alhora.
2. El mestre va dir: "No veig l'hora de fer l'excursió al zoo que hem programat." ¿Qui d'ells et sembla que ha entès el mestre?
 - a. En Marc i en Joan pensen que el mestre s'ha tornat molt curt de vista.
 - b. La Irene pensa que el mestre es vol desdir de l'excursió perquè no troba l'hora de fer-la.
 - c. En Pep pensa que el mestre té moltes ganes d'anar d'excursió.
 - d. En Manuel pensa que el mestre dubta sobre quina seria la millor hora del dia per fer la visita al zoo.
 - e. La Cuca pensa que el mestre és un desordenat que no troba l' anotació que havia fet sobre l'hora de sortida acordada per anar al zoo.
3. Quan els estudiants li van demanar hora, la directora va dir que els donaria hora la setmana següent. ¿Qui d'ells et sembla que va entendre la directora?
 - a. En Manuel va pensar que la directora no portava rellotge i volia que li tornessin a preguntar l'hora la setmana següent.
 - b. En Pep va pensar que la setmana següent tindrien una entrevista amb la directora.
 - c. La Irene va pensar que la setmana següent els assenyalaria la data per a una entrevista.
 - d. En Marc i en Joan van pensar que la setmana següent podrien fer una hora de visita amb la directora.
 - e. La Lluïsa va pensar que si, en comptes de demanar hora, haguessin demanat només uns minuts, la directora els ho hauria concedit de seguida.

[Vegeu l'entrada "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: RELACIONS ENTRE NENS I ANIMALS

Probablement som molt poc conscients de la relació subtil existent entre els nens i els animals. Hi ha nens que consideren alguns animals domèstics com a criatures més aviat passives amb les quals poden jugar, tal com podrien jugar amb nines i amb altres joguines. Però, hi ha altres animals que són molt més actius i que juguen un paper important a la família. Fan encàrrecs, intervenen en les baralles i sovint serveixen de focus comú que atreu l'afecte de la família, de manera que la família se sent unida gràcies a ells. Sovint sembla que els nens ho entenen així i que recorren amb més facilitat als animals que no pas als humans quan busquen consol.

6.1.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre nens i animals (p. 43, 15-16)

1. ¿Has tingut mai la sensació que els altres no t'entenien, i has buscat ànim i consol en un gat o en un gos o en un cavall?
2. ¿Has tingut mai la sensació que els animals als quals agrada jugar i passar-s'ho bé estan més a prop dels nens que no pas dels adults?

3. ¿Has tingut mai la sensació que els éssers humans mai no seran capaços d'entendre en què consisteix ser un animal?
4. ¿Has tingut mai la sensació que els animals mai no seran capaços d'entendre en què consisteix ser un ésser humà?
5. ¿Et sembla que els animals joves pensen en com seran quan siguin grans, tal com ho fa la gent jove?
6. ¿Et sembla que els gatets volen ser gats i que els cadells estan impacients per ser gossos?
7. ¿Et sembla que els animals joves volen, en algun moment, ser animals diferents: que un gatet pot voler ser un cadell, o que un cadell pot voler ser un gatet?
8. ¿Et sembla que els animals joves volen, en algun moment, ser capaços de llegir i escriure?
9. Quan els animals són allò que nosaltres en diem “bons” (dòcils, amables, manyacs), ¿ho són perquè nosaltres els hem fet així?
10. Quan els animals no són allò que nosaltres en diem “bons” (quan són perillosos i destructius), ¿ho són perquè aquesta és la seva manera natural de ser?

[Vegeu l'entrada “Humans/Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: GOSSOS D'INVIDENTS

Els teus alumnes potser trobaran que el tema dels gossos que guien els invidents és digne de ser estudiat una mica més. Poden descobrir quins tipus de gossos s'usen, en què consisteix l'entrenament, què pot fer, i què no pot fer, el gos que substitueix l'antic pigall. Un cop hagin fet això, poden discutir el fet que la Gus no tingui gos que la guiï, i si Txaikovski no podria ser un bon substitut.

Des d'un punt de vista filosòfic, la idea d'usar l'òrgan sensorial d'un animal en lloc dels òrgans que l'humà no té, planteja qüestions interessants. No és pas el mateix problema de quan una persona dona a una altra un ronyó o una transfusió de sang. Però, ¿quina és exactament la diferència? Demana als teus alumnes que discuteixin les semblances i diferències d'aquests casos.

6.1.4 EXERCICI: ¿Poden els animals fer coses que les persones no poden fer? (p. 43, 27-28)

Alguns cecs usen gossos entrenats que s'hi veuen per ells. ¿Hi ha coses que altres animals poden fer i que no poden fer les persones?

1. a. ¿Poden els gossos sentir sons que les persones no poden sentir?
 b. ¿Poden els gossos detectar olors que les persones no poden olorar?
 c. ¿Poden els elefants recordar coses que les persones no poden recordar?
 d. ¿Poden les àligues veure coses que les persones no poden veure?
 e. ¿Poden les marmotes dir quin temps farà?
2. Mira de fer alguna cosa tal com la fan altres criatures vivents. Per exemple, recull alguns branquillons, corda, fulles i escorça, i construeix un niu d'ocell. (Si et surt bé i algú et diu que hi facis un ou, no li facis cap cas.)

[La idea de la superioritat dels animals sobre els humans en molts camps de l'experiència és defensada enèrgicament a l'obra d'Anselm Turmeda, *Disputa de l'ase*. Vegeu les referències que s'hi fan al final dels exercicis 4.3.6 i 8.1.12 d'aquest manual.]

[Vegeu l'entrada “Humans/Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: ¿QUÈ PODEN ENTENDRE ELS ANIMALS?

No s'ha arribat a cap acord sobre el que poden entendre els animals. Si els proposem els tipus de tasques que fem servir per mesurar la intel·ligència humana, és obvi que no seran capaços d'obtenir els resultats que obtenen els humans quan enraonen, escriuen o calculen. D'altra banda, els animals poden ser molt sensibles al que està passant en situacions en què intervenen humans i no solament altres animals.

Com que molt sovint els nens tenen sensibilitat per als animals i per al que aquests poden fer, i no poden fer, hauria d'arribar el moment en què dediquessis molta estona a escoltar el que diuen i a fer-los comparar les seves històries.

Els alumnes probablement et poden explicar tota mena d'històries sobre la manera com els seus gossos dissolten baralles familiars, troben coses que ells havien perdut, són infeliços quan algú de la família marxa, i fan feines rutinàries com ara acollir el ramat, caçar i recuperar peces.

6.1.5 EXERCICI: ¿Què poden entendre els animals? (p. 44, 3-4)

Digues si et sembla que aquests animals probablement entenen aquestes coses (PE) o probablement no les entenen (PNE).

	PE	PNE	?
1. Sònia: “Quan poso menjar en el plat de la meua gata, immediatament entén que estic a punt d'alimentar-la.”			
2. Miquel: “Al meu gos, li encanta estar-se estirat davant el televisor. Mira els programes i els entén.”			
3. Lina: “Tinc un gall dindi a casa que no vol ni pensar en Nadal. Entén què passa aquells dies.”			
4. Eva: “A la tardor, al meu gat li creix un abric de pèl ben espès, perquè entén que farà molt fred a l'hivern.”			
5. Lluc: “El meu gat entén els peixos de la peixera, però els peixos no entenen el meu gat.”			
6. Omar: “Al meu gos, no li agrada sortir quan plou, perquè entén que la pluja el deixarà xop i incòmode.”			
7. Berta: “Tinc una arna domèstica. És molt estúpida. Hi ha, però, una cosa que entén: la llana.”			
8. Verònica: “El meu gos entén les persones: pot distingir les bones de les dolentes.”			

[Vegeu les entrades: “Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: ¿PODEN ESTIMAR ELS ANIMALS?

La Gus diu: “Sé que en Txaikovski m'estima” (44, 5). ¿Com ho sap ella? Esmenta algunes proves: diu que, amb el morro, li frega la cara, les orelles, i fins i tot els cabells. Sembla que fa aquestes coses espontàniament, sense que ningú l'impulsi a fer-ho, i sense esperar cap recompensa. En Txaikovski ni tan sols té la certesa que ella el veu.

Així, el tipus de comportament que en Txaikovski manifesta sembla prou semblant als tipus d'afecte que els humans es manifesten mútuament com per justificar que la Gus usi la paraula “amor”. Els cavalls no són humans, però potser fan moltes coses que són similars a les que fan els humans.

És qüestionable que els teus alumnes refusin l'afirmació de la Gus segons la qual en Txaikovski és capaç d'estimar-la. Podrien argüir amb molta força que els seus animals domèstics els estimen, i potser serien capaços d'aportar més proves que la Gus. Ara bé, com que aquest és un tema molt discutible, del qual tampoc no en sabem gaire, podem aprofitar l'oportunitat per fer que els alumnes comparteixin les seves experiències.

6.1.6 EXERCICI: ¿Els animals estimen les persones? (p. 44, 5)

Els individus esmentats presenten proves per demostrar que els seus animals domèstics els estimen. ¿Estàs d'acord (A) o estàs en desacord (D) amb les seves asseveracions?

1. Joia: “Sé que els meus peixos m’estimen perquè neden cap a mi quan els porto menjar.”
2. Elvira: “Sé que la meva gata m’estima perquè em llepa la cara tal com la llepa als seus petits.”
3. Elvis: “Sé que el meu cavall m’estima perquè s’alça sobre les potes del darrere sempre que em veu.”
4. Gràcia: “Quan vaig fer càmping, hi havia un escarabat que em devia estimar, perquè sempre me’l trobava en el sac de dormir.”
5. Lluc: “Sé que el meu gos m’estima perquè em segueix a tot arreu.”
6. Cíntia: “Sé que el meu gos m’estima perquè mou la cua quan em veu, i no ho fa amb ningú més.”
7. Teòfil: “Sé que el meu gat m’estima perquè sempre es cargola prop meu a sobre el llit, i es posa a dormir.”

[Vegeu les entrades: “Animals” i “Humans/Animals” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: ¿COM JUGUEN ELS ANIMALS?

Encara que fos cert que *tots* els humans juguen, d’això, no se’n conclouria que *només* juguen els humans. Ens resulten prou familiars les visions dels cadells esbatussant-se entre si, dels óssos joves lluitant cos a cos, i dels gatets xiulant-se els uns als altres en baralles simulades, com per adonar-nos que tots ells entenen la diferència entre una baralla seriosa i un comportament juganer. El que és qüestionable és si els animals saben passar de la conducta juganera al joc amb regles, perquè és improbable que els animals formulin regles.

Més encara: els animals no solament saben jugar amb els de la seva espècie, sinó que també ho fan amb humans. Els gossos sovint en saben més, de jugar a amagar-se, que no pas alguns joves. I sembla que s’ho passen tan bé jugant-hi com les persones.

Els teus alumnes tindran probablement moltes històries per explicar-vos, a tu i a la classe, sobre les diverses maneres que tenen de jugar amb els seus animals domèstics, sobre el que fan i el que no fan amb els seus animals. Quan els alumnes facin l’exercici següent, procura que identifiquin el que és distintiu en la manera de jugar de diferents animals. (Per exemple, sembla que, a les llúdries, els agrada més caçar i patinar que no pas barallar-se.)

Una altra qüestió que pots preguntar als teus alumnes és fins a quin punt el comportament juganer acaba ritualitzat en patrons de conducta més formal com els de la dansa.

6.1.7 EXERCICI: ¿Com juguen els animals? (p. 44, 7)

Descripció.

Per contestar aquesta pregunta, potser hauràs de consultar, en alguns casos, una Enciclopèdia d’Animals. En altres casos, potser ja sabràs la resposta per les experiències fetes. La pregunta és: ¿Com juguen els animals següents, especialment els joves?

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. cadells | 6. ossets |
| 2. gatets | 7. hipopòtams |
| 3. dofins | 8. paons |
| 4. llúdries | 9. balenes |
| 5. micos | 10. capgrossos |

[Vegeu les entrades: “Jugar” d’aquest manual; “Joc” de *Recerca ètica*; “Humans/animals” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: ¿COM HO SAP LA GUS, QUE EN KIO VOL MUNTAR?

La Gus ens ha dit abans que no vol saber res que després no pugui compartir amb altres. Aquí (44, 12-14) sembla que se sent culpable perquè té una cosa que no comparteix amb el seu amic.

Sembla capaç de posar-se al lloc de Kio i de preguntar-se: “¿Com em sentiria jo si algú estigués muntant el meu cavall i no em preguntés si m’agradaria de muntar-lo?”

Sovint es dona per fet que els nens, especialment els més petits, són egoistes i només estan motivats per desigs interessats. A més, sovint es pensa que aquests nens són incapaços d’un raonament com el que la Gus fa en aquest passatge: “Si jo estigués en el seu lloc, ¿com em sentiria?”, o “Qualsevol nano que em veiés muntar el cavall voldria muntar-lo. I si he de ser amable, l’hi hauria de deixar muntar.”

Així, doncs, des del nostre punt de vista, no està justificat atribuir als nens petits incapacitat per l’empatia o per l’altruisme. I és igualment injustificable donar per fet que les accions d’un nen que siguin indicatives del respecte o de l’autoestima que es té, ja hagin de ser considerades, per això sol, accions egoistes.

6.1.8 EXERCICI: Posar-se un mateix al lloc d’un altre (p. 44, 12-14)

Descobrir les perspectives dels altres.

De vegades ens posem al lloc d’un altre i ens preguntem com ens sentiríem si fóssim aquella altra persona.

De vegades ens equivoquem —o ens autoenganyem— sobre el que hem fet. En els casos següents, cada individu sosté que s’ha posat al lloc d’una altra persona. Digues si hi estàs d’acord (A) o si hi estàs en desacord (D), i per què.

- | | A | D | ? |
|--|---|---|---|
| 1. Sònia: “Com que la Margarida i jo hem intercanviat els seients a classe, entenc molt bé el que ella sent per l’aritmètica.” | | | |
| 2. Fàtima: “Com que la Margarida i jo sempre sembla que anem vestides igual, ella deu tenir el mateix gust que jo per la roba.” | | | |
| 3. Jordà: “Conec bé el que la Margarida sent per mi. Li agrado extraordinàriament. De fet, agrado molt, jo, i si jo estigués a la seva pell, no podria pas tenir sentiments diferents, jo.” | | | |
| 4. Jordi: “M’agrada fer riure la Margarida; i com que, quan la Margarida riu, l’Eva també riu, l’Eva deu sentir per la Margarida el mateix que jo.” | | | |
| 5. Albert: “Una vegada vaig saludar la Margarida. Vaig fregar la seva mà, i ella va fregar la meua. Això em va dir molt sobre els seus sentiments.” | | | |
| 6. Laura: “Una vegada vaig veure en Jordà que es burlava de la manera de vestir de la Fàtima, i em va saber molt de greu per la Fàtima, perquè en Jordà també hauria pogut riure’s de qualsevol de nosaltres.” | | | |

[Vegeu les entrades: “Posar-se al lloc d’un altre” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: FER TORNOS

Pots recordar als teus alumnes que, en el capítol 4, ja hem parlat de fer tornos [concretament, a l’episodi 2, idea 2, i a l’exercici 4.2.2]. Ara tornarem a tractar el mateix tema en un context diferent. Perquè ara ho fem amb la intenció de reforçar en ells la idea que fer tornos és un procediment útil per obtenir resultats que tots els implicats puguin considerar *justos*. I una cosa encara més important: aquesta és una manera de fer justícia a la qual els mateixos nens semblen recórrer sovint pel seu compte, sense que els vingui provocada pels adults.

6.1.9 EXERCICI: ¿Quan és adient que es facin torns? (p. 44,15)

Digues si et sembla adient (A) o no adient (NA) que es facin torns en els casos següents.

- | | A | NA | ? |
|--|---|----|---|
| 1. Pamela: “Lluïsa, ¿què et sembla si anem amb la teva bicicleta per torns? Jo hi aniré els dilluns, dimecres i divendres, i tu hi aniràs els dimarts, dijous i dissabtes.” | | | |
| 2. Guiu: “Blai, ¿què et sembla si convidem la Lluïsa al cine per torns? Jo la convidaré el primer i el tercer dissabte de cada mes, i tu ho faràs el segon i el quart dissabte.” | | | |
| 3. Jaume: “Lluïsa, rentem els plats per torns. Tu els rentes, i jo els eixugo.” | | | |
| 4. Cristina: “D’acord, Lluïsa, triem la televisió per torns. Tu tries un programa de mitja hora, i després jo en triaré un.” | | | |
| 5. Mònica: “Lluïsa, ¿et va bé que fem el deure per torns? Avui faré el teu i el meu, i demà tu pots fer el meu i el teu.” | | | |
| 6. Oriol: “¿Lluïsa, no m’agrada gens veure com t’arrossegues cada dia fins a l’escola amb aquests llibres tan pesants! Deixa que avui porti els teus i els meus, i demà tu pots portar els teus i els meus.” | | | |

[Vegeu les entrades: “Torns” d’aquest manual; “Just” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: ¿POT ALGÚ ENSENYAR ALGUNA COSA A UN ALTRE?

A la pàgina 44, 18-26 la Gus ens diu que, com que en Kio és un principiant en això de muntar a cavall, ella pensa que li hauria de donar algunes indicacions. Diguem, a favor seu, que la Gus coneix el tipus de coses que algú que munti un cavall ha de conèixer, com ara la manera d’aguantar les brides, com fer servir les cames, com seure i com parlar al cavall. Tanmateix, els problemes d’ensenyar alguna cosa a algú no es limiten pas a la transmissió d’informació.

Imagina’t que vols ensenyar a algú la manera d’anar amb bicicleta. No és gens fàcil. Pots explicar que les mans s’han de posar sobre el manillar i els peus sobre els pedals, i pots mostrar com es mouen els peus. Però la major part d’aquestes coses són òbvies i superficials. Hi ha moltes coses que l’aprenent s’ha d’ensenyar a si mateix, i no-més ho pot fer a base d’assaig i error.

A més, pot molt ben ser que el mestre novell hagi d’aprendre tantes coses sobre la manera d’ensenyar com les que ha d’aprendre l’aprenent novell. El mestre pot començar —com ho fa la Gus— oferint unes quantes indicacions, i potser descobrirà que sona massa protector i condescendent. O potser pensarà que aquelles indicacions són suficients. Quan s’ensenyi a algú a anar amb bicicleta, és important d’estar disposat a aguantar la bicicleta mentre l’aprenent intenta anar-hi, deixant-lo anar en el moment oportú, sostenint-lo en el moment oportú i, en general, donant a l’aprenent el tipus d’encoratjament que necessita per no defallir fins que domini aquella tècnica.

Algú pot ser molt bo en una tècnica determinada, com ara fent volar estels o patinant sobre gel, i en canvi pot no ser un bon mestre. De fet, quan parlem de l’adquisició i/o millora d’habilitats, faríem bé de parlar d’entrenament més que no pas d’ensenyament, tot i que aquests siguin termes que òbviament se superposen. Una de les coses que toquen a un mestre és impartir coneixements. Però hi ha un altre aspecte de l’ensenyament que és en el que es concentren els entrenadors. Ells saben com encoratjar l’aprenent per fer que practiqui de tal manera que s’ensenyi a si mateix els punts més sensibles d’aquella tècnica. Un entrenador de bàsquet, de tennis, de futbol o de natació està menys preocupat per impartir coneixements que no pas per mostrar a l’alumne què passa quan s’assagen diverses posicions o diferents tirs, de manera que l’alumne pugui descobrir pel seu compte la forma de millorar les seves habilitats.

[Si això passa en el cas de les habilitats, molt més passarà en terrenys encara més complexos, com ara quan es vol ensenyar a algú a tenir un bon judici ètic o estètic. Evidentment, se’l pot ajudar en aquests camps, però no es

pot fer d'una manera automàtica ni estereotipada. És absolutament fonamental, per exemple, el contacte llarg de l'alumne amb el mestre, durant el qual aquell no solament va rebent informació, sinó que també va veient els judicis i les accions del mestre, així com les reaccions que aquest té davant els judicis i accions dels altres. Gairebé podríem dir que el mestre *no pot ensenyar*, per exemple, a “ser ciutadà” o a “tenir gust per la literatura”, però que l'alumne *en pot aprendre*, al costat del mestre. Això queda a vegades recollit, almenys en part, en la distinció entre “alumne” i “aprenent” o “deixeble”.]

6.1.10 EXERCICI: Ensenyar als altres (p. 44, 18-26)

Explicació:

1. Que la classe examini la llista d'activitats que s'indica a continuació. Que cadascú triï una activitat, i decideixi si vol ser mestre o aprenent.
2. Quan ja s'hagin format les parelles mestre/aprenent, aquestes parelles poden començar. Els altres hauran de triar altres activitats fins que s'acabin formant parelles.
3. Finalment, els que ja hagin fet de mestres, en el torn següent hauran de fer d'aprenents, i els aprenents faran de mestres. (És clar que per fer això s'hauran de triar activitats noves, i així s'evitarà que cada parella repeteixi les mateixes coses.)

Activitats:

- a. xiular
- b. usar lletres majúscules en cursiva
- c. ballar rock
- d. dibuixar cares
- e. fer la vertical
- f. fer jocs de mans amb cartes
- g. explicar acudits
- h. fer nusos de mariner
- i. explicar històries fantàstiques
- j. inventar secrets

[Vegeu les entrades: “Ensenyar”, “Fer estimacions” i “Reconèixer” d'aquest manual; “Aprendre” de *Buscant el sentit*; “Cultura” de *Recerca filosòfica*; “Considerar” i “Gust” de *Recerca ètica*; “Educar” i “Criteris” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Comunitat de recerca” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: SABER COM ETS PERCEBUT PELS ALTRES

La Gus ens diu que no vol “quedar com una setciències” (44, 25). La frase és reveladora del desenvolupament de la Gus com a ésser social. D'una banda, revela que és conscient de l'efecte de les seves paraules sobre els altres. S'adona que pot ser diferent la percepció que té de si mateixa de la manera com és percebuda pels altres.

Un dels avantatges de l'existència d'una comunitat a l'aula és que els nens es poden adonar realment de quina és la percepció que els altres tenen de les seves observacions, i que poden esdevenir conscients de les diferents maneres com poden ser interpretades. Malauradament, hi ha situacions d'aprenentatge de molts tipus que no preparen els nens perquè descobreixin com són vistos pels altres. En una d'aquestes situacions, els nens poden simplement escoltar però no parlar mai, amb la qual cosa no obtenen cap ressò de la percepció que té d'ells la resta de la classe. En una altra situació, els nens potser estableixen una bona relació amb un grupet determinat, com ara el de la seva família, però, en canvi, són incapaços d'adaptar la seva manera de pensar i de parlar als diferents grups de gent amb què es trobin. Així, doncs, la comunitat de l'aula esdevé una bona preparació per viure en societat.

6.1.11 EXERCICI: Saber com ets percebut pels altres (p. 44, 25)

Mentre cada membre de la classe va llegint, per torns, una oració de *Kio i Gus*, ves enregistrant la lectura amb un magnetòfon. Després, fes una altra gravació amb els mateixos textos llegits per diferents membres de la clas-

se. (Ningú no hauria de repetir la lectura de la mateixa oració.) Feu només un paràgraf cada vegada, primer amb un grup de lectors, després amb l'altre.

Ara, escolteu la cinta de les dues lectures, i que la classe discuteixi les semblances i les diferències que descobreix en la lectura de cada oració per part de dos lectors.

[Vegeu l'entrada "Comunitat de recerca" d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Posar-se al lloc d'un altre" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 12: INTENCIONS

Quan la Gus diu: "No vull quedar com una setciències" (44, 25), està fent un comentari de les seves pròpies intencions. Evidentment, els nens no usen la paraula "intenció", sinó "vull", però són profundament conscients del significat de les intencions. "No li volia fer mal", "No volia que em caigués", són comentaris freqüents entre els nens. Aquests comentaris mostren que reconeixen que l'acte que acaben de fer serà avaluat de manera molt diferent segons que hagi estat fet de manera intencionada o no.

Sense un entorn social sensible i interessat, els nens no reben l'encoratjament necessari per preguntar-se sobre l'efecte en els altres de les seves observacions, o per veure si les seves observacions es corresponen realment amb el que volen dir. Així, doncs, en qualsevol educació moral adequada, els individus han de ser encoratjats a escoltar els altres com si fossin caixes de ressonància i a escoltar-se a si mateixos per determinar fins a quin punt són capaços de dir bé allò que volen dir. Quan un nen diu "No ho volia fer", normalment es vol excusar. Alhora, però, és una prova que el nen reconeix que hi ha responsabilitat quan allò que es fa intencionadament té conseqüències negatives per als altres.

En el cas de la Gus, que diu: "No vull quedar com una setciències", hem d'acceptar que està dient la veritat. Massa sovint, però, la gent té tan poc autoconeixement que protesta dient: "No ho volia fer", tot i que, de fet, no s'havia pas aturat gaire a pensar-s'ho. La claredat sobre les pròpies intencions, així com sobre les conseqüències de les pròpies accions, són factors capitals en la consciència moral. Generalment, però, aquests factors només es desenvolupen en aquelles comunitats que estan molt alerta sobre la seva importància.

6.1.12 EXERCICI: Intencions (p. 44, 25)

Heus aquí situacions que has de representar fent una pantomima.

Els enunciats et diuen el que tu vols fer. En cada cas, però, t'has d'inventar alguna cosa que t'impedeixi de fer allò que volies fer.

Per exemple: Vols comprar un cornet de gelat. En la teva pantomima, arribes a la botiga, encarregues el gelat, el reps i el pagues. Però, llavors, en sortir de la gelateria, algú et clava una trompada al braç i el gelat cau per terra. Representa mímica la teva sorpresa i el teu desengany perquè les coses no surten com tu voldries.

Situacions:

1. Vols fer els deures de l'escola.
2. Vols veure la tele.
3. Vols anar en bicicleta.
4. Vols fer un dinar al camp.
5. Vols anar a dormir.

Recorda que, en cada cas, has de representar els impediments trobats per fer allò que volies fer.

[Vegeu les entrades: "Intenció" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; "Voler/poder" d'aquest manual; "Voler" de *Buscant el sentit*.]

IDEA 13: CAUSES, EFECTES I EXPLICACIONS CAUSALS

En el capítol 3, l'avi d'en Kio explicava la història de la seva trobada amb la balena. La narració que l'avi feia de la història implicava referir-se a una colla de relacions causals tals com el fet de ser llançat contra el timó del vaixell, cosa que va tenir com a resultat que es trenqués el braç. Llavors vam suggerir que s'encoratgés els alumnes a resseguir el capítol buscant altres exemples de relacions causa-efecte.

Quan la Gus narra la seva versió de l'accident en què en Kio es trenca el braç, tornem a trobar una colla de relacions causa-efecte. Pots demanar als alumnes que trobin aquestes relacions, tant en l'episodi esmentat com a la resta del capítol.

Qualsevol narració, és clar, conté una seqüència, o fins i tot moltes seqüències, d'esdeveniments. Ara bé, els esdeveniments poden tenir una relació *seqüencial*, sense tenir una relació *causal*. Si toques dues notes al piano, la primera nota precedeix la segona, però no la causa pas.

Quan hi ha una relació causal, és quan estem justificats per dir que el primer esdeveniment ha produït el segon. Si algú llança una pedra contra una finestra i en trenca el vidre, podem dir que el llançament de la pedra va causar la trencada del vidre.

D'una manera molt elemental, trobar les causes és una manera d'*explicar*. Pots explicar el fet que la teva ombra s'allargui durant el captard pel fet que el sol s'està ponent. És clar, però, que una explicació completa inclouria molts factors, com ara les lleis de la física que corresponen als fenòmens visuals. En altres paraules, hi ha causes, i hi ha lleis causals. Ambdues són explicatives.

Suposem que veiem una cosa que ens desconcerta: sortim a fora un matí d'hivern molt fred i descobrim que una conducció exterior d'aigua s'ha reventat. ¿Per què? ¿Què ho ha provocat? ¿Com ens ho podem explicar? Bé, sabem que la nit passada la temperatura va baixar fins més avall del punt de congelació. També podem saber que, regularment, l'aigua es dilata quan es congela. Per tant, concloem que l'aigua es va congelar a les canonades, que es va dilatar en congelar-se, i que la seva dilatació va causar el trencament de la canonada. En conèixer la llei causal que cobreix el cas particular examinat, hem trobat l'explicació desitjada. (Més encara: la nostra creença en la llei és la nostra raó per la nostra creença en l'explicació.)

Evidentment, moltíssimes vegades passa que no coneixem la llei que és aplicable a la situació que volem explicar. Malgrat tot, busquem alguna connexió regular entre les coses que passen i els seus efectes. Si el cas en qüestió és semblant a aquells efectes, podem inferir que les causes també eren semblants. Suposem que un edifici nou hagi tingut una colla de petits incendis, i que en cada cas s'hagi pogut atribuir el foc a una deficient instal·lació elèctrica. Ara es produeix un altre petit incendi. ¿Què és el que es planteja immediatament com a possible causa? Evidentment, també aquest foc sembla que ha de tenir la causa en una deficient instal·lació elèctrica. (És clar que aquesta resposta no és pas necessàriament correcta. Hem procedit analògicament, assumint que aquest foc era com els focs anteriors i que, per tant, la seva causa també era com les causes anteriors. Però, aquest foc pot haver estat degut al fet que algú hagués llençat una burilla encesa a una paperera. Llavors estaríem davant un tipus d'incendi diferent, que tindria una explicació causal diferent.)

Resumint: explicar és adduir causes. Això es fa tot assenyalant regularitats o uniformitats en la naturalesa, les quals poden ser formulades com a lleis de la natura. Si volem saber per què ha aparegut rovell en el pot de ferro que vam deixar al jardí fa uns quants mesos, només hem de pensar en el fet que l'oxigen de l'aire normalment interactua amb el ferro i produeix rovell. Aquesta regularitat ajuda a explicar que el pot s'hagi rovellat.

6.1.13 EXERCICI: Seqüències causals i no-causals (p. 45, 10-12)

Explicar. A l'exercici següent et trobaràs amb parelles d'esdeveniments que passen en una seqüència. Quan el primer esdeveniment *provoca el segon esdeveniment*, diem que es tracta d'una "seqüència causal". Quan el primer esdeveniment *no provoca el segon esdeveniment*, diem que es tracta d'una "seqüència no-causal".

Per exemple, si deixes caure un pot molt pesant i trenca un plat, el primer esdeveniment (la caiguda del pot) causa el segon (que es trenqui el plat). Aquesta és una seqüència causal.

Ara bé, si deixes caure un plat i, al cap d'un segon, sona el telèfon, la seqüència és no-causal, perquè la caiguda del plat no ha causat que el telèfon sonés.

Digues, en cada cas, si es tracta d'una seqüència causal (SC) o d'una seqüència no-causal (SNC).

1. Primer hi va haver un llampec, després un tro.
2. La pluja queia abundantament, i amarava la terra.
3. Va arribar l'estiu, seguit de la tardor.
4. Es va fer de nit, i els llums dels carrers es van apagar.
5. Un moment abans de despertar-me va tocar el despertador.
6. Un moment després de despertar-me va tocar el despertador.
7. La flor produïa nèctar, i les abelles s'alimentaven de nèctar.
8. El carter va arribar, i el gos va bordar.
9. L'esquirol es va enfilar per l'arbre i el gat dormia.
10. El nen va marxar corrents i va donar un cop de porta.

[Vegeu les entrades: “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Explicacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Lleis” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

6.1.14 EXERCICI: Explicació causal a través de cadenes narratives (p. 45, 10-12)

Donat un fet, en podem buscar un altre que ens ajudi a explicar el primer. Llavors, però, aquest segon fet necessita una explicació, i busquem un fet que expliqui *allò*, etcètera.

Exemple: L'home va caure de la bicicleta (primer fet)
 perquè va ensopegar amb una pedra (segon fet).
 Va ensopegar amb una pedra
 perquè no s'hi veia (tercer fet).
 No s'hi veia
 perquè no haviat pogut trobar les ulleres (quart fet).

Crea, en cada cas, una cadena causal a base d'oferir un fet que expliqui el fet donat, llavors un altre fet que expliqui aquell, etcètera.

1. El gos movia la cua perquè
2. El noi va agafar la cullera perquè
3. El gat es va enarcar perquè
4. La noia va sortir corrents perquè
5. L'home va tenir por d'encendre un llumí perquè

[Vegeu les entrades: “Narració” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Explicacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Lleis” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

6.1.15 EXERCICI: Causar amb intenció i causar sense intenció (p. 45, 10-12)

De vegades volem que passi alguna cosa, i *fem* que passi.

Exemple: Com que vols fer un ou ferrat, primer trenques l'ou. (Tenies la intenció de trencar l'ou.)

Exemple: Poses a terra el cistell amb queviures, i trenques un ou. (No tenies la intenció de trencar l'ou.)

Considera els casos següents:

1. Suposem que llegim “L'home va trencar el vidre”. ¿En podem concloure que l'home va trencar el vidre de manera no intencional (és a dir, de manera accidental)? ¿En podem concloure que ho va fer expressament?
2. Suposem que llegim “La dona es va tallar els cabells”. ¿En podem concloure que els va tallar expressament? ¿Els podia haver tallat accidentalment? Si els hagués tallat accidentalment, ¿diríem “es va tallar els cabells”?

3. Suposem que llegim “La noia va incomplir la seva paraula”. ¿Ho podia haver fet expressament? ¿Ho podia haver fet sense intenció o accidentalment?
4. Suposem que llegim “El riu va inundar la ciutat”. ¿Ho podia haver fet intencionadament el riu?
5. Suposem que llegim “En Joan va obrir l’aixeta i va quedar xop de la dutxa”. ¿És possible que en Joan volgués omplir la banyera d’aigua i que no s’esperés que l’aigua li vindria de la dutxa?

[Vegeu les entrades: “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

6.1.16 EXERCICI: Raonament causa-efecte (p. 45, 10-12)

Suposem que passen dues coses, i que tu creus que l’una *causa* o *produeix* l’altra. De la primera, en dius la “causa” i, de la segona —la que s’ha fet que passés—, en dius l’“efecte”. En els casos següents —presos del capítol 1—, ¿què diries que és causa (C) i què, efecte (E)? (En algun cas, l’oració de l’“efecte” pot venir abans que l’oració de la “causa”.)

	1a. oració		2a. oració		No causa-efecte
	C	E	C	E	
1. La pell dels palmells de l’avi d’en Kio és molt dura. Treballa de valent.					
2. L’aigua de la banyera està molt calenta. El bany s’omple de vapor.					
3. La banyera s’omple fins a dalt. En Kio deixa que l’aigua continuï rajant.					
4. L’aigua fa gloc-gloc. Es fica a la petita ranura per on sobreix.					
5. El gloc-gloc és molt més fort. En Kio va per sota aigua.					
6. L’àvia d’en Kio acosta la lupa al diari. Les paraules semblen més grans.					
7. En Kio es tapa el nas. Va per sota aigua.					
8. En Kio fa veure que és un submarí. Fa veure que és una illa.					
9. L’avi d’en Kio li parla de lleons. En Kio somia lleons.					
10. En Kio diu bona nit a la Rita. En Kio se’n va al llit.					
11. El sol es va pondre. El sol feia brillar la sorra com si fos or.					

[Vegeu l’entrada “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 14: NO SABER QUÈ DIR

L’ocasió en què els membres d’una família diuen als membres d’una altra família que lamenten molt alguna cosa que ha passat és, en cert sentit, una ocasió cerimonial. En ocasions així, la gent sovint recorre a frases cerimonials semblants a les que es troben en les postals de felicitació o de condol. Els nens petits probablement en sapiguin molt poc, d’aquestes coses. A la Gus i a en Kio, no sembla pas que els faltin les paraules quan estan junts.

En aquesta ocasió, però, la Gus no té paraules per a la família d'en Kio. I si en tingués, potser ho trobaríem una mica atrevit per part d'ella.

6.1.17 EXERCICI: Triar el que s'ha de dir (p. 45, 22-23)

Ordenar, usar criteris. Que els alumnes col·leccionin missatges que apareguin en les postals de felicitació impreses. Potser ho voldreu limitar només a un parell de categories, com ara postals d'aniversari o cartolines de Nadal. Els missatges es poden col·leccionar a partir de postals que ja es tenen o bé es poden copiar de postals vistes en aparadors. Potser això sigui millor que no pas inundar la classe amb postals.

Que els alumnes *ordenin* els missatges de cada categoria (aniversari, Nadal, naixement, etc.) dels millors als pitjors, i que en donin les raons. Escriu les raons a la pissarra i mira si la classe està d'acord en quines són les millors raons. (Ara ja tindreu un conjunt ben jerarquitzat que podreu fer servir per a missatges cerimonials.)

[Vegeu les entrades: “Cerimònies” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Manera” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 15: FER EL QUE ES POT

L'avi d'en Kio dispensa tothom d'error dient que “tothom ha actuat amb la millor intenció” (45, 27) i que tots han fet el que han pogut. No podem dir si aquesta observació era dita seriosament i amb sinceritat. Sovint, però, tant els nens com els adults poden usar afirmacions suaus com aquestes per esquivar una investigació que, normalment, resultaria molt incòmoda. De manera semblant, quan, en ser acusats d'això o d'allò, protestem dient que “Hem fet el que hem pogut”, també ens podem preguntar, en privat, fins a quin punt és ben sincera una protesta així.

L'expressió “He fet el que he pogut” sovint no és sinó una altra manera de dir “He fet el que he fet”. És a dir, pot ser tautològica i equivalent a “No vull canviar”. Aquestes afirmacions poden esdevenir habituals i poden servir per impedir la investigació sobre què és capaç de fer realment una persona. És clar que si un alumne presentés una pàgina plena de gargots, guixades i forats, i digués “He fet el que he pogut”, no trobaria cap mestre que li acceptés això com a última explicació.

6.1.18 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer el que es pot (p. 45, 27)

Heus aquí una colla de situacions en què algú diu “He fet el que he pogut”. ¿Com respondries a aquesta observació?

1. Aconseguixes que el teu amic pugui participar amb la seva tortuga en una cursa de tortugues. La seva guanya. El teu amic diu: “He fet el que he pogut.” ¿Què dius tu?
2. La teva amiga és finalista en un concurs escolar de gramàtica. S'ha d'enfrontar a deu alumnes de cursos superiors al seu. Acaba en última posició. Diu: “He fet el que he pogut.” ¿Què dius tu?
3. Casualment t'estàs al davant de la porta d'un banc quan la policia en surt amb un lladre emmanillat. Quan passa per davant teu, el lladre diu: “He fet el que he pogut.” ¿Què dius tu?
4. Estàs mirant d'aconseguir que un lloro digui “La gent em carrega”. El lloro només fa crits i esgarips. Al final, disgustat, abandones el projecte. El lloro diu: “He fet el que he pogut.” ¿Què dius tu?
5. El teu germà gran t'està ensenyant un joc. Però cada vegada que jugueu tots dos, ell guanya. “No aconseguiré de guanyar-ne mai cap”, dius tu. Ell respon: “Ho sento, però sempre he de fer el que pugui.” ¿Què dius tu?

[Vegeu les entrades: “Fer/poder” i “Voler/poder” d'aquest manual; “Fer, fer/ voler” de *Recerca filosòfica*; “Fer, fer/saber” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 16: ¿SE'T POT RENYAR PER UNA COSA QUE NO ENTENS?

En Kio veu que hi ha una analogia entre el que va passar a l'avi quan va aparèixer la Leviatan i el que va passar quan el cavall es va espantar i va llançar en Kio a terra. L'avi diu que el cavall no ha entès el que passava, com donant per suposat que la balena *sí* que ho entenia.

¿Oï que excusem els nens quan, per ignorància, fan alguna cosa mal feta? Normalment, disculpem el nen que ha llençat una cosa amb la qual estava jugant perquè no havia entès que era un objecte molt útil i important per a la seva família. Els adults reconeixen que els nens sovint no són capaços d'articular verbalment la seva pròpia defensa quan no s'han adonat de les implicacions d'una determinada situació.

D'altra banda, hi ha vegades en què, als adults, potser els sembla que un infant no fa ni l'intent d'entendre una cosa. Pot molt ben ser que l'adult ho expliqui una vegada i una altra, sense cap èxit.

La noció d'*entendre* és molt rellevant per a la investigació ètica, perquè la gent que fa coses sense entendre el context en què les fa pot arribar a sostenir que és innocent de les injustícies que comet. D'altra banda, si una investigació posterior revelés que aquesta gent havia pres mesures per evitar d'entendre la situació —com, per exemple, intoxicar-se—, aquesta dada projectaria una nova llum sobre la qüestió. Així, doncs, no s'han de tenir en compte només l'intent de la persona que realitza l'acte i les conseqüències de l'acte, sinó també fins a quin punt aquella persona ha entès la situació en què ha actuat i per què només l'ha entès fins a aquell punt.

6.1.19 EXERCICI: ¿De vegades és una bona excusa la ignorància? (p. 46, 4-5)

Aplicar regles a casos. De vegades sentim l'expressió “La ignorància de la llei, no n'excusa el compliment”. Aquesta dita significa que s'espera que es *coneguin* les lleis, però també que es *compleixin*.

¿Diries que l'expressió “La ignorància de la llei, no n'excusa el compliment” s'aplica (A) a les situacions següents, o bé que no s'hi aplica (NA)?

- | | A | NA | ? |
|--|---|----|---|
| 1. S'enxampa un noi que intentava calar foc a l'escola. El noi diu: “No sabia que hi havia una llei que ho prohibís.” | | | |
| 2. Tu i la teva família visiteu un país foraster. Fotografies l'edifici d'una escola. T'arresten. Et diuen que hi ha una llei en aquell país que prohibeix fotografiar edificis públics. “No sabia que tinguessin una llei així —els dius—. No tenim aquesta llei en el país d'on vinc.” | | | |
| 3. Un noi de la classe maltracta animals. L'arresten. Diu que no sabia que hi hagués una llei que prohibís maltractar animals. | | | |
| 4. Tu i el teu amic fabriqueu una llimonada i la poseu a la venda en una paradeta al portal de casa teva. Et diuen que hi ha una llei que prohibeix vendre quan no es té llicència per fer-ho. Tu dius: “Preferiria que no m'ho haguéssiu dit. Ara he de parar de vendre llimonada.” | | | |

[Vegeu les entrades: “Ignorància” d'aquest manual; “Saber” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 17: IMAGINAR

L'àvia d'en Kio diu: “¿Quines coses que t'arribes a imaginar!” (46, 7). La seva observació no sembla pas dirigida a l'afirmació que el cavall no havia entès res, sinó a la pretensió del seu marit que la balena *sí* que havia entès. A ella, això li sembla una fantasia.

La fantasia és una forma d'imaginació. Fantasiem quan imaginem monstres, criatures extraterrestres i altres coses que semblen contràries als fets. Però també som capaços d'imaginar allò que no hem percebut, però que no cal que sigui contrari als fets. Així, podries visitar un mercat de fruites i verdures i et podrien ensenyar tipus de frui-

ta estranys que no has vist mai abans, i podries construir, per mitjà de la imaginació, una pintura o una imatge de com penses que podria ser l'interior d'aquella fruita estranya. Suposem que te l'imagines verd amb llavors de color morat. Tu no has vist mai res així, és clar, però coneixes els colors verd i morat i saps què són les llavors, de manera que, en aquest cas, el teu acte d'imaginació implica ajuntar aquests materials coneguts d'una manera nova a fi que s'ajustin a una situació que no has experimentat prèviament. En altres paraules, tot acte d'imaginació recolza en l'experiència prèvia, però la reagrupa i reconstrueix de tal manera que sembla fresca, nova, diferent.

6.1.20 EXERCICI: Imaginar (p. 46, 7)

Anticipar les conseqüències. Si suposéssim que canviava una cosa del món, podríem ser capaços d'imaginar tota mena de conseqüències d'aquell canvi. Heus aquí una llista de coses que podrien ser diferents. Per cada canvi, t'has d'imaginar totes les conseqüències diferents que podrien tenir lloc.

Imagina què passaria si:

1. L'aigua ja no apagués el foc.
2. El paper no cremés.
3. Es desgelés tot el gel del Pol Sud.
4. Els peixos poguessin volar.
5. El sucre tingués gust de sal, i la sal gust de sucre.
6. Cada vegada que veiessis un color, sentissis un so associat amb aquell color.
7. El temps s'aturés.
8. El temps comencés a anar endarrere.
9. Els gats es comportessin com gossos, i els gossos com gats.
10. La gent no es morís.

[Les conseqüències que té qualsevol canvi que s'efectuï en el món també són el tema d'un exercici anterior, el 5.1.23, on es pregunta si és veritat que “no es pot canviar res del món sense canviar-ho tot”. Convindria no fer una lectura mandrosa i conservadora d'aquesta afirmació. Perquè, encara que un canvi comportés molts altres canvis, això no hauria pas d'implacar que, per no fer enrenou, val més no bellugar-se i deixar les coses tal com estan; també pot implicar que cal imaginació, intel·ligència i coratge per fer canvis en el món. De fet, els canvis que ens planteja ara aquest exercici, són canvis que ens vénen donats, que no depenen de nosaltres, i que es proposen només com a experiments teòrics. Imaginem, però, la possibilitat d'introduir canvis en el nostre món, canvis que depenguin de nosaltres i que facin que les coses vagin i passin de maneres diferents a com han passat i anat fins ara. Es pot pensar en canvis molt simples —per exemple, una major participació dels alumnes en les decisions de l'escola—, o en canvis més importants —per exemple, que en totes les decisions de la vida pública que afectessin els menors, tant en l'àmbit municipal, judicial, escolar, com polític o de lleure, aquests haguessin de ser escoltats necessàriament—. Ajudar els nens a plantejar-se bé la qüestió: no es tracta pas de fer, o de no fer, canvis perquè sí. Qualsevol projecte de canvi —sobretot si no és merament teòric, sinó que pot tenir efectes pràctics—, ha de venir precedit d'un examen de la situació del món, d'un plantejament de la conveniència del canvi, i d'una avaluació dels millors mitjans per aconseguir-lo.]

[Vegeu les entrades: “Canvi” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Imaginar” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: ¿HAURÍEM DE COMPARTIR SEMPRE EL QUE SABEM?

Abans (a la pàgina 40, 22-25 de *Kio i Gus*, amb comentari en aquest manual, en el capítol 5, episodi 1, idea 25) la Gus ha dit que no seria just que es guardés per a ella tota sola allò que ella sap; i ara (a la pàgina 46, 14-16) la Suki diu a l'Oriol que no seria just que ell amagués el que sap i que no deixés que els altres sabessin què esperen.

Sembla que l'Oriol se'ls emporta a una petita aventura i que els vol sorprendre. D'aquí que es negui a dir-los de què va tot plegat.

És apropiat que comparteixis el que saps si formes part d'un equip que està intentant investigar i resoldre un problema. Si no comparteixes la informació que tens, impedeixes que els altres avancin cap a la resolució del problema. Això és particularment cert en relació amb la ciència.

Tanmateix, no totes les situacions són d'aquest tipus. Pot ser, per exemple, que algú et prepari una festa sorpresa; si aquest comparteix amb tu el que sap, ja no et podrà donar la sorpresa. En aquesta situació, compartir no seria gens apropiat.

6.2.1 EXERCICI: Compartir informació (p. 46, 14-16)



Estudia la il·lustració dels homes cecs que fan una exploració de l'elefant. La persona que examina la pota de l'elefant es pensa que és un arbre. La persona que examina la trompa es pensa que és una serp. ¿De quina manera podrien posar en comú la seva informació de manera que tots arribessin a saber que es tracta d'un elefant?

[Vegeu les entrades “Compartir” i “Saber” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: INFERIR A PARTIR DE L'OBSERVACIÓ

Inferir és anar més enllà del que ve donat. Podem inferir coses a partir del que la gent diu, o podem inferir coses a partir del que nosaltres observem. Per exemple, si has vist que uns quants coloms s'agrupaven al voltant de les engrunes de pa que hi ha a terra, pots inferir, amb prou raó, que algú ha llançat les engrunes a terra per als coloms. La raó seria que, normalment, les engrunes no apareixen a terra com sortides del no-res. En aquest cas, has inferit una *causa* a partir d'un efecte percebut. L'efecte són les engrunes, i la causa és algú que les ha llançat allà on són.

D'altra banda, potser haves començat a omplir d'aigua la banyera i has hagut de contestar al telèfon. Això ha passat fa mitja hora. Has percebut la causa. Ja en pots inferir l'efecte.

És clar que, quan llegim, estem contínuament omplint llacunes i inferint, sobre la base d'allò que l'autor ens diu, coses que l'autor no ens diu sinó que simplement pressuposa. Si llegim que es presenta a la porta un home mudat, amb bastó i barret de copa, probablement inferirem alguna cosa sobre la resta del seu vestuari: inferirem que va vestit d'esmòking, amb sabates negres, corbata, mitjons foscos, etc. Es tractaria aquí d'una inferència molt vaga, ja que l'afirmació llegida merament *suggeria* que l'home anava vestit d'etiqueta.

D'altra banda, hi ha inferències construïdes de manera tan rigorosa i travada que el lector no té altra opció que inferir, a partir d'un enunciat donat, un altre enunciat que es dedueix lògicament del primer. Per exemple, si algú et diu que cap nen no és un peix, d'això, se'n segueix lògicament que cap peix no és un nen, i això ho pots concloure pel teu compte, si hi tens interès.

A la pàgina 46, 19-21 la Gus treu una conclusió que sembla una inferència incorrecta de percepció. És una nit calorosa, però quan en Kio diu una cosa amb la veu trèmula, la Gus infereix que tremola de fred i queda un xic perplexa perquè no fa fred a fora. Sembla que ni se li acut d'inferir que en Kio està tan espantat que li tremola la veu.

6.2.2 EXERCICI: Inferir a partir de l'observació (p. 46, 19-21)

Imagina't que acabes de mirar les coses de la columna de l'esquerra. ¿Quines coses de la columna de la dreta et sembla que es podrien inferir? (Fes correspondre les observacions amb les inferències a base de línies que les connectin.) ¿Quina descripció addicional podries afegir a les coses de la columna de la dreta?

Observacions

1. apareix un arc de Sant Martí
2. dos parells d'empremtes de reliscada
3. molts i molts coloms a la vorera
4. el so d'una sirena es va fent més fort
5. un gat es frega contra la teva cama
6. la sabata et fa mal
7. l'estómac et rondina
8. la llet té un sabor horrible

Inferències

- a. hi ha engrunes a la vorera
- b. algun tipus de vehicle d'emergència s'està apropant
- c. és massa petita
- d. un camió ha parat de cop
- e. tens gana
- f. hi has posat sal en comptes de sucre
- g. té gana
- h. el sol ha sortit després d'un ruixat

[Vegeu les entrades: "Inferir" i "Observació" d'aquest manual; "Conclusions" de *Recerca filosòfica*; "Conseqüències" de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

6.2.3 EXERCICI: Inferir causes i efectes (p. 46, 19-21)

En els casos següents, ¿et sembla que la causa s'infereix de l'efecte (CdE) o que l'efecte s'infereix de la causa (EdC)?

- | | CdE | EdC | ? |
|--|-----|-----|---|
| 1. Judit: "El mes passat vam deixar tots els llums encesos a casa. Segur que el mes vinent tindrem una factura d'electricitat molt elevada." | | | |
| 2. Tina: "He trobat aquesta llauna plana a la carretera. Li deu haver passat per sobre un cotxe o un camió." | | | |
| 3. Ramon: "Mira quins núvols tan foscos. ¡Ben segur que plourà!" | | | |
| 4. Joana: "L'home del temps prediu pluja per demà. ¡Segur que plourà!" | | | |
| 5. Rita: "L'home del temps prediu pluja per demà. ¡Segur que no plourà!" | | | |

6. Miquel: “¡Gasta molts i molts diners! En deu guanyar també molts.”
7. Rosa: “¡Mira quina picada que tinc al braç! ¡Em deu haver picat un mosquit!”
8. Nati: “¡M’acaba de picar aquest mosquit! ¡Segur que tindrè una bona inflor al braç que em farà venir picor!”
9. Grau: “¡Fixa’t la quantitat de menjar que hi ha per terra del menjador! Li deu haver caigut la safata a algú.”
10. Mel: “Aquells gatets no paren de seguir la gata. Deu ser la seva mare.”

[Vegeu les entrades: “Inferir” d’aquest manual; “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Conclusions” de *Recerca filosòfica*; “Conseqüències” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: MUSSOLS

Els mussols són ocells de presa. Són sobretot actius de nit. La família de les xibeques (o òlibes) és una de les principals famílies de mussols; els membres d’aquesta família tenen la cara en forma de cor. L’altra gran família conté totes les altres espècies de mussols. De mussols, se’n troben a la major part del món.

6.2.4 EXERCICI: Raonar sobre els mussols (p. 48, 3)

1. **Ambigüitat.** Quan es diu que els mussols són “ocells de presa”, es vol dir que
 - a. són els únics ocells que les dones privades de llibertat poden tenir a la cel·la.
 - b. són ocells que ajuden a connectar aparells o cables entre si.
 - c. són ocells que cacen i mengen altres criatures vivents.
 - d. No es vol dir cap de les coses anteriors.
2. **Inferència.** Si és veritat que, de mussols, se’n troben a la major part del món, se’n segueix que
 - a. hi ha mussols al Pol Sud?
 - b. hi ha mussols al Pirineu?
 - c. hi ha mussols a Europa, Àsia, Àfrica, Austràlia, Nord-Amèrica o Sud-Amèrica?
 - d. No se segueix cap de les coses anteriors.
3. **Assumpció-descoberta.** La Susanna va preguntar: “¿De quina família de mussols són aquells que tenen la cara en forma de cor?” La Susanna pressuposava que
 - a. alguns mussols tenen la cara en forma de cor i alguns, no.
 - b. tots els mussols tenen la cara en forma de cor.
 - c. cap mussol no té la cara que no sigui en forma de cor.
 - d. No se segueix cap de les coses anteriors.

[Vegeu les entrades: “Ambigüitat” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Inferir” d’aquest manual; “Conclusions” de *Recerca filosòfica*; “Conseqüències” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Assumpcions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: LA PARAULA “ÉS”

A la pàgina 47, 28 la Gus usa la paraula “és” dues vegades. ¡Una paraula tan curta i tan important! El verb “ser” (o “ésser”) forma part d’una família de verbs que presenta dificultats als nens quan estan aprenent a parlar. Els verbs,

és clar, han de concordar amb els seus subjectes i, també en el cas del verb “ser”, això exigeix molts tipus diferents de concordança; així, per exemple, tenim: jo sóc, tu ets, ell/ella és, ells són; i també, nosaltres érem, vosaltres fóreu, ells/elles seran, o que ells/elles siguin. El verb “ésser” és un verb molt irregular.

La forma verbal “és” resulta molt important perquè és el principal instrument que tenim per afirmar l’existència o la realitat de les coses del món. Quan un nen diu “La poma és rodona”, ens està parlant d’una característica que la poma realment té. I quan uns nens ataquen les afirmacions que altres nens fan sobre les coses del món, podem sentir un diàleg que consisteix gairebé del tot en l’ús de “tu ets”, “jo no sóc”, “tu també ets”, “és així”, “no, no és així”, “és com jo dic”, “no ho és pas”, etc. Més endavant, els nens començaran a esdevenir més conscients de la molta confiança que tenen en la paraula “és” i s’adonaran de l’importantíssim paper que té en el raonament lògic. De moment, ja seria útil que se’ls sensibilitzés com més aviat millor sobre la varietat de funcions que el verb “ser” realitza en el llenguatge ordinari.

6.2.5 EXERCICI: Usar el verb “ser (o ésser)” (p. 47, 28)

Completa les oracions de l’esquerra usant alguna de les formes del verb “ésser” que es troben a la columna de la dreta.

1. Sònia: “Ahir, jo molt infeliç.”	ser
2. Marc: “La Sònia i jo els únics que vam ballar.”	serà
3. Sònia: “Marc, si no el meu germà, ja t’hauria denunciat.”	són
4. Marc: “Em sembla que la Sònia més alta l’any vinent.”	vaig ser
5. Sònia: “En Marc podria a la Universitat d’aquí a dos mesos.”	érem
6. Marc: “Aquests regals molt bonics.”	seria
7. Sònia: “Si fossis més sincera, més amiga teva.”	fóssis

[Vegeu l’entrada “Ser (o ésser)” d’aquest manual.]

IDEA 5: INTERROGATIUS

Els interrogatius són pronoms o adverbis que impliquen o denoten interrogació. Sovint plantegen interrogants prou importants sobre el temps (quan), el lloc (on), la forma (com), el contingut (què), el subjecte (qui), o la raó i explicació (per què) d’una determinada acció. És evident, doncs, que aquests interrogatius es refereixen a les categories tradicionals de la branca de la filosofia anomenada “metafísica” o bé a l’estudi de la manera com les coses existeixen en el món. D’aquí que els interrogatius plantegin també qüestions importants sobre la nostra manera de descriure el món. El director d’un diari pot dir, per exemple, a un periodista: “Quan escrigui el reportatge, procura que quedi ben clar *qui* és que va dir *què*, *a qui* ho va dir, *quan* ho va dir, i *com* ho va dir.” I és que el director sap que aquestes són algunes de les condicions necessàries per fer una narració o una descripció acurada dels fets.

6.2.6 EXERCICI: Interrogatius (p. 48, 13)

Primera part:

Algunes oracions tenen aquesta forma: *¿Qui ha fet què a qui?* (o *¿Què ha fet què a què?*)

Exemples: El nen ha donat una puntada a la pedra.

El lleopard ha atacat l’antílop.

El riu ha inundat els camps.

¿Pots posar més exemples d’aquest tipus?

Segona part:

Algunes oracions tenen aquesta forma: *Per a què* (amb quina finalitat) o *per què* (a causa de què) *qui ha fet què, i com?*

Exemples: Per evitar una inundació, la gent va construir ràpidament un dic.
 Per guanyar temps, vaig agafar de seguida una dreuera.
 Per culpa de la punxada, el cotxe se'n va anar de cop cap a la dreta.

¿Pots posar més exemples d'aquest tipus?

Tercera part:

Algunes oracions tenen aquesta forma: *¿On i quan, qui ha fet què?*

Exemples: Un vespre, en un carrer de Barcelona, un noi es va ajupir per cordar-se la sabata.

Hi havia una vegada, a la Xina, un emperador que estimava l'or.

“Quan es mostrà en el matí, amb dits de rosa, l'Aurora, vaig enviar llavors uns companys a la casa de Circe que portessin el cos d'Elpènor difunt.” (Homer, *L'Odissea*, cant XII)

¿Pots posar més exemples d'aquest tipus?

Quarta part:

Heus aquí algunes paraules o expressions que responen als interrogatius. ¿Les podries confegir formant oracions? (No t'amoïnis si l'oració resultant no té massa sentit.)

Qui	Què	On	Quan	Com	Verb
rata	taronja	parc	vespre	suaument	va empassar
home	camió	nevera	l'endemà	violentament	va fer pessigolles
noies	coixí	biblioteca	dimarts	polidament	serren
peixos	gats	puig	1 any després	de debò	van pegar
flor	sabates	platja	ahir	amb dificultats	va enganyar
catifes	agulla	for	avui	cansadament	va alçar
botifarra	violí	cuneta	migdia	estúpidament	va fer un petó

Exemple: Ahir unes noies van alçar violentament el camió a la platja.

[Vegeu les entrades “Interrogatius” i “Exclamacions” d'aquest manual.]

IDEA 6: ADMETRE QUE TENS POR

La Gus diu que si s'hagués tractat de quelcom realment perillós, hauria estat estúpid no tenir por (48, 13-14). El que la Gus fa, doncs, és distingir entre sentiments raonables i no raonables. De vegades, nosaltres mateixos ens trobem en situacions en què un sentiment determinat és molt adient, mentre que, en una altra situació, el mateix sentiment podria ser molt inapropiat. Per exemple, trobaríem molt estrany que algú tingués por de la llum de les estrelles; ara bé, si aquella persona hagués quedat travada en passar per la via i el tren se li estigués acostant, seria ben raonable que tingués por.

6.2.7 EXERCICI: Sentiments raonables i no raonables (p. 48, 13-15)

¿Diries que els sentiments exposats en les situacions següents són raonables (R) o que no són raonables (NR)?

- | | R | NR | ? |
|---|---|----|---|
| 1. Gustau: “¿Sóc tan feliç! ¿Ho he suspès tot!” | | | |
| 2. Mireia: “¿Estic tan deprimida! ¿Ho he aprovat tot!” | | | |
| 3. Marta: “¿Estic molt enrabiada! Uns bordegrassos peguen al meu amic sense cap raó.” | | | |
| 4. Esteve: “¿Estic decebut! Em pensava que era segur que seria escollit per fer un viatge a l'espai aquest any.” | | | |
| 5. Tomàs: “¿Sóc ben desgraciat! Vaig planejar de llegir molt aquestes vacances, però la biblioteca està tancada a l'estiu.” | | | |

[Vegeu les entrades: “Sentiments” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Sentiments privats” de *Buscant el sentit*; “Emocions” d'aquest manual.]

EPISODI 3

IDEA 1: METÀFORES

Si sents parlar els nens, t'adonaràs que usen amb més freqüència expressions amb sentit figurat que no pas expressions amb sentit literal. Gairebé no passa cap minut que no diguin coses com “¿Per què ets tan porc?”, o “¿Mira que n'és de burro!” Si un nen travessa l'habitació amb els braços estesos, és un avió. Potser no ho *dirà*, però ho *és*. Les actuacions dels nens i la seva capacitat d'interpretar papers diferents constitueixen una manera d'entendre la metàfora, i es podria parlar, doncs, de la seva “conducta metafòrica”.

Una manera d'explicar la metàfora consisteix a dir que és una expressió “literalment falsa però figuradament verdadera”. Algú podria dir, per exemple: “L'Enric és un porc.” Com que l'Enric és un noi, no és literalment un porc, però la seva conducta és, en certs aspectes, més típica dels porcs que de les persones.

Observeu que no tots els enunciats falsos són ja metàfores. Només ho és l'enunciat literalment fals però que és verdader en un sentit especialitzadament figurat. Per exemple, si algú digués que “una taula és una cadira”, no trobaríem cap sentit obvi de l'expressió que ens la pogués presentar com a verdadera. Ara bé, si algú digués que “En Jordi és una guineu”, la majoria interpretaria probablement que l'expressió suggereix que en Jordi és astut o cautelós.

Tot això fa referència a l'observació de la Gus que “la Suki és un peix considerable” (48, 22). (¿Per què diu que és “considerable” el peix?)

[Vegeu el que es diu sobre els trops a la idea 9 d'aquest mateix episodi.]

6.3.1 EXERCICI: Metàfores (p. 48, 22)

¿Com classificaries cadascun dels casos següents? Digues quan ens trobem davant una oració falsa que és metàfora (FM), davant una oració falsa que no és metàfora (FNM), o davant una oració que ni és falsa ni és metàfora (NF/NM).

	FM	FNM	NF/NM	?
1. “La meva germana és un tresor.”				
2. “La vida és una vall de llàgrimes.”				
3. “La terra és un planeta.”				
4. “Dràcula era un vampir.”				
5. “Durant aquella època horrible, la meva mare va ser un raig de llum per a molts.”				
6. “L'aigua és boja.”				
7. “Totes les dones que conec són molt femenines.”				
8. “La seva cara era vermella com un pigot.”				
9. “Ahir va ser un malson.”				
10. “Aquest xicot és un cap de trons.”				
11. “El meu gos d'aigua és un cadell morè.”				
12. “Aquest home té una llengua viperina.”				

[Vegeu les entrades: “Metàfora” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Símil” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 2: SORRA

Segons el *Diccionari de la Llengua Catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans, “la sorra és una substància mineral que consisteix en grans petits provinents generalment de la disgregació de les roques, arena.” Els dipòsits més extensos de sorra són als deserts i a les platges. La sorra s'usa per fer maons, ciment, vidre i ceràmica. També és usada com a material abrasiu (en el paper de vidre, per exemple), i en el filtratge d'aigua.

6.3.2 EXERCICI: Raonar sobre la sorra (p. 48, 26-49, 10)

¿Quins dels raonaments següents et semblen bons, i quins et semblen dolents?

1. L'Ernest va dir: "He estat mirant sorra amb una lupa. Hi havia grans vermells, grocs, verds, roses, marrons i negres. No he sabut veure cap gra amb els colors de l'arc de Sant Martí, però estic segur que també n'hi havia."
2. La Victòria va dir: "He estat mirant sorra amb una lupa. Alguns grans tenen vores molt esmolades, d'altres les tenen esmussades i suaus. Suposo que els grans amb vores esmolades estan fets de vidre."
3. En Llorenç va dir: "He estat mirant sorra amb una lupa. Alguns grans brillaven i alguns quedaven esmorteïts. Suposo que els que brillaven eren diamants."
4. La Rut va dir: "Si tinc sorra seca a la mà, s'esmicola. Però, si és humida, s'apilota. Suposo que l'aigua estova els grans de sorra i els converteix en farinetes."
5. En Lluís va dir: "Suposo que la sorra ve de l'aigua, perquè la major part de masses d'aigua tenen platges de sorra. ¿I de quin altre lloc hauria pogut venir la sorra?"

[Vegeu l'entrada "Sorra" d'aquest manual.]

IDEA 3: ¿ÉS POSSIBLE DE COMPTAR-HO TOT?

Comptar consisteix a assignar un número a cada sèrie de coses o d'esdeveniments. Els nens probablement saben que mai no se'ns acabaran els números. En canvi, és una qüestió oberta si se'ns podrien acabar les coses que podem comptar. Així, doncs, el primer problema és si hi ha un nombre infinit de coses.

El segon problema és que comptar demana temps. ¿Tenim potser una quantitat infinita de temps per comptar tot el que hi ha? Sempre, però, que s'usa el concepte d'infinit, apareix una paradoxa. La paradoxa és aquesta: normalment, pensem que un tot ha de ser més gran que qualsevol de les seves parts. Però, ¿és cert això també d'una sèrie infinita? La nostra primera resposta podria ser "sí". Si tenim, però, una sèrie infinita de números, com ara 1, 2, 3, 4, 5, etcètera, la sèrie conté, com a parts seves, tant la sèrie dels nombres parells com la dels nombres senars. Ara bé, qualsevol d'aquestes sèries també és infinita. Tenim, doncs, la paradoxa que un infinit conté parts que també són infinites. Això demostra que un tot no sempre és més gran que les seves parts (si és que l'infinit és un tot, és clar).

Si preguntes als alumnes si és possible de comptar un nombre infinit de coses, probablement et responguin: "És clar que sí, si es disposa d'una quantitat infinita de temps."

6.3.3 EXERCICI: Seriació (p. 49, 2-3)

Digues si les coses següents es poden comptar (PC) o no (NPC).

	PC	NPC	?
1. estrelles de l'univers			
2. cabells del cap d'una noia de 23 anys			
3. peixos a l'oceà			
4. ocells a la terra			
5. partícules de sal en els oceans			
6. glans			
7. asteroides			
8. cèl·lules			
9. paraules			
10. insectes			

[Vegeu les entrades: "Comptar" i "Números" d'aquest manual; "Seriació" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 4: ¿TOT ÉS COMPOST DE PARTS PETITES?

Ha estat motiu de discussió durant molt de temps si tot el que existeix és compost de parts. Els grecs, per exemple, donaven el nom d'“àtom” a partícules diminutes que ells creien tan petites que ja eren indivisibles i que, per tant, no tenien parts. Avui dia, molt pocs creuen que la naturalesa estigui feta de diminutes partícules indivisibles. Tanmateix, la disputa no sembla haver acabat, perquè alguns pensen que hi ha *qualitats* que no tenen parts. (Per exemple, alguns pensen que la felicitat no té parts, o que el blau no té parts.) D'altra banda, molts estan en desacord amb aquesta afirmació i argumenten que l'experiència d'una qualitat es compon d'elements diversos, com qual-sevol altra cosa.

Potser no es pugui resoldre aquest afer. Tanmateix, la relació entre parts i tots, malgrat ser plena de dificultats, és extraordinàriament rica i suggeridora. Entre les habilitats dels humans, hi ha la d'*analitzar* (en parts) i la de *sintetitzar* (en tots). Com que l'anàlisi i la síntesi són processos mentals enormement poderosos i importants, la qüestió de si un tot es compon de parts i de si les parts poden ser organitzades en un tot és molt important, no solament en educació, sinó també en art i en ciències.

6.3.4 EXERCICI: ¿Tot és compost de parts? (p. 49, 4)

Llegiu en veu alta aquestes dues històries. Després, discutiu les preguntes del final.

Història núm. 1:

La Sra. Puig explicava a la seva filla Maria un conte per anar a dormir.

—“Fa molt, molt temps —va començar la Sra. Puig—, tot era fet de parts petites...”

—“Però, mare —va interrompre la Maria—, si era així, *aquelles* parts eren part de...”

—“Em sembla que t'explicaré un altre conte”, va dir la mare de la Maria. I així ho va fer.

Història núm. 2:

El Sr. Jorba explicava al seu fill Joel un conte per anar a dormir.

—“Fa molt, molt temps —va començar el Sr. Jorba—, res no era fet de parts...”

—“Però, pare —va interrompre en Joel—, si era així, només hi hauria hagut una cosa...”

—“Em sembla que t'explicaré un altre conte”, va dir el pare d'en Joel. I així ho va fer.

Preguntes:

1. ¿Per què la Sra. Puig i el Sr. Jorba renunciaven a explicar els seus contes?
2. Si la Maria hagués acabat de dir el que havia començat, ¿què et sembla que hauria dit?
3. Si en Joel hagués acabat de dir el que havia començat, ¿què et sembla que hauria dit?
4. ¿Et sembla que la Maria i en Joel tenien la mateixa idea, o bé idees diferents?

[Vegeu l'entrada “Parts i tots” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: ESPAI

Normalment, l'espai és vist com una distància que s'estén en totes direccions. Es considera que l'espai és il·limitat o infinit, una extensió contínua que conté totes les coses materials. Per al profà, aquest és l'espai en què l'univers té la seva existència. Hi ha, és clar, altres significats de la noció d'espai. Per exemple, sovint pensem en l'espai com a volum: ho fem quan preguntem si un menjador és prou espaiós o quina és la capacitat d'un paquet de gelats. També podem pensar en l'espai com a interval: ho fem quan diem que la distància entre dos punts és un espai (així es mira, per exemple, si hi ha prou espai per aparcar un cotxe, o quants espais fa la màquina d'escriure en una línia).

La Gus diu que “cada gra de sorra ocupa un espai” (49, 7). ¿En què consisteix això d'ocupar un espai? Evidentment, una cosa com un escriptori o una caixa tenen volums mesurables, és a dir, només usen un espai determinat, i l'habitació en què es troben també té només un espai determinat. Per tant, l'escriptori o la caixa poden cabre, o no, en aquella habitació.

Pot ser que els teus alumnes no estiguin gaire interessats per l'espai que ens envolta a la terra i que vulguin, en canvi, parlar de “l'espai exterior” (o dels “espais exteriors”). Llavors apareixen problemes evidents, perquè l'es-

pai exterior o bé conté coses d'un tipus determinat o bé no les conté. Si és realment buit, apareix la pregunta de si té cap sentit. La noció, doncs, d'espai com un tipus de lloc per posar-hi coses és una noció molt difícil i problemàtica.

6.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Espai (p. 49, 7)

1. Una habitació gran, buida, ¿és un espai gran?
2. Si una habitació és mig plena de mobles, ¿significa que és *menys* espaiosa?
3. Si l'habitació és ara plena de mobles, ¿significa que no té *gens* d'espai?
4. Si traïessis tots els mobles de l'habitació, ¿tornaria a entrar-hi l'espai?
5. ¿Una *cosa* és quelcom que *ocupa espai*?
6. Si una cosa ocupa espai, ¿què li passa, a aquell espai? ¿Que potser se'n va a alguna banda?
7. Si portes una capsa buida a l'escola, ¿estàs movent un grapat d'espai d'un lloc a l'altre?
8. Si treus l'aire de dins d'una ampolla, ¿estàs traient l'espai de dins de l'ampolla?
9. ¿Hi ha res que no passi a l'espai?
10. Les coses que passen en el llibre *Kio i Gus*, ¿passen a l'espai?

[Vegeu l'entrada "Espai" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 6: TEMPS

Podries començar la discussió d'aquest concepte mostrant als alumnes un rellotge de sorra (o d'arena), un rellotge de sol, i un rellotge usual (de butxaca o de polsera). Llavors podeu veure el funcionament de cadascun d'ells. Podeu comparar, per exemple, el rellotge de busques amb el rellotge digital, que només mostra l'instant però no el pas del temps. Molts de nosaltres ens imaginem el temps com a trànsit, o moviment, o canvi. Un instant no pot copsar aquest canvi. Només quan hi ha un període de canvi és quan tenim la sensació de *durada*. És aquest sentit del pas del temps, o del temps viscut, allò que és present quan veiem l'agulla que volta per l'esfera i que, en canvi, no hi és, en el rellotge digital.

Hauries de demanar als alumnes que et diguin la diferència entre coses que canvien i coses que no canvien. Fins i tot les coses que sembla que no canvien, o que duren, ¿desafien de debò el temps? Un edifici de marbre, per exemple: ens l'imaginem durable; però també podries mostrar als alumnes imatges de ruïnes de Grècia, i els podries preguntar què els suggereix això sobre el temps.

Generalment, pensem en el temps com en una dimensió en què es produeix el canvi, dimensió que és tan essencial com la de l'espai. Els alumnes tindran el seu propi sentit del temps, i hauries de tenir cura de fer-los explicitar les seves idees abans de presentar les teves o les que s'apunten aquí. Podries concloure la discussió preguntant als alumnes com pensen que seria el món si no hi hagués ni canvi ni temps.

6.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿És moviment el temps? (p. 49, 11-16)

1. ¿Quant tarda la terra a donar una volta completa al voltant del sol?
2. ¿Quant tarda la terra a donar una volta completa al voltant del seu eix?
3. Si la terra s'estigués quieta i no es moguéssim al voltant del sol, ¿existiria encara el temps?
4. ¿És moviment el temps?
5. Si el temps s'estigués quiet, ¿hi hauria espai?
6. ¿Fa falta temps per llegir una oració?
7. ¿Fa falta temps per entendre una oració?
8. ¿Fa falta temps per mirar com es mou un cotxe?
9. ¿Fa falta temps per entendre que un cotxe s'està movent?
10. ¿El temps és diferent del nostre entendre el temps?

[Vegeu les entrades: "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Canvi" d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

6.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿El temps és quelcom que podem mesurar? (p. 49, 15-16)

1. Quan fas servir un metre, ¿què mesures?
2. Quan fas servir un rellotge, ¿què mesures?
3. ¿Podries mesurar el temps amb un metre?
4. ¿Podries mesurar l'espai amb un rellotge?
5. 80 km per hora, ¿és velocitat o és estimació de velocitat?
6. ¿El temps és la manera com canvien les coses, o el *ritme* que tenen de canviar?
7. ¿Els rellotges mesuren realment el canvi, o simplement canvien al mateix ritme que les altres coses?

[Vegeu les entrades: “Temps” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Canvi” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Qualitat i quantitat” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

6.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Passat, present i futur (p. 49, 11-16)

1. Si el passat és tot el que arriba fins al present, i si el futur és tot el que comença en el present, ¿és el present només un punt en el temps?
2. Ara estàs vivint en el present. ¿És només un moment o bé dura una estona?
3. Quan el present ja ha passat, ¿se’n va cap al passat?
4. Abans d’esdevenir present, ¿on és el present? ¿En el futur?
5. Si vas en bicicleta des de casa fins a l’escola, ¿significa això que cada punt del trajecte esdevé *present* quan hi arribes amb la bicicleta?

Casa  Escola

6. ¿Significa això que, quan surts de casa, casa teva és en el passat i l’escola és en el futur?
7. Si la resta de la teva família encara és a casa, ¿són tots ells en el passat, o bé en el present?
8. ¿Com pot ser que allò que és passat per a tu sigui present per a ells?

[Vegeu les entrades: “Temps” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Canvi” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: LA PARAULA “O”

La Gus es pregunta si el temps és *moviment* o és el *mesurament del moviment*. Bé, es tracta de dos conceptes molt difícils. El que ho fa encara més complicat és el fet que la paraula “o” és ambigua. És a dir, podria significar que és verdadera una de les dues alternatives, o bé l’una o bé l’altra. O podria significar que ambdues són verdares. És obvi que si una paraula com “o” —que usem sempre amb tota naturalitat i despreocupació— està contaminada per l’ambigüitat, els nens quedaran perplexos en moltes de les ocasions en què se la trobin. Seria un bon ajut per a ells que poguessin practicar distingint aquells contextos en què “o” introdueix una disjunció —anomenada *exclusiva*— que ens diu que si una alternativa és verdadera l’altra ha de ser falsa, d’aquells altres contextos que contenen una disjunció —anomenada *inclusiva*— en què ambdues alternatives poden ser verdares.

No cal que parlis de “disjunció” amb els nens, tal com tampoc no parles de “conjunció”. Els nens reconeixen que la paraula “i” conjunta o ajunta dues coses. També poden reconèixer que la paraula “o” indica alternatives, que poden ser compatibles o incompatibles. Per exemple, si es pregunta a un nen: “¿Què vols per postres, pastís o gelat?”, dependrà del to i del context de la pregunta perquè ell sàpiga si es pot atrevir a demanar totes dues coses o bé si s’ha de conformar amb una.

6.3.9 EXERCICI: La paraula “o” (p. 49, 15)

Primera part

David: “Aquí tens el pollastre amb patates. ¿Hi vols salsa o pa?”

1. ¿Vol dir en David que podem demanar *o bé* salsa *o bé* pa, però no totes dues coses?

Segona part

Tomàs: “¿T’estimaries més passar gana o passar set?”

1. ¿Suggereix en Tomàs que podries fer totes dues coses alhora?
2. ¿Suggereix en Tomàs que has de triar l’una o l’altra?
3. ¿Et permetria en Tomàs que responguessis que preferiries no fer cap de les dues coses?

Tercera part

David: “¿T’estimaries més viatjar amb tren o amb avió?”

1. ¿Suggereix en David que podries viatjar de les dues maneres alhora?
2. ¿Suggereix en David que has de triar l’una o l’altra?
3. ¿Et permetria en David que responguessis que no t’agrada viatjar?

Quarta part

Tomàs: “Segons la llei, només fossers o enterramorts poden obrir les fosses en un cementiri.”

1. ¿Vol dir en Tomàs que hem de llogar *o bé* un fosser *o bé* un enterramorts?
2. ¿Vol dir en Tomàs que els podríem tenir *tots dos* si volguéssim?
3. ¿Vol dir en Tomàs que “enterramorts” és un sinònim de “fosser”?
4. ¿Vol dir en Tomàs que, segons la llei, primer toca als fossers i que, si no n’hi ha, ho poden fer els enterramorts?

[Vegeu l’entrada “O” d’aquest manual.]

IDEA 8: QUANTITAT, QUALITAT I MESURAMENT

Les coses difereixen les unes de les altres de moltes maneres. Una de les maneres que tenim de dir que difereixen és afirmar la diferència en la *qualitat* o en el *tipus*. Els sabors són diferents de les olors, les imatges són diferents dels sons, els elefants de les taronges, les idees de les pedres. No són simplement coses diferents: són *tipus* de coses diferents. Són *qualitativament* diferents les unes de les altres.

En *certs* sentits, però, les coses de tipus diferents poden ser semblants. Una rosa pot ser vermella, i també ho pot ser un cotxe esportiu: són semblants, doncs, pel que fa a la vermillor. La música pot ser forta, i també ho pot ser una explosió. Un coixí pot ser suau, i també ho pot ser un rínxol. Coses diferents poden compartir, doncs, la mateixa qualitat: poden tenir *qualitats* en comú.

Les coses poden ser semblants en cert sentit —poden compartir la mateixa qualitat— i, tanmateix, pot ser que no posseeixin aquella qualitat en el mateix grau. Un ranuncle i una píndola poden ser grocs tots dos, però el ranuncle podria ser vist com “més groc”. Un retard de dues hores és llarg, i també ho és un d’una hora, però el retard de dues hores és més llarg. Aquest llibre i aquell són tots dos pesants, però aquest pesa més que aquell. Així, doncs, quan comparem coses des d’un mateix punt de vista, podem advertir *diferències de grau*.

Quan les diferències de grau són mesurables, les considerem diferències *quantitatives*. Un pal de 2 m és 1 m més llarg que un pal d’1 metre. La diferència de llargària es pot graduar i mesurar: és una *diferència quantitativa*.

Quan no sapiguem com mesurar diferències de grau, les classificarem probablement com a *diferències qualitatives*, encara que no siguin realment diferències de tipus. Tant l’amplada com l’amabilitat són qualitats, però podem mesurar l’amplada i no podem mesurar, en canvi, l’amabilitat. D’aquí que les diferències d’amplada siguin quantitatives i que les diferències d’amabilitat siguin qualitatives.

El terme “qualitat” és, certament, ambigu. Es pot referir a les característiques de les coses que ens porten a *classificar-les* de manera diferent, o bé a les que ens porten a *ordenar-les* de manera diferent. Les diferències de classificació no impliquen “millor” o “pitjor”. En canvi, les diferències d’ordre es refereixen *només* a consideracions sobre “millor” i “pitjor”. Si diem que algú és “el millor jugador de l’equip”, estem parlant de la *qualitat* d’aquella persona com a jugador, tal com podem parlar de la qualitat d’una mercaderia o de la qualitat d’una joguina.

En aquest episodi, la Gus reconeix una connexió entre ser capaç de desfer una cosa en unitats diminutes (com grans de sorra) i ser capaç de *mesurar* aquella cosa. (Semblantment, sembla advertir que el temps pot ser mesurat si es descompon en unitats diminutes com ara segons, minuts, hores i dies.) La Gus, però, també veu una connexió entre espai i temps, ja que el mesurament de coses que es mouen en l'espai —o, en tot cas, de coses que canvien en l'espai— és allò que ens permet de mesurar el temps.

6.3.10 EXERCICI: Qualitat i quantitat (p. 48 i 49)

Reuneix els objectes que apareixen llistats a la columna de l'esquerra. Ara completa les altres columnes tan bé com puguis. El que no puguis contestar, deixa-ho en blanc.

Objecte	Color	Sabor	Olor	Mida	Pes	Preu
1 xiclet						
1 llesca de pa						
1 duro						
1 ploma						
1 tap						
1 frase revessa						
1 goma d'esborrar						
1 grapa						
1 petjapapers						
1 pot de cola						

[Vegeu les entrades: “Diferències de grau i diferències de tipus” i “Qualitat i quantitat” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Diferències” de *Buscant el sentit*.]

6.3.11 EXERCICI: Quantitat i qualitat (p. 49, 7-16)

I. La *quantitat* tracta amb *números*, i aquests números apareixen sempre que alguna cosa és *mesurada*. Usem certs instruments per mesurar quantitats.

- Per mesurar l'amplada del teu escriptori, probablement usaries (un llapis) (un metre) (una grapa) (un termòmetre).
- Per mesurar la temperatura de l'habitació, probablement usaries (un velocímetre) (un telèfon) (un termòmetre).
- Per mesurar la velocitat a què circula el cotxe que us porta, a tu i la teva família, probablement observaries (el nivell de la benzina) (el nivell de l'oli) (el velocímetre).
- Per esbrinar si la roda de la teva bicicleta està prou inflada, probablement usaries (un manòmetre) (una goma d'esborrar) (un metre).
- Si haguessis de mesurar una cullerada de medecina i no tinguessis una cullera sopera, podries usar (una cullereta de cafè) (un got de taula) (una llauna de coca-cola).

II. (a): La *qualitat* pot fer referència a més d'una cosa. Es pot referir, per exemple, al que és *millor* o *pitjor* —de vegades diem que això és una qüestió de *valor*. En Kio parla d'això quan insinua que és *millor* ser capaç de caminar amb dues cames que no pas amb quatre. Considera aquests casos de qualitat com a valor:

- ¿Quina versió d'*El Mag d'Oz* t'agrada més: la del llibre o la de la pel·lícula?
- ¿Què és *pitjor*: no poder dormir o no poder mantenir-se desvetllat?
- ¿Quines butaques del cinema són les que tenen *millor qualitat*: les de la primera fila o les de l'última?

II. (b): La qualitat també es pot referir a allò que nosaltres experimentem amb els nostres sentits: l'aspecte que té un pollastre amb patates per a la persona que té gana o el dia de Nadal, la flaire que fa, el sabor que té. Colors, sons, olors, sabors, les sensacions que transmeten les coses, tot això són qüestions més de *qualitat* que no pas de quantitat.

- La xocolata és, normalment, de color (marró) (vermell) (verd).
- La regalèssia és, normalment, de color (negre) (blau) (morat).
- La farina làctica té, normalment, un sabor (dolç) (agre) (amarg).
- El paper de vidre té, normalment, un tacte (suau) (aspres) (relliscós).
- Les sirenes d'incendis són (sorolloses) (silencioses) (de color vermell) (agres).

[Vegeu les entrades: “Números” d’aquest manual; “Qualitat i quantitat” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

6.3.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quina relació hi ha entre mida i excel·lència, és a dir, entre quantitat i qualitat? (p. 48 i 49)

- ¿Són millors els gats que les persones, ja que els gats tenen quatre potes i les persones només tenen dues cames?
- ¿Són les persones millors que els gats, ja que les persones tenen menys cames que els gats?
- ¿Són els centcames millors que els gats, que només tenen quatre potes?
- ¿Són els elefants millors que les persones, ja que els elefants són més grans que les persones?
- ¿Són les persones millors que els elefants, ja que les persones són més petites que els elefants?
- ¿Són els gats millors que les persones, ja que els gats són més petits que les persones?
- ¿Podem dir si un país és millor que un altre a base de veure si un és més gran o més petit que l’altre?
- ¿Fa la mida d’una cosa que aquella cosa sigui bona o dolenta?
 - ¿Pots posar exemples en què sigui així?
 - ¿Pots posar exemples en què no sigui així?
- De vegades, *més* esdevé *millor*, com quan, en una nit freda, més flassades és millor que no pas menys. ¿Pots posar altres exemples? ¿Pots posar exemples en què *més* esdevingui *pitjor*?
- Hi ha una dita que fa “En el pot petit hi ha la bona confitura”.
 - ¿Significa això que *només* són bones les coses petites?
 - ¿Significa això que *totes* les coses petites són bones?
- Comparats amb els adults, els nens són petits. ¿Significa això que els nens no són tan bons com els adults?

[Vegeu les entrades: “Qualitat i quantitat” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Preferències” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Valors” de *Recerca filosòfica*; “Valor” de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: TROPS

Quan la Gus diu: “Em surt fum del cap” (49, 16), està usant una expressió que s’usa normalment, però que no és, de cap manera, un enunciat de fets literals. La nostra conversa quotidiana està farcida d’expressions figurades com aquesta, expressions que donem per descomptades, però que poden resultar fonts de perplexitat per als nens. Moltes d’aquestes expressions són metafòriques, és a dir, preses literalment són falses, però no ho són preses en algun sentit especial. [Precisament, de la figura que consisteix a modificar el sentit propi d’un mot per usar-lo en un sentit figurat, en diem *trop*.] Quan diem que la locomotora panteixava, o que els estels dansaven, estem atribuint sentiments i conducta humans al món físic. Quan diem que una persona és una flor, o un gínjol, estem atribuint característiques del món físic a les persones. Ara bé, tot plegat és tan comú en el nostre llenguatge que sovint potser no ens adonem que ho fem, i només ens aturem a pensar-hi i a donar-ne explicacions quan els nens qüestionen aquests usos o manifesten certa perplexitat.

[Vegeu el que s’ha dit sobre les metàfores a la idea 1 d’aquest mateix episodi.]

6.3.13 EXERCICI: Trops (p. 49, 16)

La Gus diu que li surt fum del cap. De fet, no n’hi surt pas, de fum del cap, sinó que parla en sentit figurat. (La seva expressió ve a ser com una metàfora.)

Mira si pots connectar els trops de l'esquerra amb els significats de la dreta.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. "M'he quedat de pasta de moniato." | a. Intueixo que algú està parlant de mi. |
| 2. "Fa cara de pomes agres." | b. Estic horroritzat. |
| 3. "El dibuix era de nassos." | c. Tinc gana. |
| 4. "Em bull la sang." | d. Estic molt sorprès. |
| 5. "Em xiulen les orelles." | e. Era envejós. |
| 6. "Se'm trenca el cor." | f. Estic indignat. |
| 7. "Em rondina l'estómac." | g. Era molt bo. |
| 8. "Ell tenia fred de peus." | h. Va fer un disbarat, un despropòsit. |
| 9. "Se'm posen els cabells de punta." | i. Estic molt trist. |
| 10. "Va ficar els peus a la galleda." | j. Està enfadat, molest. |

[Convé no confondre aquests casos amb altres en què les expressions són molt vistoses i riques d'imatges, però, en canvi, resulten quasi literals, perquè descriuen alguna situació molt propera a la situació real; per exemple, quan es diu "em roda el cap" (volent dir "estic marejat"), "em peten les dents" (perquè estic espantat), "em raja el nas" (quan estic molt refredat), "em tremolen les cames" (de por), "se m'ha adormit un peu" (quan tinc un peu quasi inert i insensible) o bé "té un parlar de nas" (li passa perquè deixa sortir pel nas part de l'aire expirat). L'experiència ensenya, però, que la frontera entre aquesta mena d'expressions quasi literals i les expressions figurades (com les número 7 i número 9 d'aquest exercici) no és ben nítida, sinó que és borrosa.]

[Vegeu l'entrada "Metàfora" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 10: ASSOCIACIÓ

Al final del capítol 1, hi ha hagut una discussió de l'acte mental d'associació [concretament, es tracta del capítol 1, episodi 4, idea 4]. Si llavors no has fet alguns d'aquells exercicis [concretament: 1.4.9 i 1.4.10], pots anar endarrere i mirar de treballar-los ara.

A la pàgina 49,17-18 la Gus fa un túnel a la sorra, i el túnel que acaba de construir li recorda el túnel fet pel talp. No es tracta, però, de cap connexió lògica, sinó més aviat d'una connexió psicològica. Una cosa li recorda l'altra, perquè hi ha una semblança entre totes dues.

Podries posar als alumnes exemples de connexions lògiques i no-lògiques. Si saben, per exemple, que València és lluny de Barcelona, els resultarà simplement lògic concloure que Barcelona és lluny de València; si la Maria és més alta que l'Ignasi, és simplement lògic concloure que l'Ignasi és més baix que la Maria.

En el cas de connexions no-lògiques (o associatives) d'idees, el pensament d'una cosa és allò que *causa* que pensem en una altra. (Pensar en una poma et pot dur a pensar en la Blancaneu.) Aquest és un tipus d'associació. També hi ha, però, el tipus d'associació que realitza la Gus, en què el pensament d'una cosa és *causa* de pensar en una cosa *semblant*, tal com passa quan una persona que veu una bicicleta pensa en una motocicleta.

6.3.14 EXERCICI: Associació (p. 49, 17-19)

La Gus fa un túnel a la sorra amb el braç, i després pensa en el túnel fet pel talp.

¿Pots completar les oracions següents? Fes-ho associant una cosa a una altra que sigui diferent, però que tingui el mateix nom. [Es tracta, doncs, de trobar paraules *homònimes*. Vegeu un breu aclariment sobre els termes homònims, més endavant, en el capítol 8, episodi 2, idea 6 i, amb més extensió, en el capítol 9, episodi 2, idea 1.]

Exemple: "Els meus pares em van ensenyar un joc de cartes anomenat "el burro", i de seguida vaig pensar en *el burro* que surt a *Platero y yo*. "

1. "La mestra ens va dir que posarien un *banc* al pati per als petits, i de seguida vaig pensar en"
2. "La meva germana em va dir: 'Aquí tens aquesta *banda* per al cabell', i de seguida vaig pensar en"
3. "L'àvia va dir que li feien mal les *plantes* dels peus, i de seguida vaig pensar en"
4. "El meu oncle em va dir que el seu fill és molt *cançoner*, i de seguida vaig pensar en"

5. “Quan em van dir que aquell recipient era *estanc*, de seguida vaig pensar en”

[Vegeu l'entrada “Idea, associació d'idees” d'aquest manual.]

IDEA 11: TALPS

Els talps són mamífers petits, de cos robust, gairebé sense coll, ulls petits, pèl fosc i molt fi, les potes de davant fortes i aptes per gratar la terra, i que habiten en galeries subterrànies llargues que ells mateixos construeixen. No tenen orelles externes i els seus ulls són tan petits i dèbils que, popularment, es consideren cecs. (Una referència literària clàssica: quan, al final del primer acte, Hamlet sent la veu del fantasma del seu pare que parla de sota terra, diu: “Ben dit, vell talp: ¿Saps foradar en terra, / tan prest? Bon sapador!... Senyors, tornem-hi.”)

6.3.15 EXERCICI: Pensar sobre els talps en poesia (p. 49, 21)

Evidentment, la Gus té una bona raó per identificar-se amb el talp i per sentir una simpatia especial per ell. (Al llarg del llibre, també mostra interès pels ratpenats i pels mussols. Vegeu, per exemple, el que s'ha dit sobre això en el capítol 4, episodi 3, idea 6.) Heus aquí un poema sobre el talp.

EL TALP

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

—Vaig ficant-me terra endintre,
més endintre que els difunts
i mos peus, fent-me de cànecs,
m'abasten menja de cucs.
Mos ullets, minven i minven,
desavesats de la llum;

furo, furo, furo i furo;
això em dóna solta i lluc.
I jo m'enterro, m'enterro
poc enyorant el damunt,
potser per a no morir-me
sota cap peu de pallús.

1. ¿Com interpretaries el poema, si l'hagués escrit la Gus?
2. ¿Com interpretaries el poema, si l'hagués escrit la Suki?
3. ¿Com interpretaries el poema, si l'haguessis escrit tu?

[Vegeu l'entrada “Talp” d'aquest manual.]

IDEA 12: CASTORS

El castor, que només es troba a Europa i a l'Amèrica del Nord, és un rosegador de la família dels castòrids, palmípede, de cua ampla i aplatada, notable per l'enginy amb què fabrica els seus caus. El castor fa servir la cua com a rem per nedar, com a suport per rosegat arbres, o bé per donar cops a l'aigua quan vol prevenir altres castors d'algun perill. [Segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, els castors construeixen els seus caus “a la vora dels rius mitjançant una obertura sota l'aigua o enmig dels corrents, amb una sortida a terra que fa de xemeneia d'aireig. En cas de necessitat mantenen l'aigua a un nivell constant mitjançant dics, que atenyen a vegades dimensions considerables, de manera que les entrades als caus resten sempre submergides; també construeixen canals, que regulen i a vegades modifiquen el curs dels rius on habiten. La base de les construccions són els troncs d'arbre. Són

caçats per a l'obtenció de la pell, anomenada també *castor*, molt apreciada en pel·leteria. Actualment, llur caça és reglamentada, car hi havia perill d'extinció.”]

6.3.16 EXERCICI: Raonar sobre els castors (p. 49, 24)

Condicionals contrafàctics:

1. Si fossis un castor, ¿rosegaries els arbres?
2. Si fossis un castor, ¿construiries rescloses?
3. Si fossis un castor, ¿tindries la cua plana?
4. Sembla que et resulta fàcil d'imaginar-te que ets un castor. ¿Et resultaria tan fàcil d'imaginar que ets un castor volador?
5. Si els castors poguessin volar, ¿els convertiria en ocells això?

Sil·logisme:

És veritat que tots els castors són rosegadors. També és veritat que tots els castors es troben a Europa o bé a l'Amèrica del Nord. ¿Se'n segueix que tots els rosegadors es troben a Europa o bé a l'Amèrica del Nord?

[Vegeu les entrades: “Castor”, “Contrafàctics”, “Diferent” i “Inferir” d'aquest manual; “Sil·logismes” de *Recerca filosòfica*; “Sil·logisme” de *Recerca ètica*.]

[6.3.17 EXERCICI: Pensar sobre els castors en poesia (p. 49, 24)]

Comenta aquest poema de Carner sobre el castor. Et pots ajudar amb les preguntes del final.

EL CASTOR

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

—Vaig per terra i vaig per l'aigua
mamífer rosegador;
sóc d'aquells que porten cua,
i una cua que fa goig.

Quan convé faig de paleta,
de paleta nedador;
dins del riu tinc mes rescloses
i un recés en un racó.

Per capells o per jaquetes
(on ma pell fa sempre goig)
serviré, quan ja no hi sigui,
en el temps de la fredor.

Minyonet, tu que m'escoltes
dir paraules en versots,
espavila't i treballa,
que és la solta d'aquest món.

1. ¿Et sembla que les tres primeres estrofes són igualment descriptives? ¿Es pot dir que el castor del poema fa, en algun moment, un ús figurat del llenguatge?
2. ¿És també descriptiva la quarta estrofa? ¿Quin missatge (o quins missatges) et sembla que conté? ¿Hi estaries d'acord?
3. Seguint la rima de Carner, afegeix una cinquena estrofa al poema, que expressi el teu comentari o reacció al missatge final del poeta.]

[Vegeu l'entrada “Castor” d'aquest manual.]

EPISODI 4

IDEA 1: AIGUA

Si és pura, l'aigua és un líquid transparent, inodor, incolor i insípid. En petites quantitats no té color, però en grans quantitats sembla blavosa. Quan es congela (cosa que li passa quan està a 0 graus centígrads), es dilata. Un centímetre cúbic d'aigua (a 4 graus centígrads) pesa un gram. A la pressió normal, l'aigua bull a 100 graus, i llavors s'evapora.

L'aigua ve a cobrir un 70% de la superfície terrestre. Desgasta el terreny, se n'emporta materials i els rediposita en altres llocs. L'aigua és necessària per a la vida; per ser beneficiosa, però, ha de ser pura. Això significa que els nuclis de població han d'organitzar la purificació de l'aigua. En algunes parts del món, la força hidràulica és una font d'energia.

6.4.1 EXERCICI: Raonar sobre l'aigua (p. 50, 3)

Les inferències següents, ¿són correctes o incorrectes?

1. En Jordi va dir: "L'aigua és incolora; per tant, és insípida."
2. En Miquel va dir: "En petites quantitats, l'aigua és incolora; per tant, també és incolora en grans quantitats."
3. La Cinta va dir: "Quan l'aigua esdevé gel i acaba feta glaçons en una glaçonera, sembla que n'hi hagi més. Per tant, quan l'aigua es congela, es dilata per força."
4. La Lluïsa va dir: "Quan bullo aigua, es torna vapor, i si deixo un pot ple d'aigua a sobre el radiador, l'aigua desapareix de mica en mica. Suposo que l'aigua s'evapora, que es torna vapor."
5. L'Enric va dir: "L'aigua es compon d'hidrogen i d'oxigen. L'hidrogen i l'oxigen són gasos. Per tant, l'aigua és un gas."
6. En Tomàs va dir: "L'aigua cobreix un 70% de la superfície terrestre. Suposo que se n'ha de concloure que un 30% de la superfície del planeta és terra."
7. La Lola va dir: "M'han dit que pots depurar l'aigua si la bulls i deixes que el vapor, després de condensar-se, torni a ser aigua. Per tant, si bullo aquest pot d'aigua i deixo que el vapor es condensi, tindrè aigua pura."

[Vegeu les entrades "Aigua" i "Inferir" d'aquest manual.]

IDEA 2: PEIXOS

Els peixos són criatures que viuen a l'aigua, respiren per brànquies i tenen espina dorsal. Estan equipats amb aletes, normalment tenen escames i no tenen coll. El peix vivent més gran és la balena, que pot arribar a fer 25 m de llarg; el més petit és l'anomenat "passat per alt" —de petit que és, perquè només fa 1,27 cm—, que es troba a les Filipines. Els peixos es mouen per l'aigua gràcies als impulsos que es proporcionen amb la contracció dels múscles del cos, amb el moviment de les aletes i amb l'expulsió d'aigua a través de les obertures de les brànquies. Els peixos s'alimenten de plantes marines i de plàncton, així com de deixalles.

6.4.2 EXERCICI: Raonar sobre els peixos (p. 50, 7)

Primera part:

1. ¿Pots esmentar alguna criatura que visqui a l'aigua però que no respiri per brànquies?
2. ¿Pots esmentar alguna criatura que respiri per brànquies però que no visqui a l'aigua?
3. ¿Pots esmentar alguna criatura que no sigui un peix però que tingui escames?
4. ¿Pots esmentar alguna criatura que sigui un peix però que no tingui escames?
5. ¿Pots esmentar alguna criatura que tingui espina dorsal però que no sigui un peix?
6. ¿Pots esmentar algun peix que no tingui espina dorsal?

[Segona part:
Comenta cadascun dels poemes següents. Després, assenyala les semblances i diferències que descobreixis entre ells.

XANGUET

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1889-Barcelona, 1986), *Bestiari*

Volen peixos
sota mar
entre núvols
de cristall.
Lluny i enlaire
l'ona bat.

Volen peixos
marcials.
És de pànic
llur esguard:
són la lleva
d'aquest any.

Volen peixos
cap al tard.
La nit d'aigua
els sobtarà
com una ombra
d'estendard.

Volen peixos
eixalats
sota llunes
d'oli i sal.

EL PEIX VOLADOR

Jean Pierre Claris de Florian (Florian, 1755-París, 1794). Trad. N. Izard

Un peix volador, no content amb la seva sort,
li deia un dia a la seva àvia:
“No sé com m’ho haig de fer
per preservar-me de la mort.
De les àguiles marines em fan por les urpes
quan m’aixeco pels aires,
i els taurons em fan la guerra
quan em cabusso al fons del mar.”
La vella li respon: “Fill meu, en aquest món,
quan no s’és ni àguila ni tauró,
s’ha de seguir tranquil·lament un petit camí,
nedant prop de l’aire i volant prop de l’ona.”]

[Vegeu l’entrada “Peix” d’aquest manual.]

IDEA 3: ABELLES

Les abelles són insectes. Algunes abelles són solitàries, però d'altres són socials i viuen i treballen juntes. Entre les abelles socials més conegudes, hi ha les abelles obreres i els abellots (o borinots). Les abelles obreres fan mel i cera. També són importants pel paper que juguen en el procés de pol·linització. En un eixam d'abelles, hi conviuen: l'abella reina, que és l'única femella fèrtil; uns centenars d'abellots o vagarros, que són els mascles i que, com el seu nom indica, treballen poc; i uns quants milers d'obrerres —amb una mitjana de vida de sis setmanes—, que són femelles infèrtils que curen de l'alimentació i del treball al rusc. Les abelles poden picar els humans o els animals, però, en picar, normalment perden el fibló, i això causa la mort de l'abella. També hi ha abelles tropicals sense fibló.

6.4.3 EXERCICI: Pensar sobre les abelles en la literatura (p. 50, 12)

Considera la faula d'Isop, *L'abella i el colom*:

Feia molta calor, i un colom es va aturar sobre una branca d'un arbre que hi havia al costat del rierol.

I va veure com una abella, que s'hi acostava per tal de beure aigua, va relliscar, i de ben poc li anà que no s'ofegués, de tant corrent com hi havia.

El colom, sense pensar-s'ho, volà fins on era l'animaló, i amb el seu bec el va treure de l'aigua.

Al cap d'un temps, un caçador va veure el colom, i l'apuntà amb l'escopeta per matar-lo. En aquell mateix moment va arribar volant l'abella, i per salvar aquell bon ocell, va picar l'home en una mà.

El mal va fer que el caçador mogués el braç, i que fallés el tret. Així es va salvar el dolç i blanc colomí.

*El qui vulgui ser ajudat
que serveixi primer els altres.*

[Sobre les abelles, també es poden consultar: *De la natura de la abella e de la sua significació*, a: *Bestiaris*, vol. I, § II, pàgs. 47-49, ed. Barcino, Barcelona, 1963, col. Els Nostres Clàssics, 91; *De la abela*, a: *Bestiaris*, vol. II, § II, pàgs. 12-14, ed. Barcino, Barcelona, 1964, col. Els Nostres Clàssics, 92; Aristòfanes, *Les abelles*, on un grup de jutges, amics del protagonista apareixen disfressats d'abelles per donar a entendre el seu caràcter irat i ferotge.]

1. ¿Per què et sembla que els animals s'han fet servir sovint com a models per als humans?
2. ¿Què en penses del que diu Roberto Carlos en una de les seves cançons, quan manifesta: “Yo quisiera ser civilizado como los animales”?
3. ¿Hi ha cap punt de contacte entre la faula d'Isop i el que li passa, a l'avi d'en Kio, amb la Leviatan?

[Vegeu les entrades: “Abella” d'aquest manual; “Humans/Animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Ajudar” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: PIT-ROIGS

Evidentment, no hi ha acord total sobre la classificació del pit-roig. A Europa, es considera que els pit-roigs formen part de la família dels ocells cantors, mentre que a l'Amèrica del Nord i del Sud es consideren de la família de la griva. El pit-roig conegut entre nosaltres és d'uns 14 cm, de plomatge gris, amb el front, la gola i el pit d'un color roig groguenc, fortament territorial i que habita tant als boscos com als jardins. És sedentari a la Catalunya continental i hivernant a les Illes.

6.4.4 EXERCICI: Raonar sobre els pit-roigs (p. 50, 13)

Conversió d'oracions:

1. Del fet que tots els pit-roigs siguin ocells, ¿se'n segueix que tots els ocells són pit-roigs?

2. Del fet que tots els pit-roigs siguin membres de la família dels ocells cantors, ¿se'n segueix que tots els membres de la família dels ocells cantors són pit-roigs?

Raonament analògic. Completa les oracions següents:

1. El pit-roig vola de branca en branca com
2. El pit-roig seu sobre els fils de telèfons com
3. El pit-roig dona cucs a les seves cries com
4. El pit-roig va vestit gris i vermell com
5. tal com el pit-roig fa ous.

[Vegeu les entrades: “Pit-roig” d’aquest manual; “Conversió” de *Recerca filosòfica*; “Raonar analògicament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: FER-SE CASES

Alguns animals aprofiten tot el que el món ofereix com a lloc per fer una casa: un forat que hi ha en un nus del tronc d’un arbre, un amagatall sota un ràfec de la teulada, una cova a la vessant d’un turó. Altres animals són més intencionats i constructius a l’hora de buscar-se la vivenda: els ocells es *construeixen* nius, per exemple, i les rates fan quelcom de semblant. Hi ha altres criatures encara que són més semblants als enginyers o als arquitectes, en el sentit que modifiquen i remodelen el medi ambient en què viuen: els talps i els castors són d’aquests; però, l’exemple més espectacular és el de l’home. Els humans construeixen cases arreu: es fan iglús amb blocs de gel, barracots amb caixes de cartró, planxes d’uralita i altres materials aprofitats, però també mansions i palaus, de marbre i de fustes exòtiques. En altres paraules: algunes criatures agafen el món tal com el troben, mentre que altres (sobretot els humans) el *redissenyen* perquè se’ls adapti.

6.4.5 EXERCICI: Fer-se cases (p. 50, 11)

Fins ara hem parlat d’un bon nombre de criatures. ¿Et sembla que podries investigar —si encara no ho saps— quins tipus de cases es fan aquestes criatures?

- | | | | | |
|------------|------------|--------------|------------|-------------|
| 1. abelles | 2. mussols | 3. pit-roigs | 4. balenes | 5. granotes |
| 6. talps | 7. castors | 8. lleons | 9. gats | 10. cavalls |

[Vegeu l’entrada “Casa” d’aquest manual.]

6.4.6 EXERCICI: Fer-se cases (p. 50, 11)

1. ¿Hi ha llocs al món on els nens tenen cases però no tenen escoles?
2. ¿Hi ha llocs al món on els nens tenen escoles però no tenen cases on anar quan s’acaba l’escola?
3. ¿Hi ha famílies que viuen en cases però que no tenen fills?
4. ¿Hi ha nens que viuen en cases en què no hi ha adults?
5. Algú va dir una vegada: “Casa teva és allà on, quan hi arribes, t’han d’acollir.” ¿Hi estàs d’acord?
6. Algú va dir una vegada: “Casa teva és allà on comences.” ¿Quin et sembla que és el sentit d’aquesta observació?
7. Algú va dir una vegada: “Sigues sempre tan humil que enlloc et trobis tan bé com a casa.” ¿Què et sembla que vol dir aquesta observació?
8. ¿Quines raons et sembla que tenen els humans per fer-se cases?
9. ¿Quines raons et sembla que tenen els animals per fer-se cases? (Si penses que els animals no tenen raons, explica per què construeixen les seves cases tal com ho fan.)
10. Algú va dir una vegada: “Als gossos, els agraden les persones, però, als gats, els agraden els llocs.” ¿Significa això que els gats estan més necessitats que els gossos de llocs per viure-hi?

- [11. Alguns diuen: “La meva casa és el món.” ¿Què et sembla que volen dir amb això?
12. El músic i cantant Jaume Sisa (n. a Barcelona el 1948), canta, a la tornada de *Qualsevol nit pot sortir el sol* (1975): “Oh, benvinguts, passeu, passeu. / De les tristors, en farem fum. / A casa meva és casa vostra, / si és que hi ha... cases d’algú”. ¿Què et sembla que vol dir amb això? ¿Què fa amb el seu “si...”: dubta de com són les coses, dubta que les coses siguin, en realitat, tal com semblen, o bé es pregunta si haurien de ser tal com són? Comenta-ho.]

[Vegeu l’entrada “Casa” d’aquest manual.]

IDEA 6: CANVI

En certs sentits, el món en què vivim no canvia pas gaire de dia en dia o d’any en any; això és ben clar, per exemple, si ens fixem en la seva forma de rotar al voltant del seu eix cada vint-i-quatre hores, o en com gira al voltant del sol cada 365 dies. Hi ha, però, altres canvis que han estat violents i amb un impacte de gran abast, com ara la formació dels oceans o la descongelació dels glaciars (a l’Amèrica del Nord només fa uns 10.000 anys). També hi ha canvis violents que passen de cop però que són efímers, com les erupcions volcàniques i els terratrèmols.

Els éssers humans miren de viure, en general, en condicions segures. Si no poden controlar els canvis (els canvis climàtics, per exemple), almenys procuren ser capaços de predir-los a fi de preparar-s’hi. Quan la gent (o altres criatures) accepta les condicions en què viu com a fixes i incanviables, diem que es tracta de gent *adaptada* al seu entorn. Tanmateix, hi ha persones que són més flexibles que això. No s’adapten simplement a un entorn únic. Són aventureres, pioneres, exploradores. Poden ser *adaptables* a entorns diversos. (Fins i tot poden ser capaces d’adaptar-se a l’espai exterior.) Encara n’hi ha d’altres que no en tenen prou de ser adaptades o adaptables. Volen *redissenyar* l’entorn, obligant-lo a adaptar-se a elles.

Quan el món roman, en cert sentit, força estable —com ara, en els climes o en la disponibilitat dels recursos naturals—, aquells que *s’adapten* a l’entorn poden viure una vida molt segura. Ara bé, si hi hagués un canvi significatiu en les condicions de vida, molts d’aquells que s’havien adaptat a l’anterior conjunt de circumstàncies podrien morir, perquè no serien *adaptables* a les noves circumstàncies. Així, si el terreny habitable es reduís i fos substituït per aigua, molts animals de terra serien incapaçs de sobreviure, perquè no es podrien adaptar ni a viure a l’aigua ni a viure a l’aire. Hi ha espècies, però, que tenen moltes varietats, algunes de les quals són més adaptables que altres i, en períodes de temps molt llargs, aquestes estirps més adaptables aconsegueixen de sobreviure en la nova situació. Les balenes, per exemple, que acostumaven a caminar per terra, no es van extingir en la reducció dels espais terrestres sinó que es van reajustar i van esdevenir, de mica en mica, criatures aquàtiques. Això suggereix que una espècie que contingui moltes varietats diferents és més probable que sobrevisqui canvis dràstics en l’entorn que no pas una espècie amb poca diversificació interna. L’espècie que té moltes varietats diferents, en pot tenir algunes que resisteixin el canvi de circumstàncies. Sembla que és per això que els dinosaures no van sobreviure els canvis de l’entorn i, en canvi, les balenes, sí.

6.4.7 EXERCICI: Mantenir-se igual, canviar i créixer (p. 50,17-51,3)

Digues quines d’aquestes coses canvien (C), quines no canvien (NC) i, si canvien, quines creixen (Cr) i quines no (NCr).

	C	NC	Cr	NCr	?
1. el temps atmosfèric					
2. el Pol Sud					
3. tu					
4. l’escola					
5. la teva joguina predilecta					
6. un tros de pedra					
7. un riu					
8. un cadell					
9. un programa de televisió					
10. un conte					

[Vegeu l’entrada “Canvi” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

6.4.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Permanència i canvi (p. 50, 17-51, 3)

1. ¿Quines coses de la teva vida es mantenen iguals, dia rere dia?
2. ¿Quines coses de la teva vida canvien cada dia?
3. ¿Quines coses de la teva vida sembla que canvien, però, en realitat, no ho fan?
4. ¿Quines coses de la teva vida sembla que es mantenen iguals, però, en realitat, no ho fan?
5. ¿Què prefereixes: les coses que canvien o les que es mantenen iguals?
6. ¿T'agradaria que *tot* canviés cada dia, de manera que, per exemple, el pa avui tingués gust de tomàquet, demà d'ous podrits i demà passat de rosbif?
7. ¿T'agradaria que *tot* es mantingués igual cada dia, de manera que, per exemple, sempre fos el 23 de març?
8. El fet que la gent creixi, ¿significa que canvia en certs aspectes i que, en certs aspectes, es manté igual?
9. ¿Fer-se vell és un procés en què la gent, alhora que es manté igual, també esdevé diferent de com era?
10. ¿Seria millor el món si tothom es fés cada dia més jove en comptes de fer-se més gran?

[Vegeu l'entrada "Canvi" d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: DINOSAURES

Sota la denominació de dinosaures hom agrupa diversos gèneres de rèptils de l'era secundària que, segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, "poden presentar grans diferències de pes i talla o que poden ésser bípedes o quadrúpedes, herbívors o carnívors. Tenen característiques comunes, com ara petita capacitat craniana, columna vertebral sòlida i lleugera, membres posteriors més desenvolupats que els anteriors, os quadrat fix i dents implantades en alvèols. Aparegueren durant el triàsic i assoliren la màxima importància durant el juràssic. L'extinció coincideix amb la fi del cretaci, i les causes són molt discutides: entre les més acceptades cal citar el canvi cap a un clima més fred i sec, la competència amb els mamífers, llurs grans dimensions, la desproporció entre la massa corpòria i la cefàlica, que impossibilitava noves adaptacions, com també els grans canvis geològics que s'esdevingueren al terme de l'era secundària. L'ur àrea de distribució cobria tots els continents."

[El realitzador i productor cinematogràfic nord-americà Steven Spielberg, nascut a Cincinnati el 1947, va posar de moda els dinosaures amb la seva pel·lícula *Jurassic Park* (1993).]

6.4.9 EXERCICI: Raonar sobre els dinosaures (p. 51, 3)

Classificació. A cadascuna de les línies següents hem posat junts uns quants grups d'animals. ¿Saps veure, cada vegada, quin és *el* grup que *no* hi correspon?

1. rates; esquirols; cangurs; dinosaures; ovelles
2. mamuts; dinosaures; elefants; brontosaures
3. dinosaures; monos; rates; gats; humans

Inferència.

1. És un fet que alguns dinosaures eren herbívors. ¿Se'n segueix, d'això, que alguns dinosaures eren carnívors?
2. És un fet que alguns dinosaures eren rosegadors. ¿Se'n segueix, d'això, que tots els dinosaures eren rosegadors?
3. És un fet que alguns dinosaures feien menys de 30 m de longitud. ¿Se'n segueix, d'això, que tots els dinosaures feien menys de 30 m de longitud?
4. És un fet que alguns dinosaures han mort. ¿Se'n segueix, d'això, que tots els dinosaures han mort?

[Vegeu les entrades: "Dinosaure", "Classificar" i "Inferir" d'aquest manual; "Classe, concepte de" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 8: FER ALGUNA COSA DIFERENT

La Gus s'admet a si mateixa que no serà mai capaç de conduir un cotxe, i això és una cosa que no li és gens fàcil de reconèixer. En aquest punt, la Gus és molt diferent de totes aquelles persones que desesperen de ser mai capaces de fer coses que, en realitat, podrien molt ben fer, si les intentessin. Les persones amb discapacitats, però, han de combatre l'autocompassió que els incapacitaria encara més, perquè estarien temptades de trobar excuses per no haver d'intentar fer res.

El que la Gus ens ensenya aquí és que no és només orgullosa, sinó que també és ambiciosa. No en té prou simplement de viure com altres que no tenen la seva discapacitat: ella vol “fer alguna cosa diferent” (51, 9). I l'Oriol s'adona de seguida del que això implica: ella no vol només “deixar la seva marca” en unes quantes persones. Semblaria, doncs, que és una idealista. Perquè ella vol canviar el món.

Per a la Gus “ser diferent” no equival pas a “fer alguna cosa diferent”. És ben natural que, com a éssers humans, hi hagi, entre nosaltres, moltes diferències, tal com —gràcies a la naturalesa— hi ha també moltes semblances. Ara bé, *fer alguna cosa diferent* equival a introduir un canvi on no n'hi havia hagut cap abans. I no es pot tractar simplement d'un canvi trivial. Ha de ser prou gran com per “fer alguna cosa diferent”, com perquè es noti.

6.4.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser diferent i fer alguna cosa diferent (p. 51, 9)

Hi ha diferències pròpies de la manera de *ser* de la gent; n'hi ha de pròpies de la seva manera de *fer*. Recorda-ho a l'hora de discutir els casos següents:

1. En Roc va dir: “Cada membre de la meva família té una alçada diferent. Em sembla que aquesta és una diferència molt important.” ¿Estàs d'acord amb en Roc?
2. La Lulú va dir: “Tots els de la meva classe són dretans, menys jo mateixa. Em sembla que aquesta és una diferència molt important.” ¿Estàs d'acord amb la Lulú?
3. L'Eduard va dir: “Ahir es va espatllar la calefacció de casa i feia un fred que pelava. Ara, però, ja està arreglada. ¡Certament, és molt diferent tenir escalfor!” ¿Estàs d'acord amb l'Eduard?
4. La Cèlia va dir: “Nosaltres vivim en un mas i ara ja no hem d'anar caminant a l'escola: ens recull l'autobús escolar. Hi ha una gran diferència.” ¿Estàs d'acord amb la Cèlia?
5. En Ramon va dir: “Ara inventaré una píndola que farà possible que tothom converteixi l'aigua salada en aigua fresca. Em sembla que la diferència serà molt important.” ¿Estàs d'acord amb en Ramon?

[Vegeu les entrades: “Diferent” i “Importància” d'aquest manual; “Diferències” de *Buscant el sentir*; “Canvi” d'aquest manual i de *Recerca ètica*; “Importar” de *Recerca ètica*.]

CAPÍTOL 7

EPISODI 1

IDEA 1: FER INFERÈNCIES

L'avi d'en Kio no és pas una persona gaire enraonadora. Més encara: no és gens fàcil que expliqui el que sap o el que està pensant. Reté la informació i deixa que, allò que vols esbrinar, ho treguis *per inferència* de les poques coses que diu.

Això passa en diverses ocasions a la pàgina 52. Quan en Kio pregunta al seu avi en què pensa, l'avi li diu, simplement: "He estat pensant" (52,7). No és que sigui molt informatiu això. Després, però, dona informació a contrarcor: ha estat pensant en les balenes; l'època de veure balenes és l'estiu; i l'estiu s'acabarà aviat. Això porta en Kio a desxifrar que, qui vulgui veure les balenes a l'estiu, ho haurà de fer de seguida.

Després de més preguntes, l'avi informa a en Kio que hi ha llocs en què les balenes es poden veure des de la costa, però que aquests llocs són lluny. Això porta en Kio a deduir (no es tracta d'una inferència lògica estricta però no resulta gens implausible) que hi ha llocs "des d'on no es poden veure les balenes des de la costa" (52, 20-21).

En resum: en Kio és capaç de concloure que el seu avi està considerant la possibilitat d'anar a veure les balenes abans d'acabar l'estiu, però en Kio ha de treballar molt per extreure aquesta informació. En Kio *desxifra, conclou*. Aquestes activitats són expressades sovint per un terme més tècnic: *inferir*. "Inferir" significa "fer una inferència"; i la inferència és "el raonament pel qual es passa d'una o més proposicions a una altra que n'és la conseqüència". Una inferència, doncs, va sempre més enllà de la informació estrictament donada. Si per fer-la s'usa un sistema de regles, s'anomena *inferència formal*. Moltes vegades, però, fem inferències sense seguir un conjunt estricte de regles. Llavors, per saber què hem d'inferir a partir d'un text o d'una experiència particulars, podem seguir la pròpia experiència, o potser les recomanacions que ens fan altres basant-se en la seva experiència. Aquesta conducta pràctica és coneguda com a *inferència informal*. Quan mirem de desxifrar què succeirà en el futur basant-nos en el que ha succeït en el passat, i quan les nostres conjectures es basen en la *probabilitat* que quelcom succeeixi, llavors estem immersos en una *inferència inductiva*. A la pàgina 52, 11-13 sembla que l'avi d'en Kio està fent una inferència inductiva. Sap, per l'experiència anterior, que l'època de veure balenes és l'estiu (52, 13). És conscient que en aquell moment és estiu (52, 11). Ell infereix, doncs, evidentment —encara que no ho digui explícitament— que ara és l'època de veure balenes.

[Vegeu la idea 5 d'aquest mateix episodi per a una major elaboració de la distinció entre inferència informal i inferència inductiva.]

7.1.1 EXERCICI: Inferir relacions (p. 52, 15-21)

1. Hi ha tres gats: un és marró, l'altre és negre i l'altre és blanc.
El gat negre és més gros que el gat marró.
El gat marró és més gros que el gat blanc.
¿Quin gat és el més petit?
2. El gat negre seu al costat del gat marró.
El gat blanc seu al costat del gat marró.
a) ¿Pots dir si el gat negre seu al costat del gat blanc?
b) Si et diguessin que tots tres seuen sobre una tanca, ¿podries dir si el gat negre seu al costat del gat blanc?
3. El gat blanc és germà del gat negre.
El gat marró és germana del gat negre.
a) ¿Quina relació tenen entre ells el gat blanc i el gat marró?
b) ¿Què li és el gat negre, al gat blanc?
c) ¿Què li és el gat negre, al gat marró?

[Vegeu les entrades: "Inferir" d'aquest manual; "Relacions" de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

7.1.2 EXERCICI: Inferències inductives (p. 52, 13)

Cada vegada que has omplert d'aigua la glaçonera i l'has posat en el congelador de la nevera, al cap d'un temps, l'aigua s'ha convertit en gel. Ara, tornes a omplir d'aigua la glaçonera i la poses en el congelador de la nevera. ¿Què és probable que passi? Basant-te en el que ha succeït en el passat —en altres paraules, basant-te en la teva experiència anterior—, pots dir que l'aigua de la glaçonera es convertirà aviat en gel.

Ara bé, ¿què podria *impedir* que aquesta vegada obtinguessis gel, encara que l'hagis obtingut sempre en el passat? Doncs, suposa que algú, accidentalment, ha desendollat l'aparell o bé simplement ha desconnectat la nevera: amb això n'hi hauria prou per impedir que l'aigua de la glaçonera es congelés.

Així, sempre que, a partir de la teva experiència passada, infereixes que alguna cosa semblant tornarà a passar, estàs assumint que “les coses són igual”, és a dir, que, en aquest cas particular, no hi ha res important que sigui diferent.

¿Com respondries les preguntes següents?

Situació 1:

a) Sovint has vist borinots al jardí, però no te n'ha picat mai cap. Ara veus un borinot al jardí. ¿Quina de les coses següents infereixes?

- 1) Que et picarà.
- 2) Que no et molestarà.
- 3) Que si no et pica a tu, picarà algú altre.

b) ¿En quines circumstàncies aquest borinot es podria comportar diferentment dels borinots anteriors?

Situació 2:

a) Sempre que menges ous, tens mal de coll. Això ja ha passat moltes vegades. Ara mateix tens gana i et planeges de menjar un parell d'ous. ¿Què pots esperar que passi?

b) ¿Et pots imaginar alguna circumstància que faci que no sigui probable que torni a passar aquesta vegada allò que ha passat anteriorment?

Situació 3:

a) La Laura és la teva millor amiga. Cada vegada que et troba, et diu: “¡Hola!” Avui l'has de trobar. ¿Què infereixes que farà?

b) ¿Et pots imaginar alguna circumstància que pugui provocar que la Laura actuï de manera diferent a com ha actuat sempre en el passat?

[Vegeu les entrades: “Inferir” i “Hipòtesis, fer” d'aquest manual; “Experiència” de *Buscant el sentit*; “Hipòtesis, comprovar” de *Recerca filosòfica*; “Hipòtesi” de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: INFERIR INTENCIONS

En Kio diu: “Avi, ¿és això el que tens ganes de fer? ¿Anar a veure les balenes?” (52, 25-26). Evidentment, en Kio pensa que la raó que el seu avi parli sobre quan i on es poden veure balenes és simplement que el seu avi hi vol anar i les vol veure ell mateix. Això representa una hipòtesi que en Kio formula i que mira de comprovar ràpidament tot preguntant al seu avi si és així.

Si en Kio té raó, haurà inferit què és el que el seu avi volia fer i potser, fins i tot, estava planejant de fer. D'estar a punt per fer una cosa i de planejar fer-la, se'n diu, a vegades, *proposar-se una cosa*. Proposar-se una cosa és un acte mental, com recordar o decidir, o reconsiderar.

Una altra manera d'expressar aquest proposar-se és “formar la intenció” o “tenir la intenció”, tal com una altra manera d'expressar el decidir-se és “prendre una decisió”, i recordar és “tenir un record”. Per exemple: un nen es lleva, es vesteix i recull els llibres *amb la intenció d'anar a l'escola*. O pot anar cap a l'aixeta de la cuina *amb la intenció de* beure una mica d'aigua. No és pas difícil de conjecturar que fins i tot els animals tenen intencions. Per exemple: es pot dir que un gat, que es posa pla a la gespa mentre observa una rata, *té la intenció de* llançar-se sobre la rata. En canvi, normalment no diem pas que el tren que circula per la via té la intenció d'entrar a l'estació. I és que, normalment, diem que només les persones i els animals poden tenir intencions.

Una intenció no és el mateix que un propòsit. El propòsit és una raó per fer alguna cosa. La intenció és part de la preparació per fer-ho. Una nena diu, per exemple, “no ho *volia* pas fer”. Sembla que, el que aquesta nena intenta dir, és que no tenia un pla preconcebut o que no s’havia preparat per arribar a produir amb la seva actuació els resultats que, de fet, es van produir.

7.1.3 EXERCICI: Inferir intencions (p. 52, 25-26)

Podem inferir el que la gent vol fer a partir del que diu i del que fa. Per exemple: si veiem que uns nens, que porten una pilota i uns equips de futbol, van en direcció al camp de futbol, podem inferir que tenen la intenció de jugar a futbol. (Evidentment, ens podríem equivocar.) O si una visita diu: “Bé, hauré de córrer”, podem inferir que vol marxar. (Ens podríem equivocar altra vegada: la visita es pot quedar encara una quantes hores o pot començar a fer petites curses per la sala.)

A. ¿Quines intencions pots inferir dels casos següents?

1. En Martí badalla, s’estira i diu: “Bé, ¡és hora d’anar al llit!”
2. La Martina exclama: “¡Renoi, aquest pebre pessiga!”, i es llança cap a la pica.
3. La Teresa es mira totes les candeles enceses del pastís d’aniversari i infla les galtes.
4. La Cecília, en veure que surt fum de la finestra de casa seva, se’n va corrent cap a la direcció del foc.
5. L’Heribert descavia un bitllet de mil en monedes.

B. ¿Què podria passar, en cada un dels casos anteriors, que convertís en errònia la teva inferència?

[Vegeu les entrades: “Inferir” d’aquest manual; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

7.1.4 EXERCICI: Tenir intencions o proposar-se una cosa (p. 52, 25-26)

1a. part: ¿Pots endevinar què faran les persones següents?

1. La Marina té la intenció de llevar-se aviat demà al matí.
2. En Ramon té la intenció de llegir *L’illa del tresor*.
3. En Lau té la intenció de dinar al bar.
4. La Leonor té la intenció de banyar-se aquest vespre, quan arribi a casa.
5. La Diana té la intenció d’esdevenir metgessa.

2a. part: ¿Pots dir si les persones següents tenen intencions i, en cas afirmatiu, pots dir quines són les seves intencions?

1. La germana gran d’en Fred està estudiant medicina.
2. La Lola està traient menjar de la nevera.
3. L’Igor està doblegant la roba del seu llit i la posa a la cadira del costat.
4. La Pamela s’està posant una màscara de Carnestoltes.
5. La Ramona s’està davant una gelateria i compta els diners del moneder.

[Vegeu les entrades: “Propòsit” d’aquest manual; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

7.1.5 EXERCICI: Fer inferències errònies sobre les intencions (p. 52, 25-26)

De vegades ens quedem parats quan veiem que passa una cosa, perquè esperàvem que en passaria una altra. I n’esperàvem una altra, perquè havíem fet una *inferència errònia* sobre les intencions d’algú.

Heus aquí alguns casos en què passa alguna cosa que et sorprèn. ¿Què esperaves que passaria? ¿En quin sentit el teu error és el resultat d’una inferència errònia sobre les intencions d’algú?

1. El teu amic adverteix que el cordó de la seva sabata dreta està descordat. S'ajup... i es descorda el cordó de la sabata esquerra.
2. El teu amic omple un gotet amb aigua i el comença a alçar cap a la cara. Llavors... se'l posa a l'ull, i tira el cap enrere.
3. Convides el teu amic al cine. A l'entrada, ell compra dues grans bosses de crispetes... i se les menja totes dues.
4. La teva amiga et demana que li facis una visita, i quan arribes... et trobes que t'han preparat una festa sorpresa.
5. Perds la cartereta que fas servir per guardar-hi els diners del dinar. En compres una altra. Algú troba l'altra cartera... i te la torna.

[Vegeu les entrades: “Inferir” d’aquest manual; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Errors” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: RESOLUCIÓ DE PROBLEMES

Un cop en Kio i el seu avi han estat capaços d’exterioritzar el fet que l’avi vol anar a veure les balenes, esdevé clar que existeix un problema. El problema és com es pot organitzar el viatge de l’avi. Quan usem la paraula “problema”, generalment volem dir “conducta bloquejada”. I és que no som capaços de fer una cosa que volem fer per l’existència d’un obstacle.

En Kio fa servir preguntes que pretenen, precisament, treure de l’avi la naturalesa del problema. Mira de determinar què pot fer que l’avi pugui anar-se’n de viatge, però també què podria impedir que dugués a terme el seu pla.

La primera cosa que s’ha de fer és *formular el problema*. Això és el que fa Kio a la pàgina 52. Comença reconeixent que el seu avi està preocupat i l’interroga fins que el problema queda clarament identificat: el seu avi vol veure la balena, però pensa que no ho podrà fer.

La segona cosa que s’ha de fer implica l’*examen de les diverses limitacions* que estan impedingut que l’avi pugui fer el que vol fer (p. 53).

La tercera cosa que s’ha de fer és *dissenyar una hipòtesi* que ajudi a superar les limitacions. En Kio ho fa quan diu que el 4L es podria fer servir per al viatge i que l’Oriol, que és mecànic, els podria acompanyar.

La quarta cosa que s’ha de fer és *anticipar les objeccions* a la hipòtesi i *mostrar per què funcionarà el pla fet*. Es pot veure que en Kio ho fa diverses vegades a la pàgina 53.

L’últim pas consisteix a *comprovar la hipòtesi*, a base de fer realment el viatge.

7.1.6 EXERCICI: Resolució de problemes (p. 52-53)

El Sr. Gener viu tot sol, amb l’única companyia del seu gos, en Sol.

Cada matí, el Sr. Gener esmorza, dóna menjar a en Sol, es posa el barret i l’abric, agafa el paraigua, comprova que el calaix de l’escriptori està tancat amb clau, i surt a passeig amb en Sol.

Avui el Sr. Gener decideix d’enganyar en Sol, fent veure que aniran a passeig. Esmorza, dóna menjar a en Sol, es posa el barret i l’abric, agafa el paraigua i se’n va cap a la porta, però en Sol no es mou.

¿Com ho sap en Sol que el Sr. Gener, en realitat, no té cap intenció d’anar a passeig?

[Vegeu les entrades: “Problemes, resolució de” d’aquest manual; “Problema” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

7.1.7 EXERCICI: Eliminar alternatives amb raonaments (p. 53-54)

1. Si l’animal que s’està imaginant en Toni té les orelles llargues, ha de ser o bé un mul o bé un ase.
Si l’animal que s’està imaginant en Toni té la cua gruixuda, ha de ser o bé un cavall o bé un mul.
L’animal que s’està imaginant en Toni té les orelles llargues i la cua gruixuda.
¿Quin animal s’està imaginant en Toni?

2. Si l'animal que s'està imaginant en Grau té el pèl llarg, ha de ser o bé un gat o bé un gos.
Si l'animal que s'està imaginant en Grau té bigotis llargs, ha de ser o bé una rata o bé un gat.
L'animal que s'està imaginant en Grau té el pèl i els bigotis llargs.
¿Quin animal s'està imaginant en Grau?
3. Si la cosa que s'està imaginant la Marilyn és quadrada, ha de ser o bé una capsa o bé un llibre.
Si la cosa que s'està imaginant la Marilyn és fonda, ha de ser o bé una banyera o bé una capsa.
La cosa que s'està imaginant la Marilyn és alhora quadrada i fonda.
¿Què s'està imaginant la Marilyn?

[Vegeu les entrades: “Alternativa”, “Problemes, resolució de”, “Raons” i “Raons i raonaments” d'aquest manual; “Problema” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Raons” i “Raonaments” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: SERIACIÓ

La seriació és una forma d'ordenació. No és una ordenació segons el valor (puntuació), ni segons el tipus (clasificació). És una ordenació o arranjament en sèrie, en seqüència.

Si tenim, per exemple, la llista d'aquests dies: dimecres, diumenge, divendres, dilluns, dissabte, dimarts, dijous, els podem posar en l'ordre correcte (que acceptem que comença amb el dilluns). Podríem fer el mateix amb 8, 3, 5, 1, 2, 7, 4, 6, o amb G, B, E, A, C, F, D, o amb Tarradellas, Macià, Pujol, Irla, Companys. El tipus de prioritat en la sèrie o en la seqüència depèn simplement de l'objectiu que tinguem a l'hora de participar en una ordenació o en un arranjament determinats.

Fer pràctiques de seriació és molt important per desenvolupar habilitats organitzatives. Tant la dona de negocis com el compositor, la mestra com el novel·lista, tots es troben amb moments en què han de triar entre opcions diverses, i això exigeix habilitat per establir prioritats, per ordenar els mitjans i els fins, per establir estadis, fases, etapes i progressions, per posar primer el que va primer, segon el que va segon, i tercer el que va tercer.

Una manera de seriar implica descobriment, mentre que una altra implica invenció. En el primer cas, mirem de descobrir els ordres o les seqüències que ja existeixen; en el segon cas, procurem establir una sèrie o seqüència per superar el que està desordenat o és caòtic. Un arqueòleg descobreix un ordre històric en les pedres que estudia; un escultor examina un bloc de pedra i, després, a través d'una sèrie de passos, hi imposa un ordre. Podem fins i tot inferir la seqüència de passos fets per l'escultor a partir dels senyals (les marques de les eines) que n'han quedat en l'escultura acabada.

Semblantment, podem descobrir, quan llegim una història, una seqüència d'esdeveniments narrats per l'autor. O bé ens podem inventar una història pròpia i la podem narrar; en aquest cas, haurem d'organitzar els episodis que volem narrar de manera que mantinguin la seqüència volguda. (Evidentment, podem no voler una seqüència estricta, històrica, i llavors farem mirades retrospectives o, fins i tot, prospectives.)

A les pàgines 53-56 en Kio practica la seriació, en el sentit que ha de mirar de fer possible el viatge. Això exigeix que ell organitzi diferents parts del problema de manera seqüencial. En aquest sentit, seqüenciar és un aspecte extraordinàriament important de la resolució de problemes.

7.1.8 EXERCICI: Narrar un esdeveniment (p. 53-56)

¿Ens pots parlar d'un esdeveniment a base de narrar una sèrie de coses que passen com a parts d'aquell esdeveniment? Per exemple, es podria tractar d'encendre una espelma. ¿Què fas primer? ¿Trobes un llumí? Digues on el trobes i com l'encens. I ara, ¿com encens l'espelma? ¿I què fa la flama quan crema?

Pensa en un altre episodi o esdeveniment que succeeixi en una sèrie d'accions, com en el cas d'encendre l'espelma. (Per exemple, rentar plats, banyar-se, fer un àpat, preparar-se per anar al llit, etc.) Digues simplement què passa en cada estadi.

[Vegeu les entrades: “Narració” d'aquest manual; “Seriació” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

7.1.9 EXERCICI: Paràgrafs embullats (I)

Quan expliquem una història, generalment separem els primers esdeveniments dels últims, i posem en primer lloc els primers. En altres paraules, seqüenciem els esdeveniments, i fer seqüències narratives és ordenar *temporalment*.

Heus aquí uns paràgrafs embullats. ¿Els pots desembullar i posar en l'ordre correcte?

- En Joan va sortir del bany. En Joan es va mullar les mans i la cara, i se les va ensabonar. Li agradava la sensació de la tovallola calenta i seca a la cara. Es va fer una bona rentada, perquè havia quedat ben brut.
- En Joan va arribar a tocar la pilota amb la punta del peu dret. Va veure que el contrari controlava la pilota. Llavors, es va llançar als seus peus. En Joan va esperar que el contrari se li acostés més. La pilota va sortir fora del camp.
- Durant molta estona no se li va obrir el paracaigudes. Va estirar la cordeta de desenclavament. El terra s'anava acostant molt de pressa. El pilot va saltar de l'avió en flames. Va estar content d'haver-se recordat d'agafar el paracaigudes. Va aterrar al pallier. Finalment el paracaigudes es va desplegar sobre el seu cap.

[Vegeu les entrades: “Narració” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

7.1.10 EXERCICI: Paràgrafs embullats (II)

Quan reescribim un paràgraf per obtenir la seqüència de frases adequada, el nostre guia principal pot ser la qüestió del *temps*. Ens preguntem què va passar primer, què va passar després, i què va passar després d’allò.

El temps, però, no és l’única consideració possible quan volem donar a les oracions —o als pensaments— un ordre *amb significat*. Podem decidir-nos a posar primer aquesta oració, després aquella i després aquella altra, simplement perquè és així que semblen tenir més *sentit*.

Mira de desembullar els paràgrafs següents:

- Va decidir abdicar com a rei. El rei va pensar que la seva cort resultava molt costosa i que el seu país era molt pobre. Va pensar en el desig del seu poble de governar el país pel seu compte.
- Generalment estan fetes de pedra. Les va construir la gent que vivia a l’antic Egipte, i també la gent de l’antic Mèxic. Les piràmides són construccions que tenen una base molt ampla i que com més pugen, més primes es tornen. Normalment servien de tombes dels governants morts d’aquells països.

[Vegeu les entrades: “Narració” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

7.1.11 EXERCICI: Habilitat de raonament en la seriació (p.e., p. 9,21-25)

Un dia, en Guillem va passar un trosset de paper a l’Ester. En Guillem hi havia escrit un missatge secret:

A — 14	R — 1
C — 10	R — 17
D — 15	S — 7
E — 2	T — 8
E — 6	T — 20
G — 13	
I — 5	
I — 9	
I — 12	
I — 19	
M — 11	
M — 18	
N — 3	
O — 4	
O — 16	

L'Ester va ser capaç de desxifrar el missatge d'en Guillem. Va escriure les lletres seguint l'ordre dels números que els corresponien:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
R	E	N	O	I	E	S	T	I	C	M	I	G	A	D	O	R	M	I	T

L'endemà, l'Ester va preguntar a en Guillem si era un espia. Heus aquí la resposta d'en Guillem:

A — 10
E — 3
E — 7
H — 12
I — 5
N — 4
N — 8
O — 13
P — 6
Q — 1
R — 11
S — 9
U — 2

¿Pots desxifrar la resposta d'en Guillem a l'Ester?

[Vegeu les entrades “Seriació” i “Esbrinar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 5: INFERÈNCIA INFORMAL

Abans s'ha observat que una *inferència formal* té lloc d'acord amb un conjunt de regles estrictes. Per exemple: del fet que 8 sigui més gran que 3, se'n segueix que 3 és més petit que 8. No se'n pot concloure que 3 és més gran que 8. Si la Rosa és més alta que l'Arnau, i l'Arnau és més alt que la Cànida, *necessàriament* la Rosa *ha de ser* més alta que la Cànida.

A més de la inferència formal, hi ha també la *inferència informal*. En aquest últim cas, les inferències que fem són possibles o, fins i tot, probables, però no són *necessàriament concloents*, no les obtenim amb *absoluta certesa*. Molt sovint ens vénen suggerides per la manera que tenim d'usar el llenguatge, sense que hi hagi un conjunt explícit de regles que ens pugui dir si se'n desprèn aquella conclusió o no. La inferència formal es pot fer amb tota confiança, perquè les premisses *impliquen lògicament* la conclusió. La inferència informal es pot fer simplement perquè el llenguatge usat suggereix o insinua allò que segueix. Considerem, per exemple, aquestes oracions:

Va sonar el xiulet, i es va acabar el joc.

Quan la Susanna va portar els seus amics, en Tomàs va sortir de casa.

La Maria va llançar una pedra i va tocar en Màrius.

La meva mare va fer els canelons i va guisar el pollastre.

A la primera oració, inferim, amb certa confiança, que el joc es va acabar *perquè* va sonar el xiulet, però no en podem pas estar completament segurs. (El joc es podia haver acabat amb l'ajut d'un rellotge; el so del xiulet podia haver estat una coincidència.) A la segona oració, possiblement estiguem insegurs de quina és la inferència adequada. El que es suggereix és que l'arribada dels amics de la Susanna va *ser la causa* que en Tomàs sortís de casa; altra vegada, però, això podia haver estat una simple coincidència. Semblantment, la tercera oració suggereix que la pedra llançada per la Maria va tocar en Màrius, però no havia de ser necessàriament així; la Maria podia haver llançat la pedra, i després haver tocat en Màrius amb la mà, amb el puny o amb el peu. La quarta oració és molt semblant a la tercera, encara que aquí és molt clar que es tracta de dues accions, i que la primera *no* és la causa de la segona.

Un últim punt: ni la inferència informal ni la inferència inductiva no proporcionen certesa, encara que ambdues puguin ser probables. ¿Com distingim l'una de l'altra? En general, es pot dir que fem una inferència informal basant-nos en l'experiència prèvia que tenim amb el llenguatge, mentre que, en la inferència inductiva, ens basem en la nostra experiència prèvia amb el món. A la primera de les quatre oracions anteriors, arribem a la conclusió inductiva que el so del xiulet és la causa de l'acabament del joc, precisament perquè hem tingut l'experiència freqüent de jocs que s'acaben amb un senyal acústic, com el so d'un xiulet o d'una campana.

D'altra banda, suposem que llegim, a l'informe d'un explorador, que, en la tribu que ha visitat, "a molts infants, els agrada jugar a un joc com el de saltar a peu coix". ¿En podem inferir *formalment* que, a molts altres nens, no els agrada jugar a aquell joc? No, no hi ha cap regla que ens permeti de treure, formalment, aquesta conclusió. ¿En podem inferir *inductivament* que, a molts altres nens, no els agrada jugar a aquell joc? Tampoc, perquè no tenim cap experiència de tots els infants de la tribu. Llavors, tot el que podem dir és que l'oració sembla suggerir que alguns infants no havien estat observats jugant al joc i passant-s'ho bé, però una inferència així seria informal i, en aquest cas concret, molt fràgil.

[Vegeu el que ja s'ha dit sobre les inferències informal i inductiva a la idea 1 d'aquest mateix episodi.]

7.1.12 EXERCICI: Inferència formal i informal (p. 52-53)

Si assumim que un enunciat és verdader, podem ser capaços de fer inferències a partir d'ell. Semblantment, podem assumir que diversos enunciats són veritables, i llavors podem fer inferències a partir d'ells. La inferència formal és, doncs, una forma d'*inferència*.

Heus aquí alguns enunciats, o conjunts d'enunciats, que podem assumir que són veritables. ¿Què en pots *inferir*?

Exemple 1. De l'enunciat "La Maria és més dormilega que la Lluïsa", en podem deduir que "La Lluïsa no és tan dormilega com la Maria".

Exemple 2. Dels enunciats: "En Joan fa més el burro que la Laura", i "La Laura fa més el burro que la Carmina", en podem deduir que "En Joan fa més el burro que la Carmina".

1. Assumim que "Els Jordana tenen vuit gats" és verdader. ¿Se'n segueix que
 - a) els Jordana tenen dos gats?
 - b) els Jordana no tenen gossos?
 - c) els seus gats tenen puces?
 - d) els gats pertanyen als Jordana?
 - e) cap dels gats no és nou?
2. Assumim que "En Joan rosega la seva goma d'esborrar, però la Marta, no" és verdader. ¿Se'n segueix que
 - a) en Joan només rosega la seva goma?
 - b) en Joan no rosega el seu llapis?
 - c) la Marta no rosega el seu llapis?
 - d) en Joan s'empassa la goma?
 - e) en Joan té més gana que la Marta?
3. Assumim que "En Set pessiga l'Eva" i "L'Eva pessiga l'Anna" són veritables. ¿Se'n segueix que
 - a) en Set pessiga l'Anna?
 - b) l'Eva ho va començar tot, en pessigar en Set?
 - c) en Set odia l'Eva?
 - d) l'Anna no ha pessigat ningú?
 - e) l'Anna s'ha pessigat ella mateixa?
4. Assumim que "La gent que menja carn envelleix cada dia" és verdader. ¿Se'n segueix que
 - a) la gent que no menja carn no envelleix cada dia?
 - b) menjar carn causa l'envelliment de la gent?
 - c) tothom envelleix cada dia?
 - d) com més envelleix la gent, més carn menja?
 - e) la gent envelleix perquè menja carn passada?

5. Assumim que “La gent que llança pedres sovint trenca vidres” és verdader. ¿Se’n segueix que
- a) la gent que no llança pedres no trenca vidres sovint?
 - b) llançar pedres sovint causa el trencament de vidres?
 - c) els vidres es trenquen sovint?
 - d) com més pedres llança la gent, més sovint es trenquen vidres?
 - e) la gent que trenca vidres sovint llança pedres?

[Vegeu les entrades: “Inferir” d’aquest manual; “Conclusions” de *Recerca filosòfica*; “Conseqüències” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: PERSUASIÓ

Persuadir algú és donar-li una bona raó, o un conjunt de raons, perquè cregui el que es vol que cregui. En altres paraules, se li ha de donar un argument que el convenci. Evidentment, la millor estratègia que es pot utilitzar per mirar de persuadir algú perquè cregui una cosa és mostrar-li que allò és veritat.

Tanmateix, suposem que volem persuadir algú perquè faci una cosa i que, de moment, aquella persona no té cap intenció de fer-la. En aquestes circumstàncies, el millor camí que es podrà emprendre serà, probablement, el de mostrar-li que fer allò *li interessa*. S’haurà, doncs, de trobar una raó que connecti el propi interès d’aquella persona amb l’acció que es vol que la persona faci.

Suposem que tens un alumne a classe que sempre vol monopolitzar la conversa. Has demanat a l’alumne que sigui ben educat i que no lesioni el dret de parlar que tenen els altres alumnes. Ell, però, no en fa cap cas. Llavors decideixes que l’únic camí per convèncer l’alumne que hauria de mirar de controlar el seu parlar és apel·lar, d’alguna manera, al seu propi interès. Potser no seràs capaç de fer-ho de cop. Tanmateix, en un cert període de temps, podràs aprofitar totes les oportunitats per remarcar a aquest alumne que els comentaris dels altres li poden ser molt útils, que hi pot aprendre molt, i que és un gran avantatge per a ell el fet de saber què pensen els altres. D’aquesta forma, potser puguis persuadir, gradualment, l’alumne d’això: que, si escolta els seus companys de classe, en sortirà personalment beneficiat.

7.1.13 EXERCICI: Persuasió (p. 53)

Suposem que tens un germà petit que mai no es creu res del que la gent li diu —almenys, no s’ho creu de seguida. Sempre demana bones raons. Suposem, ara, que el vols convèncer de les deu coses següents. ¿Què li diries?

1. Que veure la televisió cada dia, fins a mitjanit, no és bo per a ell.
2. Que banyar-se regularment no és fer cap cosa dolenta.
3. Que no hauria d’esperar els regals de Nadal pel juliol.
4. Que és millor que begui llet que no pas cervesa.
5. Que s’entra i se surt de les cases per les portes i no pas per les finestres.
6. Que fumar cigars no és indicat per als infants.
7. Que una bicicleta roda millor si els pneumàtics no estan desinflatats.
8. Que és difícil de caminar quan el cordó de la sabata esquerra està lligat al cordó de la sabata dreta.
9. Que es pot pensar millor si no s’està de cap per avall.
10. Que demà farà més bon dia.

[Vegeu les entrades: “Interès” i “Persuasió” d’aquest manual; “Interessant” de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: L'ESTIU I ALTRES ESTACIONS

Els anys es poden dividir en estacions. En algunes parts del món, com ara a l'Índia, per exemple, hi ha estacions "humides" i estacions "seques". Però, en les parts més temperades del món, hi ha quatre estacions: estiu, tardor, hivern i primavera, que són estacions força diferents. El punt principal de diferenciació és la diferent quantitat d'escalfor rebuda del Sol en les diferents estacions. Aquestes variacions depenen de la rotació de la Terra al voltant del Sol i de l'angle d'inclinació de la Terra en relació amb el Sol. En qualsevol punt de la superfície terrestre, la quantitat d'escalfor rebuda depèn de l'angle dels raigs solars i del temps d'exposició diürna d'aquell punt als raigs solars.

7.2.1 EXERCICI: Identificar l'estació (p. 54, 10)

Heus aquí quatre poemes. ¿Saps dir de quina estació parla cadascun d'ells?

FRAGMENT

Gottfried Keller (Zuric, 1819-1890)

Heus aquí els fadrins joves i animosos
que tots en massa s'apleguen al camp
i es fiquen als sembrats ja madurats
de la vídua o de l'òrfena,
de qui no té ni pares ni germans
ni ajuda de cap jornal·ler,
i li seguen sencera la collita,
i el goig més pur embelleix llur zel.

Ja són les garbes ben lligades
i veloçment disposades en rotllana;
que amenes han volat les hores breus!
Ha estat un joc en la nit fresca!
Després fa gresca i canten dins el cercle
de garbes, fins que l'aire matinal
crida els joves colrats, infatigables,
a la pròpia, dura tasca.

CANÇÓ POPULAR

Ai quin fred que fa,
ai quina gebrada,
tothom porta guants
gorres i bufandes.

Però, malgrat anar abrigats,
tots hem quedat garratibats,
encarcarats i enravenats.

Quin petar de dents,
les cames se'ns seguen,
les boques de tots
semblen xemeneies.

FRAGMENT

John Keats (Londres, 1795-Roma, 1821). Trad. Marià Manent

Estació de boires i d'abundor emmelada,
gran amiga del Sol que el camp madura,
tu que mires amb ell de donar pes i joia
de fruits al cep, sota el teulat de palla,
i els arbres plens de molsa amb les pomes inclines,
i dónes fins al cor maduresa a la fruita,
i la carbassa infla, i omple les avellanes
d'un gran dolç, i fas néixer les poncelles
tardanes, més i més, i així l'abella en tingui
fins que es pensi que els dies calents no han d'acabar-se
perquè li ha omplert l'estiu les llefiscoses cel·les.

On són, on són els cants de primavera?
No hi pensis, que ja tens la teva música
quan núvols estriats fan florida la posta
tranquil·la, i als rostolls donen claror rosada;
llavors en cor planyívol, els lleus mosquits murmuren
el seu dol entre salzes del riu, portats enlaire
o avall, segons la brisa;
i a les muntanyes belen, ja grossos, els anyells;
canten grills a les cledes i amb triple dolçor xiula
el pit-roig a l'hortet de la masia
i cel enllà s'apleguen cantant les orenetes.

POEMA
Ludwig Uhland (Tübingen, 1787-1862)

Els aires suaus s'han desvetllat,
mormolen i es bressen nit i dia,
s'afanyen per tot arreu.
Oh fresca sentor, oh so novell!
Ara, pobre cor, no siguis poruc!
Ara tot, tot farà un tomb.

El món serà més bell cada dia.
No sabem allò que ha de ser encara,
ni tindrà fi la florida.
Floreix la vall més llunyana i fonda:
ara, pobre cor, oblida el dolor!
Ara tot, tot farà un tomb.

[Vegeu l'entrada "Tems" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: Arreglar

En Kio diu: "L'Oriol és un bon mecànic. Ell pot arreglar qualsevol cosa" (54, 22-23).

Quan parlem de "descobriments" i d'"invenció", ens concentrem en la producció de coses que són noves i originals. Tenim tendència a pensar en tots els aparells tecnològics de la nostra civilització com si es tractés del nou equipament d'un laboratori, de màquines noves per remoure terra i per fer construccions arquitectòniques, de modes nous de transportar gent per terra, aigua i aire. Tenim tendència a oblidar que tot el que la gent construeix també es pot desgastar o trencar, i que l'habilitat per reparar el que ja no funciona constitueix una part important de qualsevol tecnologia, tant si es tracta d'arreglar un parell de sabates que necessiten adob (no per part d'un fabricant, sinó d'un ataonador), o d'un vaixell que necessita una drassana. Una part important de qualsevol economia està dedicada a activitats de serveis més que no pas a activitats productives; i una part important d'aquests serveis està dedicada a la reparació dels automòbils, televisors i línies telefòniques dels quals depenem tantíssim. Sovint menystenim l'operari i el mecànic que arreglen hàbilment els serveis espatllats, però, en canvi, valorem el maquinista semiqualficat que treballa a la fàbrica on es produeixen els nous ginys.

7.2.2 EXERCICI: Fer i reparar (p. 54, 22-23)

¿Quina de les activitats següents es concentra en el *fer* (F) i quina en el *reparar* o *arreglar* (R)?

	F	R	?
1. mecànics de cotxes			
2. dentistes			
3. lampistes			
4. tintorers			
5. electricistes			
6. metges			
7. arquitectes			
8. enginyers			
9. advocats			
10. mestres			

[Vegeu les entrades: "Arreglar" d'aquest manual; "Fer" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Habilitats" de *Buscant el sentit*.]

IDEA 3: PLANIFICAR

Quan fem una observació del tipus "Ara estem en la fase de planificació", estem indicant que hem identificat un problema, que hem considerat i prioritzat diverses hipòtesis preliminars per resoldre el problema, i que estem a punt d'imaginar què hem de fer si volem actuar segons les hipòtesis que semblen més prometedores. Aquesta és

la fase de planificació, en la qual nosaltres identifiquem els objectius i els mitjans per aconseguir aquells objectius. Tal com el filòsof nord-americà John Dewey (1859-1952) ha subratllat (en el seu *Theory of Valuation*, 1939), els fins i els mitjans formen un continu, ja que cada fi pot ser considerat al seu torn un mitjà per obtenir algun altre fi. Així, si volem visitar la ciutat (el fi), escollim d'anar-hi en autobús (el mitjà). Però la nostra visita a la ciutat és un mitjà que té com a fi l'aconseguir una mica d'entreteniment, o la realització d'una entrevista per obtenir feina, etc. Aquests fins són, al seu torn, mitjans per a fins ulteriors. A més, tal com Dewey assenyala en un altre lloc (a *How We Think*, 1910; trad. cast., *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 1989), el que anomenem “fins” són, en realitat, “fins previsibles”, perquè queden modificats per moltes consideracions, com ara la de la disponibilitat real dels mitjans adequats. I és que pot ser que hagi de moderar els teus objectius si et trobes que no te'ls pots planificar tal com primer havies pensat. Així, un element crític en la planificació és l'adequació mútua de “mitjans” i “fins previsibles”.

7.2.3 EXERCICI: Planificar. Fins i mitjans (p. 54, 26-27)

1. Els teus pares et diuen que tota la família anirà junta al cine, i que tu pots triar la pel·lícula. Molt bé, has de triar una pel·lícula, aquest és el teu objectiu. Però, ¿quina de les coses següents hauràs de tenir en compte?
El cost del tiquet per persona.
La manera d'anar al cine (a peu, en cotxe, taxi, bus...).
2. Vols construir un petit vaixell que pugui navegar a la teva banyera o en un safareig. ¿Quines eines i quins materials necessitaràs? El vaixell, les eines, els materials: ¿quin és el fi i quins són els mitjans?
3. Vols agrair a la teva tia el regal que t'ha enviat. Aconseguixes una ploma, un full de paper d'escriure i un sobre. ¿Quin és el fi i quins són els mitjans? ¿Necessitaràs altres mitjans per poder fer el que vols fer?

[Vegeu les entrades: “Planificar” i “Propòsit” d'aquest manual; “Fi i mitjà” i “Intenció” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

7.2.4 EXERCICI: Planificar. Posar primer el que va primer (p. 54, 26-27)

T'agradaria fer un pastís, però no en saps. Preguntes a un teu amic, i ell et diu una colla de coses que has de fer. Te les apuntes a mesura que te les diu. Llavors, però, t'adones que no t'ha explicat per quin ordre les havies de fer. A la columna següent, hi ha els passos que ell t'ha indicat. Reescriu-los, en una altra columna, segons l'ordre que et sembli correcte. (En algun moment, pot ser que correspongui el mateix lloc a diversos passos.)

1. Trencar els ous
2. Posar la pasta a l'atuell
3. Agafar una mesura de farina (una tassa)
4. Treure uns quants ous de la nevera
5. Polsimar la farina
6. Posar l'atuell al forn
7. Posar mitja cullerada de sal a la pasta
8. Afegir-hi el cacau
9. Batre els ous
10. Afegir-hi el sucre
11. Agafar una mesura de llet (una tassa)
12. Pastar bé la pasta
13. Afegir-hi la llet

14. Llepar la cullera i el bol
15. Posar el forn a 400 graus
16. Treure el pastís al cap de 35 minuts
17. Engegar el forn
18. Donar un cop d'ull al forn per veure com va el pastís
19. Beure la llet i preparar-ne una altra tassa

[Vegeu les entrades: “Planificar” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit* .]

IDEA 4: PROBLEMES

Tal com ja s’ha indicat, una manera d’entendre què és un problema és veure’l com una “conducta bloquejada”. Quan ens veiem incapaços de fer el que fem regularment o habitualment, la nostra conducta està bloquejada, i diem que tenim un problema. O bé, quan planegem una nova línia d’acció i descobrim que no podem realitzar aquells plans, diem que tenim un problema.

Una altra manera d’entendre què és un problema no consisteix a veure’l en termes de “conducta bloquejada”, sinó en termes de “comprensió bloquejada”, com qui diu, en termes d’atzucac cognitiu. Sempre que hi pensem, quedem confusos, perplexos. Ara bé, hi ha gent que és tan complaent que mai no s’adona d’aquests problemes i, fins i tot, pot arribar a negar que existeixin. A l’altre extrem, hi ha gent tan desconcertada que troba que tot és un problema. Tal com no té cap sentit que els nens ho vegin tot com un problema —a base de crear problemes on no n’hi ha—, és igualment absurd que se’ls encoratgi a ser insensibles envers els problemes. En altres paraules, si hi ha problemes, hauríem d’encoratjar els nens a ser-hi sensibles i no a ignorar-los, per no córrer el risc de ser “cecs als problemes”.

A més de la qüestió de la detecció de problemes, hi ha també la qüestió de la resolució de problemes. Un paradigma popular en la resolució de problemes és el proposat per John Dewey (a *How We Think*, 1910; trad. cast., *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 1989). Per Dewey —com abans pel també filòsof nord-americà Charles S. Peirce, 1839-1914—, el procés de resolució d’un problema comença amb una dificultat sentida, més que no pas cop-sada intel·lectualment. Això provoca que es dubti d’alguna cosa (per exemple, d’una creença) que fins aquell moment s’havia donat per descomptada. Llavors es formula el problema, i comencen a venir a la ment suggeriments en relació amb les solucions que es voldrien experimentar. Però, tot això són mers dissenys. La feina dura encara ha d’arribar: imaginar quins mitjans s’han d’usar per satisfer aquells dissenys, i amb quines conseqüències s’hauria de comptar si els fins previsibles s’aconseguissin realment. De seguida es comença a experimentar activament: en primer lloc, amb la hipòtesi més prometedora i, amb l’èxit d’aquestes proves, s’arriba a una situació postreflexiva, en la qual pot aparèixer un conjunt nou de creences.

7.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Detecció i resolució de problemes (p. 54, 28)

Discuteix els comentaris següents:

1. En Pere va dir: “Personalment, no tinc cap problema. Només crec problemes per als altres.”
2. La Juliana va dir: “La meua feina en aquesta empresa consisteix a caçar problemes. Busco problemes que els altres no han advertit, i els tallo abans que creixin.”
3. La Dolors va dir: “Cada infant té munts de preguntes, i si hi ha un problema per cada pregunta, ¡mira si en tenim, de problemes!”
4. La Marta va dir: “En Jaume ni sap que existeixo, però, a mi, m’agrada molt. ¿Algú em pot dir, sisplau, quin és el meu problema?”
5. L’Abel va dir: “M’encanten els meus problemes. Hi penso constantment. No sé pas què faria sense ells.”
6. La Mercè va dir: “Ja ho sé que tinc molts problemes, però no hi vull pensar. Només vull pensar en els problemes dels altres.”
7. L’Horaci va dir: “Quan m’he despertat aquest matí, he descobert que el meu germà havia lligat tots els cordons de les meves sabates en un sol nus. El que vull saber és si tinc un problema amb el meu germà o amb les meves sabates.”

8. En Ricard va dir: “No sé pas de què estan parlant aquesta altra gent. Un problema és un problema aritmètic, com ara quants fan 13 i 12.”
9. En Max va dir: “Si m’expliques el teu problema, t’explicaré el meu.”
10. La Berta va dir: “El meu problema és realment molt simple: quan sóc a casa, voldria ser a l’escola, i quan sóc a l’escola, voldria ser a casa. Bé, ¿i què en faig, d’això?”

[Vegeu les entrades: “Problemes, resolució de” d’aquest manual; “Perplexitat” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Problema” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 3

IDEA 1: ¿EXISTEIXEN ELS FANTASMES?

Observa que en Kio no pregunta pas al seu avi si existeixen els fantasmes. Es limita a preguntar-li si sap històries de fantasmes. I l'avi respon "No"; després, hi afegeix un comentari que no se segueix pas necessàriament d'allò. Diu: "Els fantasmes no *existeixen*" (56, 19).

Recordaràs que en Kio també ha dit a en Blai i en Ton: "¿Els fantasmes *no* existeixen!" (42, 4). Més endavant, la Gus, l'avi i la Suki tindran una altra discussió sobre els fantasmes, i la Gus dirà: "¿Per què ens hem de volen enganyar? Si els fantasmes no existeixen, no vull pensar que sí que existeixen. I si realment *existeixen*, no vull pensar que *no existeixen*" (58,28-59,2).

Potser hi haurà divisió d'opinions entre els teus alumnes sobre si els fantasmes existeixen, o no. Podries fer una votació, demanant de raonar les respostes, i podries escriure les raons a la pissarra, de manera que la classe les pogués examinar. Llavors podries encoratjar els alumnes a preferir aquelles raons que incloguin una experiència personal. Per exemple, alguns alumnes poden sostenir que ells, personalment, han *vist* fantasmes (o els han sentit, o notat, d'alguna manera, en una habitació). Podries seguir per aquí, demanant a aquells alumnes que siguin tan explícits com puguin sobre la seva vivència, alhora que encoratges els altres a plantejar preguntes sobre aquella experiència.

Potser alguns alumnes no donin com a raons les seves *percepcions*. Potser recorrin a alguna *autoritat*. Poden dir: "El meu germà gran em va dir que hi ha fantasmes." Ara, altra vegada, urgeix els teus alumnes a plantejar qüestions sobre si l'autoritat (en aquest cas, el germà gran) s'ha mostrat sempre, en el passat, totalment digna de confiança i ben disposada a dir la veritat. I encara que hagi estat així en el passat, els companys poden també qüestionar si ara torna a ser així, o no. [Sobre "l'argument d'autoritat", vegeu el manual *Recerca filosòfica*, cap. 10, idea 5, p. 269-272.]

A més de l'autoritat i la percepció, potser els alumnes vulguin aportar encara altres criteris per establir l'existència d'éssers. En qualsevol cas, hauries d'encoratjar la classe a seguir la recerca amb més discussió i a buscar ajuda en fonts exteriors.

7.3.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Existeixen els fantasmes? (p. 56, 19)

Quan podem situar una cosa *en l'espai i en el temps*, diem que allò *existeix*.

1. ¿Existeixen les flames?
2. ¿Existeixen les ombres?
3. ¿Existeix el so d'una sirena de la policia?
4. ¿Existeixen els pensaments?
5. ¿Existeixen els zeros?
6. ¿Existeixen els arcs de sant Martí?
7. ¿Existeix el fred?
8. ¿Existeix el Pol Nord?
9. ¿Existeix la Gus?
10. ¿Existeixen els fantasmes?

[Vegeu les entrades: "Fantasma" d'aquest manual; "Real, què és" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: ¿HAN DE SER VERDADERES LES HISTÒRIES DE FANTASMES?

Tots ho sabem, és clar, que les històries de gegants, ogres, monstres, dracs, follets, gnoms i altres criatures estranyes no han pas de ser verdaderes. En primer lloc, pot ser que molts nens no plantegin la qüestió de si aquestes

històries són veritables o no, i d'altres potser insisteixin a descobrir si són, o no, veritables. Igual que molts filòsofs adults, també els nens sospiten que els personatges de ficció no es deixen classificar fàcilment en una de les dues categories: la d'allò que existeix o la d'allò que no existeix.

Per a molts filòsofs, hi pot haver personatges de novel·la —com els de Charles Dickens— que semblen extraordinàriament reals, autèntics i vivaços. Aquesta mena de personatges de ficció ens deixa impressionats per tota la vida i, de vegades, sembla que els coneguem millor del que coneixem algunes de les persones que formen part de la nostra vida quotidiana.

Als nens que pensen de manera semblant, no els serveix de res que els diguem que els fantasmes no existeixen. El judici és irrellevant. (És interessant que la Gus —que prèviament ha dit que volia saber si hi ha, o no, fantasmes— sigui l'única que tregui importància a l'observació de l'avi i que reconegui que l'existència, o no existència, de fantasmes no té res a veure amb el significat i la riquesa d'algunes històries de fantasmes.)

7.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què fa veritable una història? (p. 56, 21)

1. Si una història està basada en fets, ¿ha de ser veritable?
2. Si la història és inventada per algú, ¿ja no pot ser veritable?
3. Si és una història sobre alguna cosa que va passar realment, ¿ja és veritable?
4. Si és una història sobre com passen *sempre* les coses, ¿ja és veritable?
5. Si és una història sobre gent real, existent, ¿ja és veritable?
6. Si és una història sobre animals que parlen entre ells, ¿ha de ser falsa?
7. Si és una història sobre gent que viu d'aquí a cent anys, ¿ha de ser falsa?
8. Si és una història sobre una cosa que va passar fa mil anys, ¿pot ser veritable?
9. Si una història *només* conté fets, ¿ha de ser veritable?
10. Si una història té un final feliç, ¿pot ser veritable?

[Vegeu les entrades: “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Veritat” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

7.3.3 EXERCICI: Inventar històries (p. 56, 21)

Que cada alumne de la classe s'inventi una història sobre un dels personatges següents:

1. El Gegant del Pi
2. Paf, el drac màgic
3. Polifem, el cíclop
4. Els Gegants Gargantua i Pantagruel
5. El Fantasma de l'Òpera
6. El Fantasma de Canterville
7. El Monstre del llac Ness
8. La Fada de la Ventafores
9. Gargamel, el barrufet
10. L'Ogre de *El Sastre Valent*
11. En Casper, el fantasma

[Vegeu l'entrada “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: RECORDAR I OBLIDAR

“¡No te'n oblidis!”, ens diem els uns als altres. I també: “¡Recorda-te'n!” o “¡Pensa-hi!”. Quan usem expressions com aquestes, testimoniem la nostra creença que podem controlar voluntàriament els records i els oblits, i que podem recordar o oblidar segons ens plagui.

Sobre això, hi ha, és clar, una altra escola de pensament, que diu que no tenim cap control sobre cap dels dos

processos: hi ha coses del passat que ens vénen de cop a la ment, tant si volem com si no; semblantment, s'esmunyen fora de l'abast del nostre record, malgrat els esforços que fem per retenir-les. Alguns records ens persegueixen obsessivament, i d'altres semblen haver-se'ns esborrat de manera completa i irreversible.

Si recordar és, o no, una cosa sobre la qual tenim control, sembla ser una qüestió oberta, encara que tots hem fet l'experiència de procurar recordar a base de resseguir els nostres pensaments per trobar-hi pistes o indicis que ens portin a noves pistes, que després ajuntem com si fossin les parts d'un trencaclosques, fins que la imatge oblida irromp davant nostre. I oblidar, ¿què és? ¿És realment una exercitació mental independent, o bé és la no-exercitació del recordar? És ben clar que, amb finalitats educatives, preferim cultivar la memòria i no l'oblit. Però això no desmenteix pas que l'oblit pugui exhibir mèrits propis. Hi pot haver elements de l'experiència humana que hàgim d'oblidar a fi de poder explorar nous enfocaments de futur. Com Martin Buber (Viena 1878 - Jerusalem 1965) ha argumentat, el pintor d'aquarel·les haurà d'oblidar molts detalls si vol aconseguir la simplicitat i la delicadesa que persegueix.

Sembla que es pot ajudar els nens a recordar, si se'ls fa més conscients no solament de l'exercitació mental que el recordar implica, sinó també de les raons que la poden justificar.

7.3.4 EXERCICI: Recordar (p. 57, 3)

Primera part:

¿Recordes

- a. quan vas començar a caminar?
- b. quan vas començar a parlar?
- c. quan et va caure la primera dent de llet?
- d. quan et va caure l'última dent de llet?
- e. quan vas travessar el carrer tota sola?
- f. el teu primer amic?
- g. el teu primer animal domèstic?
- h. el teu primer llibre?
- i. el teu primer dia a l'escola?
- j. la primera vegada que et van renyar?

Segona part:

Repasa la llista anterior. Quan hakis respost amb un *no*, ¿pots donar una raó del teu *no*? O sigui, ¿pots dir per què no pots recordar aquestes coses?

[Vegeu les entrades: "Oblidar" d'aquest manual; "Recordar" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

7.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Recordar i oblidar (p. 57, 3)

L'avi diu: "No recordo haver passat por."

1. ¿Hi ha coses a la teva memòria que ara mateix no puguis recordar?
2. ¿Pots portar qualsevol cosa a la memòria, si ho intentes amb prou intensitat?
3. ¿Pots oblidar el que vulguis, si ho intentes amb prou intensitat?
4. ¿T'han passat coses que no puguis recordar i que no estiguin a la teva memòria?
5. ¿T'han passat coses que siguin inoblidables?
6. Si no pots recordar el teu primer aniversari, ¿pots explicar per què no?
7. ¿Recordes com si t'hagués passat alguna cosa que, segons la teva família, li va passar a algun dels teus germans?
8. ¿Recordes com si li hagués passat a un altre una cosa que, segons la teva família, et va passar, de fet, a tu?

[Vegeu les entrades: "Oblidar" d'aquest manual; "Recordar" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: RECORDAR I INTENTAR RECORDAR

Evidentment, l'avi està *intentant recordar* el que va passar. ¿Què fem quan intentem recordar una cosa? ¿Cal molt esforç per part nostra? ¿Ens hem de concentrar molt per intentar recordar?

¿I què en podem dir, del *recordar*? ¿És fàcil? ¿És quelcom que simplement passa, sense cap esforç per part nostra? ¿Els records del passat ens inunden senzillament la ment?

¿On són els nostres records quan no estem ocupats recordant-los?

Quan discuteixis sobre recordar amb els alumnes, els estaràs fent fixar-se en un acte mental molt específic i familiar. Vols que analitzin què passa quan recorden, de quins altres actes mentals és radicalment diferent l'acte de recordar, si els agrada recordar coses, etcètera; faràs tot això, tal com, si parléssiu de cangurs, voldries que analitzessin els trets distintius dels cangurs i també allò que els cangurs tenen en comú amb altres criatures.

7.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Recordar i intentar recordar (p. 57, 3)

1. ¿Has intentat mai de recordar una cosa i no has pogut?
2. ¿Has recordat mai una cosa sense ni intentar-ho?
3. ¿Has intentat mai d'oblidar una cosa i no has pogut?
4. ¿Has oblidat mai una cosa sense ni intentar-ho?
5. Intentar recordar una cosa i acabar recordant-la, ¿és com intentar guanyar una cursa i acabar guanyant-la?
6. Intentar recordar una cosa i acabar recordant-la, ¿és com estudiar una matèria i acabar sabent-la?
7. Intentar recordar una cosa i acabar recordant-la, ¿és com intentar imaginar una cosa i acabar imaginant-la?
8. ¿Pots recordar una cosa que no t'hagi passat mai?
9. ¿Pots *intentar* recordar una cosa que no t'hagi passat mai?
10. ¿Pots oblidar una cosa sense recordar-la abans?
11. ¿Pots recordar una cosa sense haver-la oblidat abans?

[Vegeu les entrades: “Oblidar” d'aquest manual; “Recordar” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Ment, actes mentals” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: BELLESA EN LES COSES NATURALS I EN LES ARTIFICIALS

L'avi pensa que no ha vist mai res més bonic que la Leviatan. Ella és part de la naturalesa i l'avi d'en Kio la qualifica de “bonica”. Les coses d'argila que fa la Gus també són qualificades de “boniques” pel seu pare. ¿Com pot ser que objectes naturals (com una balena) i objectes artificials (fets per la mà dels humans) puguin ser igualment descrits com a “bonics”?

Aparentment, hi ha *criteris* (estàndards) semblants per a ambdós tipus d'objectes que ens permeten usar la mateixa paraula per descriure'ls. Per exemple, podem descriure una pintura (feta per humans) com a bonica, i una posta de sol (natural) com a bonica. Llavors, diem que la pintura és bonica perquè hi ha masses de color que semblen estar coherentment organitzades, de forma unificada i equilibrada. Però, pot molt ben ser que la situació no sigui gaire diferent amb la posta de sol. Hi ha grans masses de núvols i cel de diferents colors, que, en certs moments, poden convergir en un conjunt que tingui equilibri, unitat i organització, i que nosaltres també anomenem “bonic”.

Certament, les coses ens poden resultar estèticament plaents encara que puguem estar poc disposats a anomenar-les “boniques”. Podem voler dir que un objecte de colors llampants és *preciós*, però no *bonic*, o podem voler dir que un cel vast i brillant, tot ell d'un sol color, és *sublim*, però no *bonic*. Això només mostra que el terme “bonic” no és l'única paraula que podem usar quan trobem alguna cosa, natural o artificial, que ens resulta estèticament plaent.

7.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quina mena de coses són boniques? (p. 57, 4-7)

1. ¿Podria una casa ser més bonica que una cascada?
2. ¿Podria una flor ser més bonica que una casa?
3. ¿Podria el dibuix d'una flor ser més bonic que la flor mateixa?

4. ¿Podria la fotografia d'una posta de sol ser més bonica que la posta de sol mateixa?
5. ¿Podria la pintura d'una persona ser més bonica que la persona mateixa?
6. ¿Podria una pel·lícula sobre un cérvol ser més bonica que el cérvol mateix?
7. ¿Podria un fragment musical sobre un riu ser més bonic que el riu mateix?
8. ¿Són mai lletjos els objectes naturals?

[Vegeu les entrades: “Bellesa” i “Natural” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Art” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: ¿ESTÀ BÉ MATAR BALENES?

En Blai i en Ton van dir que ells haurien matat la Leviatan (57, 9-10). L’avi diu que no està bé matar balenes. La Gus elabora aquesta observació quan diu: “Elles no ens fan cap mal, *a nosaltres*. ¿Per què els hauríem de fer mal, nosaltres *a elles*?” (57, 13-14).

Més al començament de la història ja hem discutit si està bé matar animals. Hem parlat de la matança de pollastres, de per què ho fa la gent i de si es pot justificar.

Abans també hem vist que en Ton està llançant pedres a una tortuga i que el seu amic Blai li diu que pari. En Blai pregunta a en Ton: “¿Què t’ha fet, a tu, aquesta tortuga?” (41, 12-13). Heus aquí una observació coincident amb la que ara fa la Gus en relació amb les balenes.

¿Tenim cap dret a fer mal a un animal que no ens fa cap mal, a nosaltres? Alguns alumnes probablement et recordaran que, quan parlàvem dels pollastres de la granja de l’avi, molts pensaven que estava bé de matar-los per menjar-se’ls. I, certament, els pollastres no ens fan cap mal, a nosaltres.

Uns altres alumnes potser diguin que, per a en Blai i en Ton, una balena és una cosa lletja, com un escarabat. No cal que et faci cap mal. Tens dret a fer-li mal, a ell, perquè ets més fort i perquè preferiries un món sense criatures d’aquestes. Pot ser que aquests alumnes no percebin les balenes com a “intel·ligents” o “boniques”.

El comentari de l’avi —que “no està bé matar balenes”— pot ser el començament d’un argument més fort, a saber, la invocació d’un principi ètic. Potser pensa que el nostre deure és no matar balenes perquè elles són, com nosaltres mateixos, animals de sang calenta, mamífers amb cervell desenvolupat. O potser pensa que és per propi interès que hem de preservar la major varietat possible de vida encara existent en el planeta, ja que cada vegada que exterminem una espècie, tots nosaltres ens empobrim en la mateixa mesura.

La Gus viu el tema com una qüestió de reciprocitat: no està bé fer mal a cap criatura que no ens faci mal. L’avi planteja el tema com una qüestió de principis ètics: no matar balenes és simplement el nostre deure.

7.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què està bé de matar? (p. 57, 12)

Digues, en cada cas, per què està bé de matar o per què no.

- | | | | | |
|---------------|---------------|------------|------------|--------------|
| 1. gèrmens | 2. escarabats | 3. rates | 4. peixos | 5. vaques |
| 6. pollastres | 7. taurons | 8. cavalls | 9. balenes | 10. persones |

[Vegeu les entrades: “Animals, matar” i “Balena” d’aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

7.3.9 EXERCICI: ¿Hauríem de fer mai mal als animals? (p. 57, 13)

Digues, en cada cas, si fer mal a l’animal està bé (B) o no està bé (NB).

- | | B | NB | ? |
|---|---|----|---|
| 1. Carla: “Dono una puntada de peu al meu gos cada vegada que el veig que demana menjar.” | | | |
| 2. Joana: “Vaig ferir els sentiments del meu gos: va tenir un accident a la meua habitació, i jo el vaig renyar.” | | | |

3. Carles: “Ahir el veterinari va donar una injecció al meu gat. Si va miolar quan el punxaven, és que li devia fer mal.”
4. Lola: “Quan s’experimenta amb micos i gats, se’ls fa mal.”
5. Gil: “Em sembla que la gent fa mal als elefants quan els disparen per obtenir-ne el marfil dels ullals.”

[Vegeu les entrades: “Animals, fer mal als” d’aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: ¿LES COSES BONIQUES HAN DE TENIR PARTS BONIQUES?

La Gus pregunta a la Suki: “Si una cosa és bonica, ¿cal que cada part d’aquesta cosa sigui bonica, també?” (57, 17-18). En Kio contesta ràpidament que la Leviatan “podia ser bonica encara que tingués els ulls petits i guexos, i una marca de naixement ben estranya” (57, 20-22).

Heus aquí una bona oportunitat per discutir amb la classe el fet que puguem anomenar “bonica” una cosa per com estan relacionades les seves parts entre si, i no perquè aquelles parts siguin boniques per si mateixes. Considera, per exemple, els cotxes en miniatura que són models de cotxes esportius de debò. Podem dir d’un d’ells que és bonic, encara que tingui finestres diminutes i que la seva capota sigui extraordinàriament llarga, o que els seus fars siguin molt més grans del normal. Tanmateix, quan et mires el model *sencer*, l’efecte que fa pot resultar molt bonic. La clau està en el fet que no es tracta de si cada part individual és bonica, sinó de com està relacionada cada part amb cada altra part, i amb l’objecte com a conjunt.

Molts pensen que una girafa o un cérvol són bonics, encara que algunes parts individuals dels seus cossos puguin ser més aviat estranyes. La girafa té un coll extraordinàriament llarg que, normalment, i considerat per si mateix, hauria de resultar força lleig. Quan es considera, però, el coll *en relació* amb les potes de la girafa, i amb el seu cos, i quan es considera de quina manera coordina la girafa totes aquestes parts quan es mou, llavors no es pot dubtar a qualificar el coll de bonic.

Semblantment, un cérvol amb unes banyes que li surten del cap resulta una criatura molt estranya; però això no impedeix que sigui bonic quan es té en compte tot el seu cos.

7.3.10 EXERCICI: Parts boniques (p. 57, 17-18)

Que cada alumne porti a classe un cotxe en miniatura (fet o comprat per ell) que li sembli bonic. Després, que tota la classe els examini, i que cada alumne doni les seves raons per dir que el seu és bonic.

Si un alumne no vol portar un cotxe en miniatura, que porti un nino o una nina que trobi bonics, i que doni les seves raons per sostenir-ho.

[Vegeu les entrades: “Bellesa” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Parts i tots” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Art” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

7.3.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Les coses boniques tenen parts boniques? (p. 57, 17-22)

1. Pel fet que una nevada sigui bonica, ¿és ja bonic cada flocc de neu?
2. Pel fet que un llibre sigui bonic, ¿és ja bonica cadascuna de les seves pàgines?
3. Pel fet que un tigre sigui bonic, ¿són ja boniques les seves dents?
4. Pel fet que un desert sigui bonic, ¿és ja bonic cada gra de sorra?
5. Pel fet que sigui bonica la primera estrella que es veu de nit al cel, ¿és ja bonica cada part que puguem veure d’aquella estrella?

[Vegeu les entrades: “Bellesa” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Parts i tots” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Art” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: CONTRAEXEMPLES

Normalment, els nens de vuit o nou anys són capaços de proporcionar-nos un allau d'exemples de qualsevol concepte que els sigui familiar. Més encara: en plena conversa, són capaços d'usar contraexemples amb els quals volen mostrar la incorrecció de la posició d'aquell amb qui estan parlant. No coneixen, però, les regles que governen l'ús correcte d'aquests contraexemples, i no serà fins als dotze o tretze anys que estudiaran la lògica formal que governa aquests usos.

Tanmateix, la primera infantesa no és pas massa aviat per començar a encoratjar els infants a pensar lògicament, encara que, en aquella edat, no els obliguem a adquirir familiaritat amb les regles de la lògica. De fet, ja els podem alertar sobre quins són els tipus de raonament que aprovem i quins els que desaprovem, de manera que puguin començar a adonar-se que hi ha formes de raonament millors i pitjors.

Ajudar els nens a dominar la lògica de la conversa implica fer pràctica sense teoria. Amb això no suggerim pas que els mestres mateixos no hagin de conèixer les regles o no hagin de tenir, almenys, certa familiaritat amb elles; significa, senzillament, que els mestres que corregeixen imperfeccions en el raonament d'infants molt petits, ho han de fer generalment sense fer referència a regles que han estat transgredides i han d'assenyalar, en canvi, formulacions "millors" i "pitjors".

Suposem, per exemple, que un mestre sent la conversa següent:

Júlia: "Tots els aranesos viuen a Viella."

Helena: "No, això no és veritat. Algunes persones que no són araneses viuen a Viella. Per exemple, les de Canejan."

Aquest mestre hauria de ser capaç d'indicar als alumnes que el primer enunciat (el de la Júlia) és fàcticament fals, i que el segon —que pretén refutar el primer amb un contraexemple— és, de fet, molt confús. L'Helena hauria d'haver dit: "Alguns aranesos no viuen a Viella; per exemple, els de Canejan."

Heus aquí alguns exemples d'asserccions de llenguatge ordinari i de contraexemples acceptables:

1. Els bastons de sucre són deliciosos.
1. Una vegada en vaig menjar un que tenia un gust horrible.
2. Els elefants sempre tenen els ullals grossos.
2. De vegades, no. Una vegada en vaig veure un que tenia els ullals petits.
3. Els mals de cap no agraden a ningú.
3. No sempre. Una vegada vaig tenir mal de cap i em va agradar.
4. Un floc de neu és una cosa preciosa.
4. Els flocs de neu de l'hivern passat eren molt lletjos.
5. Cada membre d'aquesta classe té una ploma.
5. En Joan i la Maria són d'aquesta classe i no tenen plomes.
6. Els tigres no es banyen mai.
6. Es banyen pel seu compte amb les seves llengües.
7. Cap dels atletes no va prendre mal.
7. En Jaume és un atleta i va prendre mal.
8. Només els alumnes de quart van ser invitats a la festa.
8. ¿Com és, doncs, que en Llorenç, que és de tercer, va ser invitat?

Recordem també un exemple d'argumentació que ja hem assenyalat a la idea anterior i que ara podem tornar a recollir com a cas de bon ús del contraexemple. Allà la Gus es preguntava: "Si una cosa és bonica, ¿cal que cada part d'aquesta cosa sigui bonica, també?" (57, 17-18). En Kio li responia amb un contraexemple: "La Leviatan podia ser bonica encara que tingués els ulls petits i guexos, i una marca de naixement ben estranya" (57, 20-22).

7.3.12 EXERCICI: El contraexemple d'en Kio (p. 57, 20-22)

Les afirmacions que segueixen són grans generalitzacions. ¿Quina mena de contraexemple es podria oferir en cada cas per mostrar que l'afirmació és massa àmplia?

Exemples:

- I. Segimon: "Diana, tu ets l'única a l'habitació que portes la cara bruta."
Diana: "¿Fa gaire que has mirat un mirall?"
- II. Joan: "Tots els gats tenen cua."
Quima: "Els de l'illa de Man, no. Neixen sense cua."

Busca ara un contraexemple de cada afirmació:

1. Flor: "Tots els que tenen els ulls blaus són rossos."
2. Maig: "Només els que tenen els ulls blaus són rossos."
3. Siam: "Tots els pèl-roigs tenen pigues."
4. Juny: "Només els pèl-roigs tenen pigues."
5. Tro: "Cap baix no és jugador de bàsquet."
6. Heli: "Tots els que van a l'escola són feliços."
7. Llam: "Només els que van a l'escola són feliços."
8. Selena: "Tots els veïns són amables."
9. Estel: "Només els veïns són amables."
10. Viola: "Cap amic teu no és amic meu."

[Vegeu les entrades: "Contraexemples" d'aquest manual; "Exemples" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Excepcions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

7.3.13 EXERCICI: ¿Aquests contraexemples quines generalitzacions falsen? (p. 57, 20-22)

Suposem que entres a classe i trobes dos alumnes immersos en una conversa. No has sentit què havien dit primer, però sents que l'Eduard diu a la Judit: "No, això no és veritat, perquè els estruços són ocells i no poden voler." ¿Què pots inferir que li deu haver acabat de dir la Judit a l'Eduard? ¿Oï que seria una cosa com ara: "Tots els ocells volen"?

Fem-ne uns quants casos més. En cada cas, hi ha hagut una conversa en marxa, però tu només sents el contraexemple. Digues quines deuen haver estat les generalitzacions acabades de formular i que tu no has sentit.

1. "¿No, això no pot pas ser! ¿Una vegada vaig veure un cotxe que va passar amb el semàfor vermell!"
2. "Algunes persones no mengen gens de carn."
3. "A molts gossos, els agraden els gats."
4. "Hi ha persones que no odien ningú."
5. "L'aigua d'alguns llacs és salada en lloc de ser dolça."
6. "He vist roses blanques i grogues."
7. "Conec un home que té cent anys."
8. "¿Què me'n dius dels óssos polars? ¿Tenen sang calenta i viuen a l'oceà!"
9. "Una vegada vaig veure un monopatí amb fars."
10. "El meu oncle dirigeix una funerària i diu que el negoci rutlla molt bé."

[Vegeu les entrades: "Contraexemples" d'aquest manual; "Generalitzacions" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; "Excepcions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 9: ¿HA DE SER VERITAT CADA PART D'UNA HISTÒRIA VERDADERA?

Els teus alumnes potser estiguin familiaritzats amb el famós oli *L'últim Sopar* (1955) de Salvador Dalí (Figueres, 1904-1989), que es troba a la National Gallery of Art de Washington. Aquesta tela representa l'escena, documen-

tada pels Evangelis, de l'últim sopar de Jesús de Natzaret amb els seus deixebles. Tot i la més que probable veracitat històrica de l'esdeveniment, sabem segur —i Dalí també ho sabia— que aquest oli conté una gran quantitat de detalls erronis: des de l'estructura transparent de la sala on té lloc el sopar, fins al paisatge de Port Lligat que es veu al fons, passant per la gran figura que, des del sostre, empara els comensals amb els braços oberts. Esmen-tem ara aquest quadre de Dalí com a mostra d'una cosa que passa sovint: una pintura pot reflectir perfectament una escena que realment s'hagi esdevingut, però ho pot fer contenint detalls que no es corresponen amb la realitat.

Quelcom molt semblant pot passar amb una història. Una història pot ser sobre un esdeveniment que va pas-sar realment, i d'aquí que es pugui parlar d'una història verdadera. Tanmateix, l'autor, a l'hora de contar-la, pot haver inventat tota mena de detalls o, simplement, pot haver copsat malament alguns dels fets o bé la seva seqüència. La majoria de la gent, però, no diria pas que no fos una història verdadera. Això mostra que, almenys en el sentit en què hem estat discutint la qüestió abans, una història pot ser verdadera, sense que siguin veritat tots els seus de-talls o parts. D'altra banda, del fet que totes les parts d'una història siguin veritat, no se'n segueix pas necessària-ment que la història sigui veritat en el seu conjunt. Es pot tractar simplement d'un poti-poti d'enunciats exactes, en què totes les relacions entre els enunciats siguin errònies.

Tanmateix, hi ha un altre sentit de *veritat* que exigiria que *només* anomenéssim *verdadera* la història que tin-gués totes les parts verdaderes. Heus aquí un ús molt més estricte del terme. Un editor de diari, per exemple, pot dir als seus periodistes que, si cada detall no és veritat, la història en conjunt no pot ser considerada verdadera, i no es pot publicar.

7.3.14 EXERCICI: ¿Ha de ser veritat cada part d'una història verdadera? (p. 57, 24-25)

Que cadascú expliqui, en un paràgraf, una cosa que li hagi passat realment fa una o dues setmanes. Procureu que tot en les vostres històries sigui veritat.

Ara intercanvieu històries amb el veí.

¿Hi ha alguna manera de canviar una part de la història del veí sense convertir en falsa tota la seva història? In-ten-teu-ho, i després intercanvieu altra vegada els fulls amb el veí, de manera que pugueu veure fins a quin punt se n'ha sortit cadascun.

[Vegeu les entrades: “Parts i tots” i “Veritat” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: ¿POT SER BONA UNA PERSONA QUE FACI COSES DOLENTES?

La Gus pregunta si una persona pot ser bona encara que faci coses dolentes. Alguns filòsofs han defensat que un que faci mal no pot ser una bona persona. Altres han distingit entre l'acció i la persona que realitza l'acció, i han argumentat que és possible de condemnar l'acte però no la persona que ha fet l'acte.

Certament, tot això planteja el difícilíssim problema de si una persona és plenament responsable del que fa. Els nens cada dia fan coses impròpies, i els mestres han de decidir fins a quin punt se'ls ha de responsabilitzar d'allò que han fet. Algunes accions no estan bé, però les excusem perquè pensem que el nen estava nerviós, o tenia baix el sucre de la sang, o tenia gana; en altres paraules, pensem que hi havia raons predominants per explicar per què podia haver actuat d'aquella manera.

Fins i tot si practiquem aquest tipus de tolerància —que reconeix que una persona pot fer mal sense ser una mala persona—, continuarem probablement preocupats per una qüestió: ¿quantes coses dolentes ha de fer una persona fins a poder ser considerada una mala persona?

7.3.15 EXERCICI: Les expressions “no dolent” i “no bo” (p. 58, 2-3)

Classifica els exemples següents entre aquestes possibilitats: acte no dolent però persona no bona (ND-NB), acte no bo però persona no dolenta (NB-ND), acte no bo i persona no bona (NB-NB), acte no dolent i persona no dolenta (ND-ND).

1. Tomàs: “Sempre ajudo el meu germà petit amb els deures; però ahir nit, quan m’ho va demanar, li vaig donar una puntada de peu.”
2. Greta: “Mai no em queixo als meus pares; però ahir, quan es van oblidar de recollir-me després de l’escola, tal com havien promès, vaig plorar una bona estona només perquè sabessin que em sentia dolguda.”
3. Bru: “Gairebé mai no tinc res de bo a dir sobre ningú, tant si s’ho mereix com si no; però la setmana passada vaig haver d’admetre que en Tomàs realment no havia copiat a l’examen, com alguns l’havien acusat de fer.”
4. Brauli: “He de mantenir la meua reputació de gall de l’escola. Per això vaig pegar a la Greta quan no mirava, tot i que ella portava el braç enguixat.”
5. Leonor: “És clar que vaig dir la veritat ahir, quan em van preguntar qui havia guixat els llibres nous. Jo sempre dic la veritat. Però ho faig, perquè ho he de fer, no perquè ho vulgui fer.”

[Vegeu les entrades: “Bo” i “Malament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Dolent” d’aquest manual i de *Buscant el sentir*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentir*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 11: ¿QUÈ FA BONA UNA PERSONA?

Segons l’ús que generalment fem del terme “bo”, apliquem el terme a les coses o individus que realitzen bé les seves funcions. Una destrala esmussada no és una bona destrala perquè, encara que talli, no talla bé. El dentista que sempre extreu la dent que no toca no té una bona praxi, i no és, doncs, un bon dentista. Un cantant que desafina no és un bon cantant. Ara bé, aquestes són funcions professionals especialitzades. ¿Es pot dir el mateix en relació amb una persona considerada en el seu conjunt? ¿Podem assumir que, si no fem bé certa cosa, no som bones persones?

Aquesta conclusió no es pot treure de cap manera. Pot ser que algú no sigui gaire bo en cal·ligrafia, o en gramàtica, en mates, en expressió musical, o en lectura, i que, tanmateix, sigui molt bona persona. ¿Com s’entén això? Significa que no es pot reduir una persona a la seva manera de fer esport, o de treballar a l’escola, o a la manera que té de parlar a casa, o a com pinta a classe o com fa música amb el seu conjunt.

Allò que passa amb el que és bonic i el que és verdader, també passa segurament amb la noció de bo: el conjunt pot ser bo malgrat la presència de parts dolentes, i les parts poden ser bones sense que això garanteixi, però, la bondat del conjunt.

7.3.16 EXERCICI: ¿Què fa bona una persona? (p. 58, 6-7)

Digues si estàs d’acord (A) amb les observacions següents, o si hi estàs en desacord (D). ¿I quines raons pots donar a favor de la teua opinió?

A D ?

1. Dèlia: “Ser bo és fer el que et diuen que facis.”
2. Marta: “Ser bo és fer el que s’ha de fer.”
3. Llibert: “Ser bo és no molestar els altres.”
4. Jim: “Ser bo és fer la cosa correcta en el lloc correcte i en el moment correcte.”
5. Ben: “Ser bo és fer el que has de fer però que no vols fer.”

A D ?

6. Sònia: “Ser bo és fer el que vols i esperar el millor.”
7. Albert: “Ser bo és fer el que t’has imaginat que és necessari de fer.”
8. Guiu: “Ser bo és fer coses de tal manera que no te n’hagis de penedir mai.”
9. Grau: “Ser bo és fer allò que fa feliç tothom.”
10. Biel: “Ser bo és fer coses amb les quals et puguis sentir bé mentre visquis.”
11. Ton: “Ser bo és ser un expert de ser bo.”
12. Iolanda: “Ets bo si fas el que m’agrada.”
13. Mireia: “Ser bo és procurar per tu mateix.”
14. Violeta: “Ser bo és fer el que qualsevol hauria de fer.”
15. Margarida: “Ser bo és alguna de les coses anteriors, però no sé segur quina.”

[Vegeu les entrades: “Bo” i “Malament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Dolent” d’aquest manual i de *Buscant el sentir*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentir*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

7.3.17 EXERCICI: Ser “dolent” (p. 58, 10)

Digues si estàs d’acord (A) amb les observacions següents, o si hi estàs en desacord (D). ¿I quines raons pots donar a favor de la teva opinió?

A D ?

Ets una *mala* persona (o ets *dolent*) si:

1. amargues la vida de tothom.
2. parles tota l’estona.
3. tens bones notes.
4. tens males notes.
5. fas mal als altres.
6. fas mal a aquells que no es mereixen que els facis mal.
7. fas mal intencionadament a aquells que no es mereixen que els facis mal.
8. trobes gust a fer mal intencionadament a criatures innocents.
9. no ets amable.
10. ets constantment un buscabregues.
11. ets pèrfid i mesquí.
12. tens mals pensaments.
13. no tens en compte els sentiments dels altres.
14. procures pensar pel teu compte.
15. alguna de les coses anteriors, però no sé segur quina.

[Vegeu les entrades: “Dolent” d’aquest manual i de *Buscant el sentir*; “Bo” i “Malament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentir*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 12: DIR I FER

Kio i Gus parlen de tres activitats humanes: dir, actuar —en el sentit de *fer* una activitat— i fabricar —en el sentit de *fer* un objecte, de produir-lo, de fabricar-lo—. Si definim aquestes tres activitats prou àmpliament, podem considerar que cobreixen tot el domini del comportament humà. Per exemple, *dir* pot incloure pensar; *actuar* es pot referir a totes les formes de la conducta humana; i *fabricar* pot incloure diversos tipus de creació i de realització artística. (Sembla, en canvi, que, si considerem totes les dimensions de la persona humana, aquestes activitats no contemplen el domini dels sentiments humans.)

Tot i que aquesta divisió tripartida pot resultar una mica tosca i insuficient, proporciona als nens una forma tangible de considerar el seu propi comportament. Els pot ser molt útil mirar de pensar en totes les activitats que han fet durant el dia i mirar de classificar-les amb l'ajut d'aquests tres rètols.

[Aquí es pot repassar el que es diu en el capítol 1, episodi 2, idea 3.]

7.3.18 EXERCICI: Significats de la paraula “fer” (p. 58, 9)

[Aquí es pot fer l'exercici 1.2.5 d'aquest manual.]

7.3.19 EXERCICI: Dir i fer (p. 58, 6-10)

[Aquí es pot fer l'exercici 1.2.6 d'aquest manual.]

IDEA 13: ¿COM ESBRINEM LES COSES?

Quan en Kio pregunta al seu avi com fer-ho per trobar les respostes a les seves preguntes, l'avi respon: “¿A preguntes com aquestes? No n'estic gaire segur. Potser parlant amb l'altra gent, i entretenint-vos a pensar i resoldre les coses vosaltres mateixos” (58, 18-20).

¿Quina mena de preguntes es responen parlant amb els altres, i quines rumiant les coses un mateix, o bé fent totes dues coses, parlant amb els altres i pensant un mateix? Certament, si tenim preguntes sobre el que pensa, sent o creu l'altra gent, una bona manera de contestar-les seria parlant directament amb aquelles persones. També podríem nosaltres mateixos observar aquelles persones, però això podria resultar molt indirecte i podria no dir-nos necessàriament el que pensen, creuen o senten.

Hi ha altres qüestions que només poden ser contestades a base de rumiar bé el tema nosaltres mateixos. Òbviament, qüestions com ara *¿què crec jo?* només poden ser contestades, en últim terme, per nosaltres mateixos, encara que durant el procés puguem dialogar amb altra gent. De fet, quan parlem amb altres persones, no és pas perquè ens diguin què creiem nosaltres, sinó perquè ens ajudin a arribar a cert tipus de comprensió dels temes, de manera que ens en puguem acabar de fer una idea pel nostre compte.

7.3.20 EXERCICI: Esbrinar-ho amb altres o per si mateix (p. 58, 17-20)

Digues, en els casos següents, si miraries d'esbrinar-ho parlant-ne amb altres (Al), pensant-ho pel teu compte (Tu), fent totes dues coses (+) o no fent-ne cap (Cap).

Al Tu + Cap ?

1. Vols esbrinar si, als teus companys de classe, els va agradar el mestre substituït de l'altre dia.
2. Recentment, has llegit dos llibres, i et preguntes quin t'agrada més.
3. Vols descobrir qui dels dos és més gran, si tu o el teu amic, però no saps la data de naixement del teu amic.
4. Vols esbrinar com funcionen els imants.
5. Vols esbrinar de què estan fetes les pissarres de les aules.
6. Saps que tots els pastors alemanys són gossos i que en Duc és un pastor alemany. Et preguntes si en Duc és, de debò, un gos d'atura.
7. Saps que la teva amiga és més gran que tu. Et preguntes si això significa que tu ets més jove que ella o que teniu la mateixa edat.

[Vegeu les entrades: “Esbrinar” d'aquest manual i de *Buscant el sentir*; “Mètodes adequats” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 14: PREGUNTES I RESPOSTES

Des d'una perspectiva educativa, la raó principal de fer preguntes als alumnes no és obtenir les seves respostes, sinó més aviat *presentar-los un model* de persona inquisitiva i interrogadora. S'ha d'encoratjar els alumnes perquè preguntin i perquè expressin la seva curiositat fent preguntes a altres persones, siguin companys, pares, amics o mestres. Totes aquestes persones podrien ser fonts d'informació útil i podrien proporcionar punts de vista alternatius que els alumnes podrien tenir després en compte, a l'hora de trobar les seves pròpies respostes.

Les preguntes es poden formular malament de moltes maneres, i poden arribar a desorientar o confondre la persona a la qual es formulen; però també les respostes es poden expressar malament de moltes maneres i poden no arribar a satisfer la persona que havia plantejat la qüestió. Més encara, hi ha preguntes *obertes*, que encoratgen els nens a pensar i a investigar per arribar a una resposta, mentre que altres preguntes es poden considerar *tancades*, ja que estan formulades de manera que els nens només han d'haver memoritzat certa informació per poder proporcionar una resposta. Les preguntes tancades tenen un valor educatiu limitat, atès que no encoratgen els nens a resoldre el problema pel seu compte o a tenir en compte punts de vista alternatius.

Hi ha molts tipus de preguntes, i els nens n'haurien de ser conscients. Algunes preguntes poden ser contestades només a través de l'observació directa del món o mirant de descobrir els resultats de l'observació dels altres. Les preguntes científiques són d'aquest tipus. Hi ha altres preguntes que es poden respondre gràcies a la discussió amb altres. Quan volem saber quins són els punts de vista, opinions i actituds dels altres, la manera més directa de fer-ho és parlar amb ells. Moltes altres preguntes poden ser contestades a base de pensar-hi nosaltres mateixos, ja que podem aplicar a les preguntes que afecten les nostres vides els procediments de resolució de problemes que hem après.

7.3.21 EXERCICI: Preguntes (p. 58, 15-18)

Si hi ha alguna cosa que estigui malament en les preguntes següents, assenyalala-ho. I digues també com es podrien formular millor aquelles que no estigui bé.

1. Dolors: "Escolta, Meri, ¿que te'n sents, del mal de queixal?"
2. Cèlia: "¿Per què quan lletrejo *prendre*, em trobo amb una lletra que no es pronuncia?"
3. Josep: "¿Qui seria jo, si jo fos un altre?"
4. Marc: "¿Com eren les primeres balenes?"
5. Brígida: "Avui no ets tu mateixa, ¿oi que no, Laura?"
6. Mireia: "¿Algú em pot dir què passa quan una força irresistible es troba amb un objecte inamovible?"
7. Don: "¿T'agradaria gaire, *a tu*, que només et donessin menjar per gossos?"
8. Cecília: "Ei, pare, quan t'asseus, ¿d'on et surt la falda?"
9. Ió: "Però, Quim, ¿ja ets ben bé el xicot que em penso que ets?"
10. Dúnia: "¿Per què no hi pot haver pau al món?"

[Vegeu les entrades: "Pregunta, preguntar i respondre" d'aquest manual i de *Recerca ètica*; "Preguntar i respondre" de *Recerca filosòfica*.]

7.3.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Respostes (p. 58, 17)

1. ¿Cada pregunta té una resposta?
2. ¿Cada resposta és la resposta a alguna pregunta?
3. ¿Hi pot haver més d'una resposta a la mateixa pregunta?
4. ¿Hi pot haver més d'una resposta correcta a la mateixa pregunta?
5. ¿Pot un enunciat respondre correctament a una pregunta, i no ser *verdader*?
6. ¿Pot un enunciat respondre correctament a una pregunta, i ser absurd o insensat?
(¿Què es pot dir dels enigmes?)
7. ¿Pot una resposta ser *verdadera*, però *incorrecta*?
(¿Què es pot dir d'aquest diàleg?:

Mare: “¿Serena, sisplau! ¿Vols entrar o sortir?”

Serena: “Sí.”

8. ¿Les respostes són més importants que les preguntes?
9. ¿Es pot fer una pregunta de tal manera que suggereixi una resposta?
10. ¿Hi podria alguna vegada haver més respostes que preguntes?
11. ¿Hi podria alguna vegada haver més preguntes que respostes?

[Vegeu les entrades: “Pregunta, preguntar i respondre” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Preguntar i respondre” de *Recerca filosòfica*.]

7.3.23 EXERCICI: Respostes (p. 58, 17)

Digues si hi ha alguna cosa equivocada en les respostes següents:

1. Judes: “¿No s’acabarà mai aquest hivern?”
Berta: “No, fins a la primavera.”
2. Maria: “¿No són iguals tots els nois?”
Petra: “Bé, només en tant que s’assemblen els uns als altres.”
3. Tales: “¿He de tenir diners per comprar una entrada per al cinema?”
Antoni: “¿Necessites cames per caminar?”
4. Pamela: “Si no hi ha ningú al bosc i un arbre cau, ¿fa cap soroll?”
Maurici: “És clar que sí: fa un soroll que no sent ningú.”
5. Daniel: “¿No és possible que en aquest mateix moment jo estigui somiant?”
Job: “Possible? És un fet!”
6. Mara: “Ah, ¿què és la vida?”
Loreto: “Ai, ¿a qui li importa?”
7. Ricard: “¿Em pots dir si tindrè sort?”
Romà: “Estira la mà.”
8. Mònica: “Si faig una pregunta estúpida, ¿em mereixo una resposta?”
Melisa: “No siguis estúpida.”
9. Dídac: “¿Seré sempre recompensat si sóc bo?”
Bonifaci: “És clar, però recorda que jo sempre menteixo.”
10. Quim: “Ei, Joana, ¿què te’n semblaria d’una partida de cartes?”
Joana: “Ho sento, Quim, però jo no jugo amb desconeguts del tot.”

[Vegeu les entrades: “Pregunta, preguntar i respondre” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Preguntar i respondre” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 15: SUPOSAR

En Kio diu a la Gus: “Suposem que els fantasmes realment existissin” (58, 23-24). ¿Què és *suposar*? Quan suposem, imaginem que una cosa existeix o que és un fet. Per exemple, podríem suposar que hi ha Marcians. Bé, tenim molt poca evidència per dir que això és així, i molta evidència per pensar que no. Però això no ens impedeix pas de suposar que hi ha marcians, que els marcians existeixen.

Així, moltes de les coses que suposem són, en realitat, contràries als fets. Però, com que són possibles, és un exercici ben saludable per als nens que ho suposin, perquè la resolució de problemes implica l’habilitat de suposar quines conseqüències tindrien les diverses alternatives considerades.

7.3.24 *EXERCICI*: Suposar (p. 58, 23)

[Aquí es pot fer l'exercici 4.1.24 d'aquest manual.]

7.3.25 *EXERCICI*: El País de Supposem (p. 58, 23)

[Aquí es pot fer l'exercici 4.1.25 d'aquest manual.]

IDEA 16: ¿SÓN LES COSES SENZILLAMENT EL QUE SÓN?

La Gus diu a en Kio: “¿Per què tanta preocupació? Les coses són senzillament el que són” (58, 26-27). Si ara plantejges als nens l’afirmació de la Gus com a pregunta (“¿Són les coses senzillament el que són?”), potser obtinguis dues respostes, en forma d’objeccions totes dues. La primera objecció és que moltes coses són diferents del que *semblen*. Una resposta a aquesta objecció és que no importa que les coses *semblin* molt diferents, ja que només *són* el que són.

La segona objecció que podries sentir dels nens és que res no és sempre igual. Per exemple, Heràclit (segle VI aC) va dir: “No pots baixar dues vegades al mateix riu”, perquè tu sempre estàs canviant i el riu també està canviant. Altra vegada, una resposta a aquesta objecció podria ser que, *a cada moment determinat*, cada cosa és simplement allò que és.

El que la Gus ha dit aquí és un principi fonamental de raonament que de vegades es coneix com a *principi d’identitat*. Cada cosa és el que és i, a cada moment determinat, no pot ser una altra cosa. Seria molt difícil per nosaltres tractar racionalment amb el món si no s’acceptés aquest principi. Tanmateix, això no impedeix pas que els nens qüestionin el principi i que suposin que les coses podrien ser diferents de com són.

[El filòsof anglès G.E. Moore, 1873-1958, que vol defugir el llenguatge confús i arbitrari de certa filosofia, encapçala, molt significativament, el seu llibre *Principia ethica* (1903) amb un epígraf de Joseph Butler, 1692-1752, que fa així: “Cada cosa és el que és, i no una altra cosa”.]

7.3.26 *PLA DE DISCUSSIÓ*: ¿Són les coses senzillament el que són? (p. 58, 26-27)

Considera els diàlegs següents. ¿Pot ser que un interlocutor tingui raó i l’altre, no?

1. Dolors: “En aquest moment, és mitjanit, dimarts.”
Fèlix: “No, no ho és.”
2. Hèctor: “En Fèlix no canvia mai. Sempre és en Fèlix.”
Helena: “¿Oh, és que en Fèlix és una altra cosa!”
3. Linda: “Tinc una moneda a la mà, i és de duro.”
Sió: “Si tens cinc pessetes a la mà, has de tenir-hi més d’una moneda.”
4. Núria: “La meva família té un auto.”
Tià: “No és pas veritat, té un Mercedes.”
5. Glòria: “Una mà és allò que tens al final inferior del braç. No pot ser res més. Si no en tinguéssim, tu i jo no podríem tenir mà esquerra, per exemple.”
Martí: “No diguis bestieses. ¿O és que els mancs no poden tenir mà esquerra?”

[Vegeu les entrades: “Aparença” i “Ser (o ésser)” d’aquest manual; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 17: ¿PER QUÈ LA GENT INTENTA AUTOENGANYAR-SE?

La Gus pregunta a en Kio: “¿Per què ens hem de voler enganyar?” (58, 28). Una altra manera de dir això és preguntar-se per què la gent s’autoenganya. ¿Per què es menteix a si mateixa? La font del comentari de la Gus és la idea que hi ha maneres desbaratades i maneres assenyades de mirar el món. Hauríem de procurar evitar l’autoengany perquè és autodestructiu. No podem pas executar els nostres plans amb èxit si ens amaguem, a nosaltres mateixos, els fets de la nostra pròpia situació. Per exemple, si estàs vivint en una casa en què els fonaments s’estan erosionant ràpidament, pots preferir creure que no passa res i que tot acabarà de la millor manera. En fer això, t’estàs autoenganyant i pot molt ben ser que algun dia tinguis motiu de lamentar-ho, quan ja no tinguis casa.

D’altra banda, alguns dels teus alumnes es poden sentir còmodes amb algunes de les seves creences, tant si són verdaderes com si no, i poden estar poc disposats a abandonar-les. Per exemple, potser creuen que el seu equip de futbol és el millor del món, i poden continuar creient-ho, independentment de les moltes vegades que vegin perdre el seu equip.

En introduir una noció com la d’autoengany, hauries de tenir molt present que allò que, a un, li sembla autoengany, pot no semblar-ho a un altre, i que tot l’assumpte és enormement discutible. Hauries de tenir molt de compte a no imposar als alumnes una noció de realitat que no fos adequada per a ells en aquest moment particular. Per exemple, un alumne pot insistir que el seu nino és viu. ¿Què hi guanyaríem exigint que el nen reconegués que el nino no és viu? ¡I, en canvi, hi podríem perdre molt!

7.3.27 EXERCICI: ¿Quan intenta autoenganyar-se la gent? (p. 58, 27-28)

Primera part: ¿En quins dels casos següents és probable que els parlants s’autoenganyin?

1. Verònica: “Tothom m’estima, però com que, senzillament, no ho volen admetre, per això sempre diuen de mi coses impròpies.”
2. Maria: “Tothom és sempre molt amable amb mi; però, com que, probablement, només ho fingeixen, suposo que en realitat m’odien.”
3. Magdalena: “¿Com es pot relacionar el fet que mengi tres racions de plàtan i un platet de pastís de poma amb nata amb el meu problema de sobrepès?”
4. Gràcia: “Em sembla que deixaré l’escola ara mateix, trobaré una bona feina, em faré rica, i després ja tornaré a l’escola.”
5. Marta: “Això dels hàbits no existeix. Qualsevol cosa que comenci a fer, sempre la puc deixar de fer de seguida que vulgui.”

[Segona part: Comenta el poema següent.

SONET DE SER I DEL RES

Joan Brossa (n. a Barcelona, 1919), *Rua de llibres*. Afegitó

Busco, i em dol, i ignoro la manera
d’aprofundir el present per bé o per mal;
m’il·lusiono i passa que al final
retorno al buit de la dolor primera.

El cor que a mi em semblava, no el roc que era,
és la substància que més preval;
em dic que res i ser fan un total
i l’equilibri em sembla una quimera.

Quan reconec que ahir em vaig enganyar
i abans-d’ahir també m’equivocava,
de l’actual certesa, el seny en dubta.

I giro full i penso que demà
tampoc possiblement no hi haurà trava
per fer palesa la raó del dubte.]

[Vegeu les entrades: “Autoengany” d’aquest manual; “Autocontradicció” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Autoconeixement” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Identitat personal” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 4

IDEA 1: RAONS I RAONAMENTS

El terme “raons” és usat sense cap ambigüitat a la pàgina 59, 14: “Ningú no ha buscat raons.” L’expressió “buscar raons” s’usa allà en el sentit convencional recollit pel llenguatge ordinari, en què cercar raons és mantenir, de paraula, algun tipus de baralla, controvèrsia o desacord.

Hi ha, però, un altre significat del terme *raó*, i del seu plural *raons*, que té importància filosòfica. En aquest sentit, les raons són els arguments i les consideracions que es fan per explicar o justificar alguna cosa. Quan no es tracta només d’una raó, sinó d’un encadenament de proposicions (o raons) que serveixen, com a premisses, per demostrar, justificar, una conclusió, llavors parlem de *raonament* i, en particular, d’*argument o raonament lògic*. Per exemple, “Vaig fer el que ella em va dir, perquè és la meva mestra”, és un argument. També ho són: “Com que sóc més alt que tu, suposo que sóc més fort que tu”, i “Tots els gossos són animals; tots els espanyols són gossos; per tant, tots els espanyols són animals.” [Ja es veu, doncs, amb aquests diversos exemples, que els arguments o raonaments lògics no són pas sempre del mateix tipus: ens podem trobar des d’arguments fràgils —fàcilment discutibles i, fins i tot, falsables—, fins a arguments absolutament conclusius, en què d’unes premisses determinades *només* en pot sortir aquella conclusió i *cap altra*]

L’habilitat per formar arguments lògics és importantíssima per al raonament. Només podem justificar o defensar els nostres punts de vista si podem oferir raons fortes, sòlides, a favor d’ells, i si podem formular els nostres arguments d’una manera lògicament correcta.

7.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: Raons i raonaments (p. 59, 14)

¿En quins dels casos següents el terme “raó” té un significat quotidià, i en quins altres té un significat tècnic, lògic?

1. La Frederica va dir: “Quan jo li parlava de l’herència, el meu germà no s’ha entès de raons.”
2. En Valentí va dir: “El pare em va dir que podria tornar a les 10 si era capaç de donar-li una bona raó perquè em donés permís per fer-ho.”
3. En Joel va dir: “El xofer del bus de l’escola em va dir, ‘Estigues quiet i no busquis raons’.”
4. La Doris va dir: “Quan li vaig exposar les raons que m’havien portat a aquella conclusió, em va dir que li havia fet un bon raonament.”
5. L’Eduard va dir: “Francament, no m’agrada la gent que no para de fer raonaments.”

[Vegeu les entrades: “Raons” i “Raons i raonaments” d’aquest manual; “Raons” i “Raonaments” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: AIGUAMOLLS

Els aiguamolls són terrenys inundats o almenys amarats d’aigua de manera permanent. Els aiguamolls s’originen per la manca de drenatge normal en un terreny massa pla o per la impermeabilitat del subsòl. Una vegetació exuberant també pot contribuir a mantenir les condicions dels aiguamolls. Entre els tipus d’aiguamolls, hi ha terrenys pantanosos —són llacs molt vells dominats per la vegetació—, maresmes —costes baixes inundables per les aigües del mar o d’un riu, i sense arbres—, i erms —recoberts de torba i plens de bruc—. Els terrenys pantanosos no tenen ni entrades d’aigua ni desguassos.

7.4.2 EXERCICI: Raonar sobre els aiguamolls (p. 59, 18)

Primera part: Classificació

1. ¿Un terreny pantanós és un tipus d’aiguamoll o un aiguamoll és un tipus de terreny pantanós?

2. ¿Una maresma és un tipus d'aiguamoll o un aiguamoll és un tipus de maresma?
3. ¿Un erm és un tipus d'aiguamoll o un aiguamoll és un tipus d'erm?

Segona part: Inferència causal

1. Els terrenys pantanosos són llacs molt vells. Probablement,
 - a) no tenen ni entrades d'aigua ni desguassos
 - b) tenen entrades d'aigua, però no desguassos
 - c) desguassos, però no entrades d'aigua
2. Els aiguamolls són més freqüents en un terreny
 - a) molt accidentat
 - b) molt muntanyós
 - c) molt pla
3. Els aiguamolls són terrenys xops, a causa de
 - a) massa aigua
 - b) massa poca aigua
 - c) quantitats de xops (o pollancre) plantats allà

[Vegeu l'entrada "Aiguamolls" d'aquest manual.]

IDEA 3: AMBIGÜITAT SINTÀCTICA

Una paraula és ambigüa quan pot significar coses diferents en una mateixa oració. Per exemple, en l'oració "Sempre porto un gat al cotxe", la paraula "gat" tant pot significar l'animal mamífer com l'aparell que, posat sota el cotxe, ens permet d'alçar-lo sense gran esforç. L'ambigüitat és deguda al fet que la paraula "gat" té significats diferents, alguns dels quals són possibles en aquesta oració. (Els lògics en diuen "ambigüitat semàntica".)

Ara bé, de vegades l'ambigüitat no es dona pel fet que una paraula tingui diversos significats possibles en una mateixa oració, sinó perquè l'estructura sintàctica de l'oració és tal que són possibles diverses interpretacions. Per exemple, "L'inspector va entregar el lladre al jutge sense afaitar." Aquí no se sap si l'expressió "sense afaitar" es refereix a l'inspector, al lladre o al jutge i, per tant, es desconeix l'intenció última que pugui tenir una indicació com aquesta en el conjunt de l'oració. (Els lògics en diuen "ambigüitat sintàctica").

A la pàgina 59 el pare de la Gus pregunta: "Què és allò?" (59, 21), i l'avi d'en Kio respon: "Una presa de castors. En tenim a piles, per aquí" (59, 22-23). L'observació d'en Kio no pot ser més pertinent: "No sé si vol dir que tenim piles de castors o de preses" (59, 24).

[Sobre les ambigüitats semàntica i sintàctica, i sobre altres tipus d'ambigüitat, es pot consultar el que es diu més extensament en el capítol 8, episodi 2, idea 6, d'aquest manual.]

7.4.3 EXERCICI: Ambigüitat (p. 59, 21-24)

Cadascuna de les oracions següents està construïda de tal manera que admet diverses interpretacions. ¿Pots esbrinar quines són?

1. En Ligorí va dir: "Jo estimo els animals més que la meua germana."
2. En Jeremies va dir: "La Maria ha anat a visitar l'ase del seu promès."
3. La Berta va dir: "Després de la mort del pare l'empresa ha canviat molt: ara tenim un corredor molt agradable. Tothom se'n n'enamora."
4. La Lolita va dir: "El meu nen, a set mesos, ja anava a tocar el piano."
5. En Cesc va dir: "L'artista que careja la rajola, hi guanya poc. El negoci de debò, el fa el galerista, que és qui la careja un cop acabada."

[Vegeu l'entrada "Ambigüitat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: ARBRES

Els arbres són plantes perennes de tronc elevat i llenyós que ordinàriament presenten branques a partir de certa altura. (Alguns arbres tenen més d'un tronc i alguns arbusts tenen una única tija que sembla un tronc.) Els arbres acostumen a ser més alts que els arbusts i tenen els troncs més gruixuts.

Alguns arbres perden el fullatge regularment al final de temporada i amb l'arribada de l'estació desfavorable; s'anomenen *caducifolis* o de fullatge caduc. N'hi ha d'altres que només perden el fullatge de manera gradual, en llargs períodes d'anys; s'anomenen *perennifolis* o de fullatge perenne.

7.4.4 EXERCICI: Pensar sobre els arbres en poesia (p. 59, 26)

Comenteu els tres poemes següents. Destaqueu-ne els trets descriptius de la naturalesa o de l'estat d'ànim del poeta, i també els elements simbòlics.

ARBRES EN LA BOIRA

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *El tomb de l'any* (Tardor), 1966

Arbres del nord en la boira,
de gronxament verd i gris,

que en llur embolcall destrio
al dellà del meu camí;

si el vent, de cop, us ataca,
bé us refaig a mon albir;

mig aclucant les parpelles
veig tres bedolls gegantins

que branden sense malmetre's
i encoratjant-me al destí.

EL JARDÍ

Joan Teixidor i Comes (Olot, 1913-Barcelona, 1992), *El príncep*, 1954.
Recull de poemes sobre la mort d'un fill.

El plàtan i l'arbre de les boles.

No el pi d'amor vora la mar salada,
no el faig lluent com un matí de guerra,
no l'olivera amb cendra de la vida,
no el roure vell de la malenconia,
no el xiprer fosc com estendard de mort.

El plàtan i l'arbre de les boles.

Petita, bona, dolça vida nostra,
com t'estimàvem!
Cap pensament on s'arrelés la por.
Tot era nou, feliç,
tot era estrany i sense cap recel.

EL SALZE

Joan Arús i Colomer (Castellar del Vallès, 1891-1982), *El vas transparent*, 1961

Canto la font secreta que, tot caçant, un dia
dins l'àrdua malesa em descobrí l'atzar.
Cap corriol no hi mena i és closa a tot esguard;
és per mi sol i en cerco, sovint, la companyia.

Ix d'un esquei de roca son rajolí suau;
té una frescor d'entranya virginal i alimenta,
al seu redós, la molsa, la falzia i la menta,
cenyida d'ombra fresca, de silenci i de pau.

[Vegeu l'entrada "Arbre" d'aquest manual.]

És per un rar disseny del cor que hi he vingut
avui, tant com l'íntim encís d'aquest paratge:
vull plantar al peu mateix del fontinyol salvatge
—com un senyal anònim, de ningú més sabut—
aquest plançó de salze, perquè hi creixi alt i fort,
més enllà dels meus dies i de la meva mort.

IDEA 5: ¿TENEN DRET A VIURE ELS ANIMALS?

La qüestió de si els humans tenen dret a viure és tan complexa i sovint tan discutida (en relació amb la pena de mort, l'eutanàsia o l'avortament) que pot ser útil de posposar-la fins a haver discutit alguns casos més simples. Això es pot fer considerant altres formes de vida i preguntant-se si *aquestes* tenen dret a viure.

7.4.5 EXERCICI: ¿Què té dret a viure? (p. 59, 27-28)

I. Digues si els éssers següents tenen dret a viure (V) o no tenen dret a viure (NV).

	V	NV	?
1. castors			
2. escarabats			
3. mosquits			
4. virus			
5. serpents de cascavell			
6. pollastres			
7. vaques			
8. monstres			
9. microbis			
10. fantasmes			

II. ¿Et saps imaginar alguna circumstància en què es podria anul·lar el dret de viure d'algun dels éssers anteriors?

[Vegeu les entrades: “Dret a viure” i “Animals, matar” d’aquest manual; “Drets” de *Recerca filosòfica*; “Animals, tracte als”, “Dret”, i “Viure” de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: FÀBRIQUES, FUM, PLUJA ÀCIDA I POL·LUCIÓ

El nostre aire esdevé tòxic per l'escapada de gasos dels vehicles i de les fàbriques. Aquests gasos s'uneixen a diminutes partícules de pols o bé romanen en forma gasosa. En qualsevol cas, poden resultar perjudicials per al cor, els pulmons, el cervell o el sistema nerviós. La pols contaminada és transportada pel vent i pot caure a terra en forma de pluja o de neu. Les pluges o les nevades pol·luïdes poden tenir un efecte destructiu sobre tots els éssers vivents, inclosos els boscos i els peixos dels corrents i dels llacs. Certament, s'intensifiquen els esforços per reduir la fumassola alliberada per les fàbriques, però, fins ara, el problema no s'ha pas tractat adequadament. Els residus de moltes fàbriques i empreses també poden pol·luir les deus i els corrents d'aigua, tant els que serveixen per a l'aprovisionament com els dedicats a l'agricultura o al lleure.

7.4.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Contaminació de l'aire i de l'aigua (p. 60, 3-13)

1. ¿Pot ser que una fàbrica produeixi gasos verinosos, però que els habitants de la zona ho ignorin completament?
2. ¿Pot ser que una fàbrica aboqui residus verinosos a corrents i rius propers, però que els habitants de la zona ho ignorin completament?
3. ¿Pot ser que les lleis que protegeixen el medi ambient no siguin prou fortes com per evitar que les fàbriques i els automòbils contaminin l'entorn?
4. ¿Pot ser que les lleis estiguin bé, però que no es facin complir adequadament?
5. ¿Pot ser que sigui cada persona la que tingui la responsabilitat de protegir-se a si mateixa de la contaminació, però que no sigui responsabilitat del govern la protecció dels ciutadans individuals?
6. ¿Quina mena de coses et semblen més importants que la guerra contra la contaminació, i quines et semblen menys importants?

[Vegeu l'entrada “Pol·lució” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: PRODUCTES QUÍMICS

Els productes químics són substàncies produïdes per la ciència química. La química estudia la composició de la matèria i els seus canvis. En una reacció química, les substàncies experimenten un canvi en la seva estructura interna. En algunes reaccions, es desprèn calor; en altres, s'absorbeix calor. La velocitat d'una reacció química depèn de factors com ara la temperatura, la pressió i la concentració. L'oxidació és un exemple de reacció química. El rovellament de què es parla a la pàgina 60, 7-8 és un cas d'oxidació lenta. L'oxidació ràpida és la combustió.

7.4.7 EXERCICI: Raonar sobre els productes químics (p. 60, 7)

Inferències.

- Algunes substàncies són produïdes per la ciència química. S'anomenen “productes químics”. Moltes altres substàncies no són produïdes per la ciència química. ¿Com són produïdes aquestes?
- La matèria és feta d'elements i compostos. ¿Quina diferència hi ha entre ells?
- Una de les coses que fa la química és estudiar els canvis en la composició de la matèria. Per exemple, si un tros de paper es crema, ¿quins canvis hi observes?
- Els barrils metàl·lics es rovellan. ¿Afegeix això algun perill a l'existent en l'emmagatzemament de productes químics?
- Alguns productes químics són combustibles: es poden oxidar molt ràpidament. Es poden posar a cremar de cop o poden explotar. ¿N'infereixes alguna cosa sobre la manera com han de ser conservats i emmagatzemats?

[Vegeu les entrades: “Matèria” d'aquest manual; “Pol·lució” d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: PROP DE

El terme “prop” és extraordinàriament útil, en part perquè pressuposa que s'ha produït algun tipus de seqüenciació o de seriació, i en part perquè pressuposa una situació vaga o borrosa.

[Aquí podem repetir el que ja hem dit en el capítol 3, episodi 2, idea 1: “L'anglès expressa la seqüència —tant temporal com espacial— a través de la paraula “next”. En català, a més del terme “següent” (i de “prop de”), fem servir també tot una bateria d'expressions, com ara “veí de”, “immediatament després”, “al costat de”, “ser contigu de”, “ser consecutiu”, “estar en contacte amb”, etc.”]

Així, quan atenem, l'un després de l'altre, un grup d'alumnes, podem dir “¿Qui ve ara?” o “¿Qui és el següent?” Això pressuposa, és clar, que ells també han entès la seqüència o l'ordre que es fan servir en aquell moment i que de vegades responen a un criteri merament alfabètic, però que també poden respondre a altres criteris (edat, alçada, estona que fa que s'esperen, etc.) L'ús d'un *criteri* conegut és, doncs, fonamental per posar-se d'acord sobre qui és *el següent* en un moment determinat. De fet, això és el que es practica quan algú agafa tanda a la cua d'un cine o d'una fleca.]

El cas de “prop de” és un xic especial, perquè el seu sentit mai no resulta tan precís com el de “contigu” o “consecutiu”, ni tan sols com el de “veí de”. “Prop de” és sempre una expressió vaga. Així, quan diem que una ciutat es troba *prop* d'una altra (és *propera* o *pròxima* a una altra), volem dir que no hi ha molta distància entre les dues, però encara no sabem l'autèntica dimensió d'aquest “molta”, perquè les ciutats poden trobar-se a uns quants quilòmetres l'una de l'altra, o bé ser veïnes. Semblantment ens passa si diem que una persona està *prop* d'una altra, o que dos edificis són propers. En aquest sentit, “prop de” és una expressió *vaga*. Això, però, no la fa pas menys útil. Ben al contrari, sovint la fem servir quan no volem precisar la distància o quan aquesta ja queda sobreentesa en la conversa.

7.4.8 EXERCICI: Raonar sobre ubicacions (p. 60, 11)

- En Joan viu a Catalunya. ¿Se'n segueix, d'això, que viu a Europa?
- La Maria viu a Europa. ¿Se'n segueix, d'això, que viu a Catalunya?
- En Joan viu a Catalunya. ¿Se'n segueix, d'això, que viu a Barcelona?

4. La Maria viu a Barcelona. ¿Se'n segueix, d'això, que viu a Catalunya?
5. La Maria fa 5è. de Bàsica. ¿Se'n segueix, d'això, que va a l'Escola Josep Pla?
6. En Joan va a l'Escola Josep Pla. ¿Se'n segueix, d'això, que fa 5è. de Bàsica?
7. La Berta viu a ciutat. ¿Se'n segueix, d'això, que no viu al camp?
8. En Quim viu al camp. ¿Se'n segueix, d'això, que viu a Catalunya?
9. L'Eduard viu en un país que limita amb Catalunya. ¿Se'n segueix, d'això, que l'Eduard viu al País Valencià?
10. En Miquel viu a Lleida. ¿Se'n segueix, d'això, que viu a Lleida ciutat?

[Vegeu les entrades “Contigüitat” i “Lloc” d'aquest manual.]

7.4.9 EXERCICI: Expressions de contigüitat (p. 60, 11)

Cadascun dels casos següents pressuposa algun tipus de seqüència o d'ordre. Si aclareixes l'expressió de contigüitat que s'hi usa, també aclariràs probablement la seqüència o l'ordre que s'hi pressuposa. En la teva explicació, procura no tornar a fer servir l'expressió de contigüitat que vols aclarir.

1. L'Adam va dir: “Els Frigola viuen a la casa del costat.”
2. La Rut va dir: “Barcelona és la ciutat més gran dels Països Catalans, i després ja ve València.”
3. En Maurici va dir: “Quan el soldat va morir, el govern ho va notificar als parents més pròxims.”
4. En Jordi va dir: “A cal barber, t'has d'esperar fins que criden ‘¡El següent!’”
5. L'Emília va dir: “Estic en un punt tan emocionant del llibre, que em deixo per saber què ve després.”
6. La Josefina va dir: “És un banc de fusta on només hi ha tres persones assegudes, i cadascuna en té dues al costat. ¿Saps quina mena de banc és?”
7. L'Aureli va dir: “¿Com pot ser que França limiti amb Espanya? ¡Hi ha una serralada molt gran entre els dos estats!”
8. La Dora va dir: “El meu germà gran va ser el primer fill, i el següent vaig ser jo.”

[Vegeu l'entrada “Contigüitat” d'aquest manual.]

IDEA 9: ESCOMBRARIES I AIGÜES RESIDUALS

Cada nucli de població d'una certa entitat té el seu servei de neteja, responsable de recollir les escombraries prèviament apilonades pels habitants del lloc. (Els tècnics de neteja distingeixen entre “brossa” —que són materials trencats, papers, fulles i branquillons, etc.— i “deixes” —que són els ossos, peles, trossos de vianda no aprofitats i, en general, restes de menjar.) El problema de les aigües residuals té un altre tractament: cada urbanització té un sistema de clavegueres que connecta les clavegueres de cada casa i les centralitza, per al posterior tractament dels residus. Després d'aquest tractament, les aigües obtingudes poden ser abocades als rius o a corrents d'aigua. Molts grups humans, però, o bé aboquen encara les aigües residuals tal com vénen, sense cap tractament, als rius i als mars, o bé els donen un tractament tècnic inadequat.

Les ciutats són responsables d'un 20% del problema de la contaminació de l'aigua. La pol·lució que aboquen als corrents i a les deus redueix l'oxigen dissolt a l'aigua i això, al seu torn, fa impossible que hi visquin els peixos.

7.4.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Escombraries i aigües residuals (p. 60, 15-21)

1. Un cop recollides, les escombraries es porten als abocadors. ¿Què et sembla que passa quan els abocadors són plens?
2. En comptes d'usar abocadors, en alguns llocs cremen les escombraries. ¿Quins avantatges té això? ¿I quins desavantatges?
3. Si allà on tu vius no es fes mai cap recollida d'escombraries, ¿què et sembla que hauria de fer la gent amb les seves escombraries?

4. Si les clavegueres del lloc on tu vius estiguessin tapades o inservibles, ¿què et sembla que hauria de fer la gent amb les seves aigües residuals?
5. Com que, a la Lluna, no hi viu ningú, ¿per què no facturem simplement totes les nostres escombraries cap allà?

[Vegeu les entrades: “Aigua” i “Escombraries” d’aquest manual; “Pol·lució” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: PLANETES I LLUNES

Els planetes són cossos que giren al voltant del Sol. Són opacs i esfèrics. (Això vol dir que no es pot mirar a través d’ells i que són rodons, i que no són, doncs, com els cometes, que són gasosos i tenen cues molt llargues.) Els planetes, a més, brillen perquè reflecteixen la llum del Sol. Els planetes són: Mercuri, Venus, Terra, Mart, Júpiter, Saturn, Urà, Neptú i Plutó. (També hi ha una colla de planetes menors o asteroides que giren al voltant del Sol.)

La nostra Lluna és un satèl·lit de la nostra Terra, i altres planetes també tenen llunes. La Lluna gira al voltant de la Terra, i la Lluna i la Terra juntes giren al voltant del Sol. Mesurem els mesos per les voltes de la Lluna al voltant de la Terra, tal com mesurem els anys per les voltes de la Terra i de la Lluna juntes al voltant del Sol. I mesurem els dies per la rotació de la Terra sobre el seu eix.

[Es torna a tocar aquest tema en el capítol 8, episodi 4, idea 10, d’aquest manual.]

7.4.11 EXERCICI: Raonar sobre planetes i llunes (p. 60, 26-61, 3)

Primera part. Raonament analògic:

- a) La Lluna gira al voltant de la Terra tal com la Terra.....
- b) Els planetes brillen amb llum reflectida del Sol tal com la Lluna.....
- c) Tal com la Terra és matèria sòlida i no transparent, així la Lluna.....
- d) Tal com la Terra és una bola rodona, així la Lluna.....
- e) Tal com mesurem els anys per les voltes de la Terra al voltant del Sol, així mesurem els mesos per.....
- f) Tal com la Terra té un satèl·lit (la Lluna), així mateix pot ser que altres planetes.....

Segona part. Raonament disanalògic:

La Lluna li mostra, a la Terra, només una de les seves cares; l’altra cara de la Lluna no és mai visible des de la Terra. (Encara que la Lluna giri sobre el seu eix, aquesta rotació i la rotació que fa al voltant de la Terra són iguals.) ¿Se’n segueix, d’això, que, des de la Lluna, sempre és visible la mateixa cara de la Terra?

[Vegeu les entrades “Estels”, “Planetes” i “Sol” d’aquest manual.]

IDEA 11: ROQUES

Les roques són trossos de matèria mineral dura i sòlida, que formen part de l’escorça terrestre. Hi ha diferents tipus de roques. Els tres principals són:

1. roques d’origen volcànic, formades per refredament de material fos procedent de l’interior de la Terra (p.e., granit, basalt);
2. roques metamòrfiques que per consolidació d’altres roques acaben formant esquists o pedres arenoses, o per revestiment de carculles formen pedres calcàries;
3. roques que han estat formades per calor i pressió, com la pissarra i el marbre.

7.4.12 EXERCICI: Raonar sobre les roques (p. 61, 1-4)

Primera part. Raonament sil·lògic:

- a) Totes les roques estan fetes de matèria. Els nostres cervells estan fets de matèria. ¿Se’n segueix, d’això, que els nostres cervells estan fets de roca?

- b) Totes les roques estan fetes d'algun dels minerals. El ferro és un mineral. ¿Se'n segueix, d'això, que una roca podria estar feta de ferro?
- c) Totes les coses més lleugeres que l'aigua són coses que suraran a l'aigua. Cap roca no és més lleugera que l'aigua. ¿Se'n segueix, d'això, que les roques són coses que en cap cas no suraran a l'aigua?

Segona part. Sil·logisme hipotètic:

El material fos que procedeix de l'interior d'un volcà, si es refreda i consolida, a temperatures elevades, forma el que s'anomena una roca "ígnia". El basalt està format a partir d'erupcions volcàniques i és material fos que s'ha refredat. ¿Se'n segueix, d'això, que el basalt pot ser considerat una roca "ígnia"?

[Vegeu les entrades "Matèria" i "Roca" d'aquest manual.]

CAPÍTOL 8

EPISODI 1

IDEA 1: JUSTIFICAR LES ORDRES AMB RAONS

La Suki ordena a en Kio que tregui la Rita a fora. Els nens estan ben familiaritzats amb ordres d'aquest tipus. En reben contínuament. Ells, però, rarament en donen, llevat que sigui jugant o en moments de ficció.

Les ordres que es donen als nens poden anar acompanyades, o no, de raons. “Molt bé, ara, feu files”, o “Deseu els llibres”, o “No parreu tots alhora”, són ordres donades normalment amb l'assumpció que els nens ja coneixen la raó de l'ordre. De vegades, es dona una semijustificació: “Molt bé, nens, és hora de desar els llibres” invoca la tirania del rellotge com a justificació de l'ordre.

Convé tenir ben present que en Kio és un nen molt dòcil i complidor, que si rep una ordre de la Suki, segurament la complirà sense rèplica. Ara bé, quan fa el paper de la Rita, adopta la tenacitat i la irracionalitat animals de la Rita. Fins i tot és possible que, quan en Kio fa de Rita, part de la seva tossuderia reprimida surti a la superfície i s'expressi.

8.1.1 EXERCICI: Raons per a les ordres (p. 62, 5-10)

De les dues columnes següents, la de l'esquerra conté ordres, la de la dreta conté fets que podrien ser utilitzats com a raons per a aquelles ordres. La teva feina consisteix a connectar les ordres amb les raons més plausibles.

Ordres

1. “Poseu-vos els guants.”
2. “Feu una sola filera.”
3. “Endreceu l'habitació.”
4. “No parreu tots alhora.”
5. “Renteu-vos bé les mans.”
6. “No parreu amb la boca plena.”
7. “Poseu-vos ben drets.”

Raons

- a. “Només es pot entrar d'un en un.”
- b. “Ningú no sent què dieu.”
- c. “Ho embrutareu tot de pintura, si no ho feu.”
- d. “Fa molt fred a fora.”
- e. “Sembieu interrogants.”
- f. “Ho hem de deixar net pels que vénen ara.”
- g. “No podem entendre el que dieu.”

Heus aquí un conjunt alternatiu de raons per a les ordres d'abans. ¿Aquestes raons et semblen millors o pitjors que les donades en el primer conjunt?

- a. “No volem una manifestació.”
- b. “No em puc concentrar.”
- c. “Estan plenes de gèrmens.”
- d. “No us volem veure les mans.”
- e. “¿No havia vist mai una posició com aquesta!”
- f. “Sembla una cort de porcs.”
- g. “Podeu menjar després.”

[Vegeu les entrades: “Ordre” d'aquest manual; “Raons” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Obediència” de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: ¿PODEM DERIVAR L’“HAVER” DEL “SER”?

Hi ha una línia en el pensament filosòfic, provinent sobretot del filòsof escocès David Hume (1711-1776), que planteja una qüestió molt discutida fins avui: consisteix a dir que, d'allò que *és*, no se'n pot derivar allò que *hauria de ser* (o, en una formulació logicolingüística, que “de l’*és*”, no se'n pot derivar l’*hauria*”). Així, d'un conjunt d'enunciats de fet (cadascun dels quals ve expressat per un “*és*”, com ara “En Joan *és* un noi de 21 anys”; “la Maria *és* una noia de 21 anys”), no se'n pot deduir —segons aquesta posició— un enunciat d'obligació moral (a saber, un “*hauria*” del tipus de “En Joan i la Maria s’*haurien* de casar”).

El que la Suki diu a la pàgina 62, 10 és molt semblant a derivar un “hauria” d’un “és”, amb la diferència que la Suki sembla derivar el que la Rita *ha* (o *hauria*) de fer, d’allò que la Rita ja *fa* ara o *ha estat fent* fins ara. No és, doncs, sorprenent que la Rita (en Kio) rebutgi el seu argument (perquè *és*, al capdavant, un argument: es tracta d’una conclusió sostinguda per una raó), tot afirmant que la raó donada és molt pobre. No adopta, en canvi, el procediment més dràstic d’afirmar que no hi ha manera de derivar un “has de” (o un “hauries de”) d’un “és”.

Contràriament, els que sostenen que es pot derivar l’“haver de” del “ser”, ho fan, en general, amb l’argument que, un cop s’han establert clarament els fets d’una situació problemàtica, ja és possible de dissenyar i de comprovar hipòtesis per a la solució, i és possible, doncs, de decidir quina d’elles s’*hauria* de posar en pràctica. En altres paraules, diuen que el que s’hauria de fer es pot descobrir *de manera inductiva*, encara que no es pugui inferir *deductivament*.

8.1.2 EXERCICI: ¿Ha de sortir a fora la Rita? (p. 62, 10)

La Suki diu que la Rita ha de sortir a fora perquè hi surt cada nit. Busquem ara altres exemples del mateix tipus de raonament. I tu examina cadascun dels casos següents i digues si et sembla que es tracta d’un bon argument, o no.

1. En Raimon diu: “Cada dia vaig a l’escola en l’autobús escolar. Per tant, demà *he de* prendre l’autobús per anar a l’escola.”
2. L’Hermínia diu: “Cada dia surt el sol. Per tant, *ha de* sortir demà.”
3. La Virgínia diu: “Cada dia pispo alguna cosa del calaix d’algun company. Per tant, demà *hauria de* pispar alguna cosa del calaix d’algun company.”
4. La Núria diu: “Cada dia arribo tard a l’escola. Per tant, demà *he d’*arribar tard a l’escola.”
5. En Domènec diu: “Cada dia arribo puntual a l’escola. Per tant, demà *he d’*arribar puntual a l’escola.”
6. En Rafael diu: “La meua mare sempre em deixa anar a les festes de l’escola. Per tant, demà m’*hauria de* deixar anar a la festa de l’escola.”
7. La Minerva diu: “Fins ara, ningú no ha estat capaç de llegir la meua lletra. La conclusió és que ningú no *hauria de* ser capaç de llegir-la.”

[Vegeu les entrades: “Obligació” d’aquest manual; “Lleis” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Lògica/ètica” de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: “PERQUÈ” COM A INDICADOR DE RAONS I CAUSES

La paraula “perquè” és un “indicador lògic”. Quan la veiem, sabem que és probable que introdueixi o bé una *raó* o bé una *causa*. (També podria introduir un *motiu*, que pot ser *totes dues coses*, una raó i una causa. Per exemple, si en Joan engolia els aliments perquè es moria de gana, el motiu de la fam tant podia servir de raó com de causa per al fet de menjar frenèticament.)

Hauríem de ser conscients de la diferència entre raons i causes. També hauríem de ser conscients de la diferència entre *causes* i *efectes*. Els nens petits sovint confonen les dues coses o, almenys, parlen com si ho fessin. Per exemple, si preguntem a un nen petit: “¿Per què l’aigua de la bassa s’ha gelat aquesta nit passada?”, el nen pot respondre correctament: “Perquè ha fet molt de fred.” Però, si preguntem a un altre nen: “¿Per què ha fet molt de fred aquesta nit passada?”, pot ser que ell repliqui: “Perquè l’aigua de la bassa s’ha gelat.” Podríem considerar que aquí s’han confós causa i efecte. Però també en podríem fer una altra interpretació. El segon nen pot haver entès la pregunta així: “¿Com ho saps que ha fet molt de fred aquesta nit passada?” En aquest cas, el nen ha fet bé d’esmentar la prova de la seva conclusió: el fet que l’aigua s’hagi gelat. L’única manera d’ajudar els nens a evitar aquestes interpretacions imprecises és fer que practiquin les distincions entre causes i efectes, així com entre raons i causes.

8.1.3 EXERCICI: L’ús de “i”, “perquè”, “a fi de” en l’explicació causal (p. 62, 10)

L’expressió “a fi de” generalment introdueix una intenció, és a dir, una raó per fer una cosa. Per exemple: “L’home es va acostar la mà a l’orella a fi de sentir-hi millor.”

La paraula “perquè” pot introduir una causa o bé una raó.

La paraula “i” pot introduir un efecte, o bé pot introduir una cosa que va succeir després, encara que *no* fos un efecte. Exemple 1: “El vent va bufar i va apagar la flama de l’espelma.” Exemple 2: “El vent va bufar i es va sentir una gran tronada.”

¿Quina seria la millor manera de completar les oracions següents?

1. La pluja cau
 - a. i mulla el sòl.
 - b. perquè el sòl és moll.
 - c. a fi de mullar el sòl.
2. El sòl és moll
 - a. i fa que caigui la pluja.
 - b. perquè ha plogut.
 - c. a fi de fer ploure.
3. Els arbres tenen fulles
 - a. i fan ombra a la gent.
 - b. perquè la gent està massa al Sol.
 - c. a fi de donar ombra a la gent.
4. Els arbres fan ombra a la gent
 - a. perquè tenen fulles.
 - b. a fi de tenir fulles.
 - c. i la gent està massa al Sol.
5. La gent té nas
 - a. perquè porta ulleres.
 - b. a fi d’aguantar les ulleres.
 - c. i el nas li aguanta les ulleres.
6. Les taronges tenen grills
 - a. a fi mostrar-nos per on s’han d’obrir.
 - b. i les pots obrir per les marques dels grills.
 - c. perquè la gent les obre pels grills.
7. L’aigua apaga el foc
 - a. perquè és freda.
 - b. a fi d’esdevenir freda.
 - c. perquè no crema.
8. Les flors floreixen
 - a. a fi que la gent les frueixi.
 - b. perquè la gent les frueixi.
 - c. i la gent les frueix.

[Vegeu les entrades: “I” i “Perquè” d’aquest manual; “Causa” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Explicacions” i “Raons” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: CONTEXTUALITZACIÓ

Per entendre el que signifiquen les paraules o les coses, les hem de posar en un *context*, les hem de veure en la situació en què funcionen o a què pertanyen. Contextualitzar les coses sovint implica veure-les *en perspectiva*, ja que la perspectiva és un context en què les coses apareixen des d’un *punt de vista* determinat. Per exemple, si et situes sobre les vies del tren, els dos rails sembla que convergeixin a la llunyania. Però, si volessis per sobre dels rails en un avió, els rails sota teu et semblarien completament separats entre ells. La visió des de l’avió s’anomena *perspectiva aèria*. Una mosca al sostre de la teva aula tindria una perspectiva aèria quan mirés cap avall. D’al-

tra banda, si el teu punt de vista és a nivell del sòl i mires més enllà de l'horitzó, tindràs una perspectiva diferent: les coses *sembla que es facin* més petites com més s'allunyen de tu.

Un *marc de referència* també és un *context*. Quan passa alguna cosa, el context d'allò que passa és tot el que està significativament relacionat amb el que passa. És la situació en què ha passat la cosa. Una oració s'ha d'entendre en el context del llibre en què apareix; una jugada s'ha d'entendre en el context del joc que s'està jugant; la tria d'amics que fa una persona s'ha d'entendre en el context de la vida d'aquella persona. Ara bé, normalment, un marc de referència és un context amb una organització molt específica. Sovint està equipat amb coordenades (com ara, nord, sud, est i oest; o bé, sobre, sota, a l'esquerra de i a la dreta de; o bé, abans, alhora, i després). En altres paraules, un marc de referència sovint és espacial o temporal, i pot ser expressat en termes de qualsevol disciplina del coneixement humà: geogràfica, històrica, química, musical, etcètera.

S'hauria d'ajudar els alumnes a entendre què passa quan es treuen fora de context unes observacions els significats de les quals depenen dels contextos. És important entendre com operen les perspectives i els marcs de referència, a fi que no ens acostumem a voler entendre les coses de manera aïllada. De mica en mica, arribem a entendre que la Lluna no és, realment, tan petita com l'ungla del dit gros, sinó que és una cosa immensa que només sembla petita vista en perspectiva espacial. Semblantment, un disgust que avui sembla aclaparador pot recular en importància a mesura que passen els dies i que l'arribem a veure en el marc de referència més ampli de les nostres vides. Sense entendre com operen les perspectives i els marcs de referència, no podem tenir cap sentit de la proporció o de l'objectivitat, no podem fer cap judici precís, i qualsevol de les nostres experiències ens apareixerà distorsionada o mancada de sentit.

A les pàgines 62 i 63 en Kio "fa" de Rita i, en assumir aquest paper, aconsegueix de posar-se ell mateix en el marc de referència de la Rita. No es tracta pas només del fet que *vegi* les coses des del punt de vista de la Rita, sinó que també entén els valors de la Rita. Reconeix què és important, i què no és important, per a la Rita: la consistència no és important; fer el que vols fer, tant si tens raons com si no en tens, això sí que és important. Així, doncs, sota l'epígraf de la contextualització tenim una colla d'habilitats: aprendre a veure les coses en context, aprendre a veure les coses en el context de la perspectiva d'una altra persona, i aprendre a raonar mentre es tenen presents aquests diferents contextos.

8.1.4 EXERCICI: Marcs de referència (p. 62-63)

Quan mirem de localitzar coses a l'espai —com quan indiquem una direcció a algú—, fem ús de *marcs de referència*. Podem dir, per exemple: "A la propera cantonada, giri a l'esquerra, segueixi de dret fins a l'altra cantonada, i després giri a la dreta." O bé podem dir: "Faci un parell de quilòmetres seguint la costa i després tiri cinc quilòmetres cap a muntanya."

Es poden fer traduccions d'un marc de referència a l'altre, tal com se'n fan d'una llengua a una altra. Suposem, per exemple, que tens un mapa al davant i que el mapa t'indica que el nord és exactament a dalt del mapa, l'est a la dreta, l'oest a l'esquerra, i el sud a baix. Ara, completa les direccions següents:

1. Si Barcelona està a l'est de Lleida, llavors Barcelona està (a l'esquerra) (a la dreta) de Lleida en el mapa.
2. Si Barcelona està a l'est de Lleida, llavors Lleida està (al nord) (a l'oest) de Barcelona.
3. Si Barcelona està a l'est de Lleida, llavors Lleida està (a l'esquerra) (a la dreta) de Barcelona en el mapa.
4. Si Barcelona està al nord de Tarragona, llavors Tarragona està (a l'est) (al sud) de Barcelona.
5. Si Barcelona està al nord de Tarragona, llavors Tarragona està (a sobre) (a sota) de Barcelona en el mapa.

[Vegeu les entrades: "Lloc" d'aquest manual; "Marcs de referència" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 5: LA FAL·LÀCIA D'“INVOCAR L'EMOCIÓ”

Una de les preocupacions tradicionals de la lògica informal ha estat assenyalar fal·làcies comunes del raonament. Moltes d'aquestes fal·làcies inclouen l'intent de persuadir algú amb un argument en què la raó sembla que juga un paper correcte, però, en canvi, no hi té, de fet, cap rellevància. Una colla d'aquestes fal·làcies ("invocar la por", "invocar la compassió", etc.) es poden agrupar com a "invocacions a l'emoció". Això passa quan s'intenta persuadir algú, però no apel·lant a la seva raó, sinó apel·lant als seus sentiments, encara que tot plegat es presenta sota la disfressa d'un argument lògic.

La Suki usa aquesta mena d'invocació dues vegades a la pàgina 62. (Potser li sembla que és correcte de fer-ho perquè la Rita és una gata. Però és una gata molt lògica, quan vol.) Primer diu a la Rita que ha de sortir a fora perquè li agrada moltíssim sortir. La Rita refusa amb desconsideració aquest intent amb l'argument que la Suki no pot saber el que ella sent. Llavors la Suki intenta una altra via: suggereix amb èmfasi que la Rita no vol sortir perquè té por. En efecte, l'acusa de covardia, cosa que és un cop baix, fins i tot tractant-se d'una gata. La Rita, però, ho exclou, amb l'argument que no hi ha res, a fora, que li pugui fer por.

Tanmateix, s'hauria d'advertir amb cura que el recurs d'invocar l'emoció no ha de ser pas, *necessàriament*, il·lògic. Es pot presentar un argument en un llenguatge molt vistós, que apel·li a totes les emocions de l'audiència, però que sigui, de fet, un argument lògicament ben correcte. D'altra banda, es pot presentar un argument lògicament incorrecte d'una manera freda i amb aparença de raonable. El destinatari que pensa críticament és aquell que sap prestar atenció al raonament sense ser engolit per les crides i invocacions a les seves emocions.

8.1.5 EXERCICI: Bon raonament i invocació emocional (p. 62, 17-19)

De vegades la gent ens vol persuadir apel·lant a les nostres emocions i no a la nostra raó. Heus aquí quatre intents de persuasió. Digues si et semblen casos de bon raonament (BR), mal raonament (MR), invocació molt emocional (IME) o invocació poc emocional (IPE).

	BR	MR	IME	IPE
Argument 1				
Argument 2				
Argument 3				
Argument 4				

Argument 1. Un visitant de la classe va dir: “Bé, noies i nois, vosaltres sou, certament, els joves amb cares més intel·ligents que he vist mai. Jo també he estat jove com vosaltres, i sé què sentiü envers els animals. Sóc aquí per parlar a favor del petit i desemparat peix gat. ¿Us adoneu que la gent mata el peix gat i se'l menja? ¿I us adoneu de com n'és, d'horrible, això? Al capdavant, nosaltres no mengem pas gats, ¿oi que no? I un peix gat és un gat. Per tant, ¡no hauríem de menjar peixos gats! ¡Pobrets! Nois i noies, ¡tingueu compassió d'ells!”

Argument 2. Un visitant de la classe va dir: “Els peixos gats no són pas gats, sinó peixos. El fet que no mengem gats no té res a veure amb si hauríem de menjar, o no, peixos gats. Nosaltres no mengem gats perquè els gats són animals domèstics. Els peixos gats, normalment, no són animals domèstics, però si en tinguéssiu un com a animal domèstic, jo us diria ‘¡No us el mengeu!’”

Argument 3. Un visitant de la classe va dir: “Aquest raonament s'ha de decidir amb lògica. Mireu, és molt senzill:

Tots els gats siamesos són gats.

Tots els peixos gats són gats.

Per tant, tots els peixos gats són gats siamesos.

Així, doncs, ¡si no us menjaríeu un gat siamès, heu de concloure que tampoc no us menjaríeu un peix gat!”

Argument 4. Un visitant de la classe va dir: “Noies i nois, aquests idiotes miren de donar-vos gat per llebre (i mai tan ben dit). ¡No us ho deixeu fer! Si deixeu que us convencin que els peixos gats són gats, ¡seran capaços de convèncer-vos de qualsevol cosa! ¡Que la gent pensi d'aquesta manera és el que porta a l'enderrocament dels governs! No, digueu no, perquè jo us demano que us comporteu com a europeus il·lustrats. I us suplico, agenollat si cal, que em creieu:

Tots els gats són animals domèstics.

Cap animal domèstic no és cosa que fem servir d'aliment.

Per tant, cap gat no és cosa que fem servir d'aliment.

Cap gat no és cosa que fem servir d'aliment.

Cap peix gat no és gat.

D'això, no se'n segueix res. Ningú no ha provat, doncs, que s'hagi de menjar peix gat, o que no s'hagi de fer.

¡Mireu si n'és, de lògic! ¡Tot el que heu de fet és confiar en mi! A més, noies i noies, hi ha moltes altres bones raons per no menjar ni peix ni carn, a part del fet que hagin estat animals domèstics.”

[Vegeu les entrades: “Emocions”, “Persuasíó” i “Raons i raonaments” d’aquest manual; “Sentiments” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Sentiments privats” de *Buscant el sentit*; “Lògica/ètica” de *Recerca ètica*; “Raons” i “Raonaments” de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: GUINEUS

Les guineus són mamífers carnívors de la família dels cànids, d’uns 60 centímetres de llarg, musell estret, orelles dretes, peus curts, cua llarga i grossa i pelatge rogenc.

8.1.6 EXERCICI: Pensar sobre les guineus en la literatura (p. 62, 21)

Comenta els trets —físics i morals— amb què els tres primers textos caracteritzen la guineu i els altres animals que apareixen. Digues també quina et sembla ser la intenció de l’estrofa de Pere Quart.

(Les faules són narracions en què es dona un ensenyament útil o moral, per mitjà d’una ficció al·legòrica en què intervenen animals i també éssers inanimats parlant i obrant com si fossin éssers humans o racionals. Valdria la pena aprofitar els textos de les faules per veure quins són els tòpics que s’associen amb els diferents animals. També podríeu plantejar-vos qüestions com ara: ¿Per què es donen lliçons morals a través de la conducta dels animals i no es proposen directament, a través d’exemples humans? ¿Es podrien escriure faules amb personatges extraterrestres? ¿Tindrien el mateix sentit i la mateixa eficàcia que les faules tradicionals? ¿Les faules amb éssers inanimats són tan suggeridores com les d’animals? Fixem-nos que la mitologia clàssica, tot i que fa parlar molts éssers no animals, sovint recorre a éssers amb algun tipus de moviment o de dinàmica, com ara els rius, els arbres, el tro, el llamp.

Com que les faules són accions dramatitzades, podria ser molt eficaç i instructiu que els alumnes assumissin els papers de narrador i dels diferents animals protagonistes, n’estudiessin a fons els caràcters, i fessin finalment una representació teatral.)

LA GUINEU QUE PREDICAVA

Jean Pierre de Florian (Florian, 1755-París, 1794), *Faules*, 1792. Trad. N. Izard

Una guineu vella i atrotinada, amb gota, apoplèctica,
però instruïda, eloqüent, diserta,
i que sabia molt de lògica,
es va posar a predicar al desert.
El seu estil era florit, la moral excel·lent.
Provava en tres punts que la senzillesa,
els bons costums, la probitat,
donen amb poques despeses aquesta felicitat
que un món impostor ens presenta,
i ens fa pagar cara sense donar-nos-la mai.
El nostre predicador no tenia cap èxit;
no hi anava ningú, només cinc o sis marmotes,
o alguna cérvola devota
que vivia lluny de soroll, sense ningú, sense influència,
i no podia donar fama a l’orador.
Va prendre la decisió de canviar de tema,
va predicar contra els óssos, els tigres, els lleons,
contra els seus apetits insaciabls,
la set, la ràbia sanguinària.
Aleshores, tothom va anar als seus sermons:
cérvols, gaseles, cabirols hi trobaven mil encants;
l’auditori marxava sempre banyat en llàgrimes;
i el nom de la guineu es va fer famós.
Un lleó, rei de la contrada,

bona persona, per altra part, i vellet molt pietós,
va sentir curiositat per escoltar-la.
La guineu va estar encantada de fer la seva entrada
a la cort: arriba, predica, i aquest cop,
sobrepasant-se ella mateixa, crida, espanta,
els feroços tirans del bosc,
dibuixa la feble innocència tremolosa al seu aspecte,
implorant cada dia la justícia massa lenta
de l'amo i del jutge dels reis.
Els cortesans, sorpresos de tant atreviment,
es miraven sense dir res,
ja que el rei ho trobava bé.
La novetat de vegades fa que la rudesia agradi.
En acabar el sermó el monarca, encantat,
va fer venir la guineu: "M'has sabut agradar
—li va dir—, m'has ensenyat la veritat;
et dec una paga justa;
què em demanes com a preu de les teves lliçons?"
La guineu va respondre: "Senyor, uns quants indiets."

LA LLEBRE I LA GUINEU

Isop (Frígia, s. VI aC), *Faules*

La senyora Llebre va preguntar un dia a la senyora Guineu:
—Per què no m'expliques com et van les teves trapelleries, i per quina raó t'anomenen astuta?
—Com que no ho saps —va respondre la senyora Guineu—, vine avui a casa meua i et convidaré a sopar.
La ingènua llebre va acceptar la invitació. Però a casa de la falsària Guineu no hi havia cap més menjar sinó la mateixa llebre. Aquesta, en adonar-se que no tenia cap escapatòria, va dir:
—Ara ja sé, a desgrat meu, d'on et venia aquest nom; no és pas per les teves conquestes, sinó per les teves falses.

*Dolenta és la curiositat,
i el tafaner és condemnat.*

EL CORB I LA GUINEU

Jean de la Fontaine (Château Thierry, Xampanya, 1621-París, 1695), *Faules*. Versió de Xavier Benguerel

Mestre Corb dalt d'un arbre s'havia recollit
i tenia al bec un formatge.
Mestre Renard, per l'olor enllepolit,
va i l'entreté amb aquest llenguatge:
"Ei, senyor Corb, bon dia, li va dir,
Que en sou de ben plantat! Que me'n sembleu, de fi!
Segur, si el vostre cant ve a ser una imatge
del vostre bell plomatge,
sou, d'aquest bosc, el Fènix, i l'hoste de més preu."
De tan content, el Corb, no sap pas què li passa;
i per mostrar la seva dolça veu
obre el bec, i el formatge li cau a la pinassa.
El Renard l'arreplega, i diu: "Senyor,
cal que aprengueu que tot adulator
viu a l'esquena d'aquell qui l'escolta.
Per tan bona lliçó, la paga no és pas molta."
El Corb, avergonyit, parat al seu recés,
jurà un poc massa tard: "No me'l prendran mai més!"

GUINEU

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986), *Bestiari*

¿Què en faria —pregunteu—,
de la pell de cortesana?
Abrics per a la germana
guineu.

[Vegeu l'entrada "Guineu" d'aquest manual.]

IDEA 7: ESQUIROLS

Els esquirols són mamífers rosegadors, de cua molt llarga i peluda i cames posteriors fortes que li permeten saltar d'un arbre a l'altre. [Aquesta idea es troba desenvolupada en el capítol 3, episodi 2, idea 14.]

8.1.7 *EXERCICI*: Pensar sobre els esquirols en poesia (p. 62, 21)

[Aquí es pot fer l'exercici 3.2.15 d'aquest manual.]

8.1.8 *EXERCICI*: Raonar sobre els esquirols (p. 62, 21)

[Aquí es pot fer l'exercici 3.2.14 d'aquest manual.]

IDEA 8: MOFETES

Les mofetes són mamífers carnívors fissípedes de la família dels mustèlids, amb el cos robust, recobert per una pell negra amb dues ratlles blanques i que emet un líquid repel·lent i pudós per les glàndules anals.

8.1.9 *EXERCICI*: Raonar sobre les mofetes (p. 62, 21)

Raonament sil·lògic.

a) ¿Pots treure alguna conclusió d'això?

Tots els membres de la família dels mustèlids són mamífers.

Totes les mofetes són membres de la família dels mustèlids.

Per tant, són

b) ¿I es pot treure cap conclusió en aquests casos?

Tots els esquirols tenen cues llargues i peludes.

Totes les mofetes tenen cues llargues i peludes.

Conclusió:

Totes les mofetes són depredadors nocturns.

Totes les mofetes són carnívores.

Conclusió:

Totes les mofetes eliminen les plagues d'insectes.

Totes les mofetes emeten un líquid repel·lent i pudós.

Conclusió:

Totes les coses trobades als EUA són coses trobades a l'Amèrica del Nord.
Algunes mofetes ratllades són coses trobades als EUA.
Conclusió:

[Vegeu l'entrada "Mofeta" d'aquest manual.]

IDEA 9: DISPUTA, AMENACES I RECURS A LA FORÇA

La disputa simulada entre la Suki i la Rita (Kio) continua l'escalada. Les ordres de la Suki esdevenen més tallants i més estridents ("¡Rita: *a fora!*" 62,24), i la Rita amenaça amb oposar-s'hi per la força. La Suki ja no necessita res més per sentir-se justificada a usar la força. La disputa passa de les ordres directes a la manipulació, i de la manipulació a les amenaces.

Abans s'ha esmentat [vegeu la idea 5 d'aquest mateix episodi] que apel·lar a l'emoció és fer esforços per manipular la persona a qui hom s'adreça, a fi de persuadir-la de posicions que ella podria no acceptar si es fes servir només la raó com a argument. És obvi que el recurs a les emocions pot ser, a més de no-racional, també un recurs clar a la pressió emocional. I quan això falla, és fàcil que, al cap de poc, surti l'amenaça d'usar la força, és a dir, la invocació de la força (el nom tècnic d'això, en la retòrica tradicional, era el de fal·làcia *ad baculum*).

Resulta interessant constatar que cadascú acusa l'altre de ser irracional. La Suki diu que el que la Rita fa "no té cap sentit" (63, 2), i la Rita diu que la Suki amenaça d'usar la força perquè s'ha quedat "sense arguments" (63, 3). Així, doncs, no és que els dos disputants refusin la raó, sinó que més aviat semblen tenir poca esperança de trobar solucions raonables quan les irraonables són tan atractives i compulsives.

8.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què és una disputa? (p. 62, 24-63, 7)

1. ¿Quanta gent es necessita per a una disputa?
2. ¿Una persona pot disputar amb si mateixa?
3. Perquè hi hagi una disputa, ¿hi ha d'haver primer un malentès?
4. Perquè hi hagi una disputa, ¿hi ha d'haver primer antipatia entre les persones?
5. La gent que disputa, ¿està enfadada?
6. ¿Pensa cadascun dels disputants que ell ho fa raonablement, però que l'altre, no?
7. Si tot pogués ser discutit de manera raonable, ¿hi hauria disputes encara?
8. ¿Hi ha cap diferència entre disputar i a) tenir raons, b) barallar-se, c) debatre, d) fer guerra obertament?
9. ¿La gent disputa de vegades sobre idees?
10. ¿Disputar representa un problema o és una manera de resoldre un problema?

[Vegeu les entrades: "Disputa" i "Guerra" d'aquest manual; "Força i violència" de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 10: COMPARACIONS I CONTRASTOS

Els adjectius són molt útils per descriure. En sabem molt més, de l'aparença d'un home, si ens ve descrit com a *alt i prim*, que si se'ns en diu, simplement, que és un home.

Aquests adjectius no ens donen només una imatge més clara de l'home, sinó que també impliquen un ventall de diferències, establertes per *comparació* i *contrast*. Si sabem que un home és alt, això implica que és probablement més alt que la majoria dels homes. Díficilment podríem dir que és alt si no haguéssim pogut fer primer aquesta mena de comparacions. I, quan diem que és alt, també diem, alhora, que *no és baix*. Hi ha, doncs, la implicació d'un contrast. (Semblantment, dir que l'home és prim significa que és més prim que la majoria, i dir que és prim representa, alhora, implicar que no és gras.)

En la manera que tenim d'entendre qualsevol adjectiu, s'hi veu una relació de tipus molt bàsic. El que *és* dit pel terme (p.e., el terme "alt"), s'oposa a allò que *no és* dit, però que és implicat. Però, no és només que el terme "alt" impliqui un ventall de termes (com ara "menys alt", "menys baix", "baix"), sinó que també implica un espectre de *relacions*, relacions de comparació i de contrast. D'alt a més alt, hi ha una diferència de grau; d'alt a baix, hi ha una diferència de grau tan gran que es converteix en una diferència de tipus.

Una altra manera d'expressar tot això és dir que els adjectius són termes *ordinals*: sempre representen un punt en un ordre, en un ventall, o en un espectre, tal com el color sempre és un color de l'espectre. Com que és important ajudar els nens a entendre el caràcter relacional de l'experiència, no s'haurien de passar mai per alt aquestes relacions implicades.

8.1.11 EXERCICI: Trobar relacions de contrast i comparació (p. 63, 1)

Primera part: Donat un terme, s'ha de trobar el terme oposat o el de contrast. Per exemple, donat “fora”, s'ha de dir “dins”. O bé, donat “moll”, s'ha de dir “sec”.

Inventa, en cada cas, el terme oposat, de manera que aparegui una *relació de contrast*:

alt :	;	veloç:	;	ràpid:	;	diminut:	;
gran:	;	dolç:	;	rialler:	;	avorrit:	;
dur:	;	preparat:	;	fàcil:	;	suau:	;
aterridor:	;	cansat:	;	infeliç:	;	bo:	;
dèbil:	;	ventós:	;	apressat:	;	trist:	;

Segona part: Ara, repassa la mateixa llista de termes i fes-ne una versió comparativa. Així, “alt” t'hauria de portar a pensar en “més alt”, i “aterridor”, en “més aterridor”.

[Vegeu l'entrada “Comparacions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: “PODER-HO FER ÉS TENIR-HI DRET”

La Rita (en Kio) acusa la Suki de defensar la posició segons la qual “poder fer una cosa és el mateix que tenir-hi dret” (63, 6-7). ¿Quina posició és aquesta?

Una de les seves formulacions clàssiques es troba en el pensament del filòsof anglès Thomas Hobbes (1588-1679). Hobbes mantenia que l’“estat natural” dels éssers humans és una existència semblant a la de la jungla. En aquesta situació, no hi ha lleis, senzillament perquè no hi ha legislador. El fort oprimeix el dèbil a través de la força i de l'engany. Segons Hobbes, en aquest “estat de naturalesa”, la vida de la gent és “desagradable, brutal i breu”. No solament no hi ha lleis, sosté Hobbes, sinó que no hi ha res que sigui correcte o incorrecte, just o injust, bo o dolent; en resum, no hi ha valors de cap mena.

Ara bé, quan una persona o un grup de persones és capaç de dominar la resta, sigui per força o per l'amenaça de la força, llavors es desenvolupa un “estat de societat”. (La gent accepta el governant només perquè encara tem més el retorn a l'infortuni de l’“estat de naturalesa”.) Un cop hi ha un sobirà, ja hi poden haver lleis i regles i normes; és així com “poder fer una cosa és el mateix que tenir-hi dret”. Hobbes sostindria que, allà on hi ha codis morals o criteris estètics o regles socials, allà al darrera s'hi amaga també alguna mena de pressió social o d'autoritat, el “poder” de la qual fa que els seus edictes siguin “bons”.

La Suki queda sorpresa de ser acusada per la Rita de defensar una posició tan brutalment arbitrària com aquesta. Si els animals, però, poguessin parlar, i poguessin discutir les formes de dominació que sobre ells exerceixen els humans, ¿no és probable que argumentessin de manera molt semblant a la Rita, en el sentit que, tot i que la seva pretensió de tenir dret a viure pugui ser tan bona com la nostra, nosaltres —que som més forts que ells— els podem matar, però ells, en canvi, no ens poden matar a nosaltres?

8.1.12 EXERCICI: ¿Poder-ho fer és tenir-hi dret? (p. 63, 6-7)

Suposem que estiguessis un dia navegant per l'oceà i que et trobessis la balena Leviatan. Suposem també que resultés que la Leviatan podia enraonar i que, per tant, tu i ella tinguéssiu una llarga conversa. El següent fragment és un tros de la discussió que vau tenir. Però només conté el que *tu* vas dir; no narra el que la Leviatan va dir. Ves emplenant, doncs, els espais, i escriu la part de la Leviatan.

TU: “Lamento que la gent caci i mati balenes, però, és clar, nosaltres som millors que vosaltres.”
 LEVIATAN:
 TU: “Bé, nosaltres som més forts que vosaltres.”
 LEVIATAN:
 TU: “Bé, nosaltres som més intel·ligents que vosaltres.”
 LEVIATAN:
 TU: “Bé, nosaltres som més bons i més morals que vosaltres.”
 LEVIATAN:
 TU: “Bé, nosaltres som més bonics que vosaltres.”
 LEVIATAN:
 TU: “Mira, us podem perseguir amb els nostres avions i us podem matar amb les nostres bombes, i vosaltres no ens podeu fer aquestes coses. Això demostra que tenim dret a viure i vosaltres, no. És molt senzill: el poder fa el dret.”
 LEVIATAN:

[Un llibre clàssic on es defensa una tesi oposada a aquesta, a saber, la superioritat dels animals sobre els humans, és el d’Anselm Turmeda, *Disputa de l’ase*. Vegeu les referències que s’hi fan al final dels exercicis 4.3.6 i 6.1.4 d’aquest manual. Més endavant, a l’exercici 10.1.13 es proposa un altre tipus de conversa amb la Leviatan.]

[Vegeu les entrades: “Fer/poder”, “Poder/dret” i “Voler/poder” d’aquest manual; “Humans/Animals” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Posar-se al lloc d’un altre” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Voler” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 12: ¿HAN DE SER CONSISTENTS ELS ANIMALS?

La Rita (en Kio) ve a afirmar que pot canviar d’opinió a cada moment sense haver-se’n d’excusar, perquè és una gata. En altres paraules, assumeix que els gats estan exempts de l’exigència de la consistència, i es pot ben inferir també que això mateix és veritat de qualsevol criatura no-humana.

L’argument de la Rita es pot criticar en dos punts. Primer: ¿és cert que els animals no han de ser consistents? Al capdavant, els animals sovint participen en projectes: les guineus i els esquirols han d’emmagatzemar aliments per l’hivern; els castors han de construir dics; els ocells han de buscar cucs i insectes. Si fan tot això de manera esporàdica i inconsistent, posen en perill les seves vides i les vides de les seves famílies. El castor que rosega arbres de tant en tant i de manera irregular, no acabarà construint la seva resclosa tal com ho faria un castor eficient i consistent.

La segona crítica a l’argument de la Rita és que no cal aplicar l’exigència de ser consistent a tot el que facin els humans. És clar que, quan fem projectes i plans, només quedarem frustrats si duem a terme els plans i els projectes de manera inconsistent. Hi ha, però, moltes àrees de la vida en què l’espontaneïtat és molt més important que la consistència i en què les inconsistències amb prou feines tenen cap importància. (Com va dir el poeta nord-americà Walt Whitman, 1819-1892: “Em contradic a mi mateix. Doncs, d’acord, em contradic a mi mateix.” Trobarem un fragment de poema d’aquest autor a l’exercici 9.1.9, d’aquest manual.)

8.1.13 EXERCICI: La Rita i els gats (p. 63, 10-13)

Compara i comenta els poemes següents. També podries tenir en compte el de Josep Carner que ja hem trobat abans dues vegades en aquest manual (a l’exercici 1.1.5, i al capítol 3, episodi 1, idea 7). Un cop vistos els trets amb què es caracteritzen els gats en aquests poemes, digues quins d’aquests trets s’assemblen als de la Rita de *Kio i Gus*, i quins resulten diferents.

ELS GATS

Charles Baudelaire (París, 1821-1869). Trad. de Joan Peña

Els amants fervorosos i els savis austers
Estimen igualment, en llur edat madura,
Els gats, l'orgull de casa, que, dolços i puixants,
Com ells són fredolics i com ells sedentaris.

Amics de la ciència i de la voluptat,
El silenci i l'horror de les tenebres cerquen;
Erebe els hagués pres per corsers funeraris,
Si al servatge poguessin inclinar l'altivesa.

Adopten quan somien les nobles positures
Dels esfinxs ajaguts en solituds profundes,
Que semblen adormir-se en un somni sens fi;

Els seus lloms fecunds són plens de guspires màgiques,
I unes engrunes d'or, com una sorra fina,
Llambregen vagament en llurs pupil·les místiques.

DOTZE AIGUAFORTS DE GRANYER

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986)

[El títol del poema fa referència a l'escultor barceloní Josep Granyer i Giralt, 1899-1983. Granyer plasma sovint coses quotidianes i animals. Es dedica també al dibuix i al gravat, i il·lustra molts llibres, com ara el *Bestiari* de Josep Carner.]

Un gat amb un peix fresc a l'esquena

Potser el peix —la seva delícia—
li contagia, al gat,
la tan sigil·losa mol·lície
del pas que llisca amb voluptat,
aquell tombar-se d'un plegat,
i l'escrupolosa condícia,
i els ulls oberts de bat a bat?

Hom resta trobar un peix amb malícia,
miol i salt i orgull sagrat.

[Vegeu les entrades: “Gat” d'aquest manual; “Consistència” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Humans/animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: JOCS

Quan nens molt petits juguen junts, no és gaire probable que el seu joc sigui interactiu. Més aviat cadascun d'ells agafa una part de l'espai del joc i juga tal com ho fa quan està sol, amb la diferència que ara comparteix la companyia dels altres. Aquesta manera de jugar és social, però no està socialment organitzada.

Un joc està socialment organitzat quan té regles, acordades de mutu acord segons convencions. Jugar a un joc requereix que cada jugador no solament accepti i obeeixi les regles del joc, sinó que —com diu el filòsof nord-americà G. H. Mead (1863-1931), que defensa el *behaviourisme social*— cada jugador reconegui l'actitud de l'altre jugador envers la seva pròpia conducta continuada. Així, es produeix una forma molt primitiva de joc quan una mare alimenta un nen, li ofereix una cullerada de menjar i, alhora, obre la boca per mostrar al nen com ha de respondre ell a la cullerada de menjar ofert. En jocs més convencionals, un jugador fa un moviment (tira una carta o mou una peça) només quan ha anticipat detalladament quina seria la resposta de l'altre jugador al seu moviment. En el joc, hom interioritza les actituds dels altres envers un mateix, i això fa que els jocs esdevinguin microcosmos de la interacció social. Segons Mead, els jocs són comunitats ben simples (o atòmiques), ja que el tipus de comunicació en què participen els jugadors quan juguen és el mateix tipus de comportament que és part constitutiva del creixement d'una comunitat.

8.2.1 EXERCICI: Trobar les regles d'un joc (p. 63, 23-26)

Les regles dels jocs d'infants són ben conegudes dels nens que hi juguen, tot i que seria difícil de trobar un llibre que contingués expressament aquelles regles. L'objectiu d'aquest exercici és, doncs, aconseguir que els alumnes triïn un joc al qual *ells* realment juguen (com ara lladres i serenos, cuita a amagar, peu coix, saltar i parar, xapes, embarbussar-se, etc.), i que n'especifiquin les regles.

Per acabar, es pot preguntar si algú coneix algun joc que *no* tingui regles.

[Vegeu les entrades: “Jugar” i “Rol” d'aquest manual; “Joc” de *Recerca ètica*; “Regla” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: INSENSATESA, ESTUPIDESA I ABSURDITAT

En moltes ocasions anteriors ja hem assenyalat que els nens són buscadors de significat. La seva curiositat persistent, el seu etern “¿per què?”, no podrien pas ser marques del comportament de criatures indiferents al significat. Però, tot i la seva curiositat omnívora, també s'interessen per la negació del significat: per la *insignificació* o, molt més encara, per les *caricatures de la significació*. La insignificació és l'absència de significació, com en el no-res. Les caricatures de la significació, però, es troben en el comportament estúpid, en les rimes insensates, en les paròdies i situacions absurdes de la comèdia: en resum, en qualsevol cosa que sigui una ficció de significat o que tingui pretensions de significat.

La rialleta ximple i sufocada dels nens petits que han de ser presents a majestuoses cerimònies d'adults potser siguin només esforços per defensar-se contra l'aclaparadora portentositat d'aquesta mena de cerimònies, de manera que hi reaccionen com si fossin còmiques. Així passa també amb els poemes *insensats*, que sonen tal com sonen els poemes seriosos, tot i estar mancats de significat: el contrast entre l'aparent seriositat i la buidor real és ridícul. (Un bon exemple d'això seria el poema “Jabberwocky” del matemàtic i escriptor anglès Lewis Carroll, 1832-1898.)

Per la seva banda, l'*absurd*, almenys en una de les seves formes, sembla que consisteix a posar de cap per avall l'ordre de les coses que nosaltres donem per descomptat. Així, la llei de causa i efecte és transgredida quan veiem una tira còmica en què, en una vinyeta, la víctima entrega la seva cartera a l'atracador i aquest, a la vinyeta següent, diu “¡Mans enlaine!”; o quan veiem el pallasso a qui li cauen els pantalons quan es fa el nus de la corbata; o la persona que es mira al mirall i hi veu algú altre. L'absurd resulta ridícul quan transgredim allò que socialment es dona per descomptat; com quan un adult va vestit com un infant, o quan un infant porta la roba d'un adult.

8.2.2 EXERCICI: Reconèixer la insensatesa (p. 64, 10-11)

Primera part: Reescriu les oracions següents, de manera que *tinguin* sentit.

1. En Teodor va dir: “Jo tinc tres germans: en Ton, en Lluc i jo mateix.”
2. La Gràcia va dir: “Em sembla que s’està més bé a la ciutat que no pas a l’estiu.”
3. En Manuel va dir: “Ahir vaig veure una ràbia rosegant un os.”
4. La Trini va dir: “Els homes van matar la serp, i després va marxar.”
5. En Lau va dir: “Em sembla que és millor els dilluns que no pas rentar plats.”

Segona part: Completa les oracions següents, de manera que *no* tinguin sentit.

1. En Teodor va dir: “Ahir vaig veure dotze al cel.”
2. La Gràcia va dir: “Em sembla que val més viure que”
3. En Manuel va dir: “Preferiria ser a que no pas a Catalunya.”
4. La Trini va dir: “Em sembla que prendré un tall de en comptes de pa.”
5. En Lau va dir: “Com que la Gala és la meva germana, jo he de ser el seu”

Tercera part: Considera els tipus d’errors següents, i mira si les coses que estan malament en els deu casos esmentats abans poden caure sota algun d’aquests tipus.

- a. error de classificació
- b. error categorial
- c. absurditat (transgressió de lleis de la naturalesa acceptades)
- d. incomprensió de relacions familiars

[Vegeu les entrades: “Insensatesa” d’aquest manual; “Consistència” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Errors” de *Buscant el sentit*.]

8.2.3 EXERCICI: Insensatesa com a manca de significació (p. 64, 10-11)

De vegades ens cansem de buscar significats constantment, i busquem, en canvi, allò que no té significat. Per exemple, ens podem inventar una paraula i jugar amb ella, com si fos una joguina, perquè la seva principal atracció sigui que no és seriosa: perquè no significa res, o perquè pot significar moltes coses. El joc inesperat amb les paraules és el que se’ns mostra —gairebé se’ns revela— en aquests poemes de Joan Brossa (n. a Barcelona el 1919), *Rua de llibres*, Ariel (col·lecció Cinc d’Oros), Barcelona, 1980, p. 347-349:

SONET

Dat
jo
nat
tro

grat
bo
fat
so

ball
llum
mall

fum
gall
pum!

FINESTRAL

Al cim de l'estelada i per atzar	
baixa	anella
útil	vella
petja	mar
jutja	vulgar
fer	estella
camins	ella
alta	solar
lluny	barca
mai	moment
límit	vent
guanya	marca
veu	arca
es reflecteix a l'aigua del torrent	

SONET

Roc

xoc

cova

nova

foc

prova

enlloc

roba

camp

llista

ram

vista

ciclista

llamp

Que cada membre de la classe s'inventi una paraula que no signifiqui res de res. I ara, alhora, que alguns t'arreglin les seves paraules, que alguns cantin les seves ben fort i que alguns simplement se les diguin els uns als altres.

[Vegeu les entrades: “Insensatesa” d’aquest manual; “Consistència” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Paraules” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Errors” de *Buscant el sentit*.]

IDEA 3: POSAR EXAMPLES

Edwina Rissland, a “The Structure of Knowledge in Complex Domains” (vegeu Chipman-Segal-Glaser, *Thinking and Learning Skills*, Lawrence Erlbaum, Hillsale, N. J., 1985, vol. 2, p. 107-125), ofereix una discussió molt il·lustrativa sobre els exemples. Assenyala que “els nens petits sovint no poden resumir una història que repeteixen línia per línia”. No poden fer fàcilment sinopsis o generalitzar, però *saben* oferir símls, metàfores i analogies, i poden posar exemples. Rissland defineix els exemples com “situacions i casos il·lustratius relacionats per *derivació constructiva*, és a dir, per la forma com l’un és construït a partir dels altres. En altres paraules, cada exemple que posem està connectat amb l’exemple anterior, de manera que estén la comprensió: el segon exemple posat assenyala endarrera, cap al primer, i el primer assenyala endavant, cap al segon. Tipus diferents d’exemples fan

funcions diferents en l'aprenentatge i en la comprensió, diu Rissland: “certs exemples perspicus (“d’arrencada immediata”) proporcionen un accés fàcil a un tema nou..., alguns exemples (“de referència”) són completament estàndards i es posen sempre com a il·lustracions, i... alguns exemples són anòmals i no semblen encaixar prou en allò que s’ha entès” (p. 114). Rissland també ofereix dos altres tipus d'exemples: contraexemples (casos-límit, falsacions) i exemples modèlics (casos generals, paradigmàtics). Rissland troba que demanar als alumnes que proporcionin tipus diferents d'exemples és molt gratificant per a ells, ja que això els obliga a entendre els conceptes discutits (vegeu p. 123 del llibre esmentat).

8.2.4 EXERCICI: Posar exemples (p. 64, 8)

Seguint les indicacions que se't fan, inventa un exemple cada vegada:

1. una relació familiar (entre dues persones de la teva família)
2. una cantonada concreta d'un carrer
3. un llibre sobre un animal concret
4. el nas d'una persona
5. una relació part-tot
6. una relació mitjà-fi
7. una nota d'un dels teus companys de classe a un altre
8. un gat
9. un germen
10. una ombra

[Vegeu l'entrada “Exemples” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 4: RELACIONS FAMILIARS

Encara que el suggeriment d'en Kio (que la Rita podria ser el seu avi o la seva àvia) és ben ridícul, el fet és que els nens sovint troben molt desconcertants les relacions familiars, i que no sempre troben il·luminadores les explicacions dels seus pares. Els deixen perplexos els mecanismes pels quals els “sobrevinguts” arriben a ser considerats, o no, com de la família. ¿Hi ha “oncles polítics” i “cosins polítics”, tal com hi ha pares polítics, mares polítiques o fills polítics? ¿I els germanastres? I no parlem ja de la cosinalla: ¿quina diferència hi ha entre un cosí germà i un cosí? ¿Què és un cosí creuat? ¿I un cosí paral·lel? ¿Encara és cosí un cosí segon? ¿I un cosí prim? ¿I un cosinet?

Sovint no són pas problemes ben fàcils de desembellar. L'única cosa que té sentit és anar donant oportunitats als nens de discutir les relacions familiars, de manera que vagin intentant d'entendre-les i de classificar-les.

8.2.5 EXERCICI: Identificar relacions familiars (p. 64, 13)

Completa les oracions següents:

1. Si sóc l'avi d'en Kio, en Kio és el meu
2. Si sóc la germana d'en Kio, en Kio és el meu
3. Si sóc l'oncle d'en Kio, en Kio és el meu
4. Si sóc la tia d'en Kio, en Kio és el meu
5. Si sóc l'àvia d'en Kio, en Kio és el meu
6. Si sóc la gata d'en Kio, en Kio és el meu
7. Si sóc el cosí d'en Kio, en Kio és el meu
8. Si sóc el pare d'en Kio, en Kio és el meu
9. Si sóc la mare d'en Kio, en Kio és el meu
10. Si sóc en Kio, en Kio és el meu

[Vegeu les entrades: “Relacions familiars” d'aquest manual; “Família” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: FRASES QUE INDIQUEN EXCEPCIONS, COM “TOT I QUE”

“Tot i que”, “malgrat que”, “encara que”, “a despit de”, “a pesar de”, són expressions que indiquen excepcions. (La importància de les excepcions ha estat assenyalada pel psicòleg evolutiu suís Jean Piaget, 1896-1980, en el seu *El criterio moral en el niño*, ed. Fontanella, Barcelona, 1971.)

Si es comparen amb els exemples, les excepcions són, en cert sentit, l'altra cara de la mateixa moneda. Generalment, un exemple il·lustra els trets essencials o conspicus d'un concepte. Una excepció, en canvi, és un tret que impedeix que un exemple sigui típic, però que no és prou important per evitar que il·lustri el concepte en qüestió. Així, sabent que la majoria de gats de l'illa de Man no tenen cua, puc dir: “Aquell gat és un gat de l'illa de Man, encara que tingui cua.” O bé puc dir: “S'espera que plogui aquesta nit, encara que no hi hagi cap núvol al cel ara mateix.” O bé: “Jo el tinc per innocent, malgrat que el tribunal l'hagi declarat culpable.”

Pot ser que els nens petits confonguin les causes i les excepcions, tal com sovint tendeixen a confondre les causes i els efectes. Hi pot haver nens que vulguin dir: “He embrutat la tovallola, *tot i que* m'he rentat les mans”, però que, en lloc d'això, diguin: “He embrutat la tovallola *perquè* m'he rentat les mans.” Una vegada més: els nens han de fer molta pràctica per aprendre a classificar les diferents maneres de funcionar les oracions i expressions.

8.2.6 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “tot i que” (I) (p. 64, 20)

¿Quines de les alternatives següents resulten més adequades?

1. L'home no es va mullar (perquè) (tot i que) (malgrat que) tenia un paraigua.
2. El noi no es va posar un jersei (perquè) (tot i que) (malgrat que) feia fred a fora.
3. La noia es va fer mal al braç (perquè) (tot i que) (a pesar que) va caure.
4. El noi va caure (a pesar que) (tot i que) (i com a resultat) (perquè) es va fer mal a la clavícula.
5. La noia estava enfadada amb el noi (perquè) (tot i que) (encara que) ell no volia parlar amb ella.
6. El nen era feliç (perquè) (tot i que) (encara que) (malgrat que) (i com a resultat) va rebre una joguina nova.

[Vegeu l'entrada “Excepcions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

8.2.7 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “encara que” (II) (p. 64, 20)

¿Quines de les alternatives següents resulten més adequades?

1. Els humans són animals encara que (nedin) (volin) (raonin).
2. Els galls són pollastres encara que (tinguin crestes vermelles) (ales) (no facin ous).
3. Les balenes són mamífers encara que (visquin a l'aigua) (facin ous) (siguin de sang calenta).
4. Els submarins són vaixells encara que (vagin per sota aigua) (siguin metàl·lics) (puguin flotar).

[Vegeu l'entrada “Excepcions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

8.2.8 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “malgrat que” (III) (p. 64, 20)

1. Malgrat que els estruços no puguin volar, poden (córrer) (parlar) (llegir).
2. Malgrat que els gossos no puguin parlar, poden (somriure) (ballar) (lladrar).
3. Malgrat que els elefants no tinguin nas, tenen (ullals) (cua) (trompa).
4. Malgrat que els gats no puguin cantar, poden (lladrar) (miolar) (menjar).
5. Malgrat que els peixos facin ous, no són (ocells) (mamífers) (vegetals).
6. Malgrat que els rèptils facin ous, no són (lleons) (peixos) (comediants).

[Vegeu l'entrada “Excepcions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 6: MÉS SOBRE EL RECONeixEMENT D'AMBIGÜITATS

La paraula “ambigüitat” dona nom a una gran família de confusions, i és important que els nens siguin sensibles a com es poden produir aquestes confusions, a fi de minimitzar-ne els indesitjables efectes secundaris. Heus aquí alguns dels tipus més importants d'ambigüitats:

1) Si, en una oració, una paraula o una frase pot tenir més d'un sentit, la paraula o la frase en qüestió són ambigües. Per exemple, a l'oració “Van llogar la casa”, “llogar” tant pot significar que ells van llogar la casa (de manera que en són els llogaters), com que van llogar la casa a un altre (de manera que en són els propietaris i l'altra persona n'és la llogatera). (D'això, se'n diu a vegades “ambigüitat semàntica”, perquè el mateix terme sembla *referir-se* a diverses coses.)

2) Si una oració pot ser interpretada de diverses maneres, no a causa d'una única paraula (o frase) que sigui ambigüa, sinó pel fet que la mateixa *ordenació* de les paraules en l'oració condueix a lectures diferents, també diem que estem davant un cas d'ambigüitat. (Generalment, això s'anomena “ambigüitat sintàctica” o “amfibologia”). Per exemple, si un anunci diu “Aquest collaret contra les puces mata puces durant cinc mesos”, algú pot entendre que el collar ja no és efectiu més enllà dels cinc mesos, però un altre pot tenir la impressió que les puces són molt resistents i tarden cinc mesos a morir-se, de manera que es refan una i altra vegada dels efectes del collaret. En casos així, és bo de mirar de reescriure l'oració per eliminar-ne l'ambigüitat.

3) Un altre tipus d'ambigüitat s'anomena “equivoc”. Això passa quan una paraula és usada diverses vegades en el mateix passatge, però amb un significat diferent cada vegada. Per exemple: “En un dia molt calent del juny passat, se'm va acostar un lladre que tenia un cotxe calent i me'l volia vendre. Quan li vaig dir que no ho podia decidir amb el cap calent, em va dir que, al contrari, que això només es feia de calent en calent i que anés en compte, perquè ell era un home de sangs calentes.”

4) Un altre tipus d'ambigüitat està associat amb l'aparició d'*homònims*. “Homònim” es diu de dos o més mots que s'escriuen i es pronuncien igual, però que tenen un significat diferent. Per exemple, “Dur corbata és dur”, on el primer dur és un verb (que significa “portar”, “anar amb”) i el segon, un adjectiu (que significa “difícil, penós, de suportar”, “pesat”).

Els jocs de paraules són sovint exemples d'ambigüitat. En usar la vella pensada que “una porta no és una porta quan és entreoberta” (64, 20-21), en Kio també vol jugar amb les paraules. El que aquí és interessant, des d'un punt de vista lògic, és que en Kio fa un intent de tombar el principi d'identitat, segons el qual una porta sempre ha de ser una porta i no una altra cosa.

[S'ha parlat ja d'alguns tipus d'ambigüitat, per bé que amb menys extensió, en el capítol 7, episodi 4, idea 3, d'aquest manual. Una explicació més extensa que la que es dona aquí sobre els termes homònims es troba en el capítol 9, episodi 2, idea 1, d'aquest manual.]

8.2.9 EXERCICI: Ambigüitat (p. 64,20-21)

Descobreix les ambigüitats en els exemples següents:

I.

1. A la sala de jocs, hi ha un encarregat de facilitar les baralles.
2. Vaig repintar l'armari tantes vegades que, quan vaig acabar, ja era fosc.
3. Com que es treia massa poca aigua del pou, l'encarregat hi va posar una bomba.
4. Volia arreglar les lleixes de l'armari, però no ho va poder fer, perquè no portava claus.
5. El van ben estomacar, i cada cop li feia més mal.
6. El pare d'en Joan sempre ha fet embuts.
7. El nen és molt espavilat: ja ha escrit una jota.
8. “Remena, remena, nena, / no paris ni un moment. / Si remenes força estona / la barreja surt més bona, / i el client deixes content” (Cuplet).

II.

1. Els meus germans Pere i Manuel es van casar el dia 15.
2. Abans d'acabar els decorats, es van pintar les noies.

3. La mare de l'Anna em va convidar a la festa del seu aniversari.
4. A molta gent, li treuen l'apèndix cada any.
5. Quan el director em va posar la medalla, li vaig fer un petó.
6. Em va demanar que no digués a ningú que havia tret la rifa.

III.

1. La sola de la sabata es va desprendre tota sola.
2. Com que té un cos molt llarg, quan la van posar de llarg, van haver de comprar molta tela.
3. Aquestes tovalles fan joc amb el joc de cafè.
4. Tenim dos fills i una jove, molt jove.
5. Aquesta classe té molta classe.
6. No trobo la paraula justa per elogiar aquesta acció tan justa.
7. La premsa va dir que l'obrer va morir esclafat per la premsa.
8. El nen menja com una llima quan té un gotet de llima al davant.
9. Les persones rares no són tan rares com dieu.

IV.

1. No feia cap falta que fessis aquesta falta.
2. Qui roba roba, fa mal fet.
3. Amb el dit petit ha dit més que no es pensa.
4. Si el cau cau, l'haurem de tornar a apuntalar.
5. No cal anar a cal Mut.
6. Perquè els tiradors el vegin bé, han volgut pintar el blanc ben blanc.

[Vegeu l'entrada "Ambigüitat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

8.2.10 EXERCICI: Una paraula pot ser usada de moltes maneres diferents (p. 64, 20-21)

1. Hi ha una paraula que es refereix a una part del cos humà. També pot ser usada en les expressions següents: "el del nas"; "el d'una agulla"; "el d'una empresa"; "un de núvol"; "un de setmana"; "el de taula". ¿Quina és la paraula?
2. Hi ha una paraula que es refereix a una part del cos humà. També pot ser usada en les expressions següents: "el de la camisa"; "el d'una ampolla"; "el d'un pou". ¿Quina és la paraula?
3. Hi ha una paraula que es refereix a una part del cos humà. També pot ser usada en les expressions següents: "el d'un canelobre"; "el d'una cadira"; "el llarg de la llei". ¿Quina és la paraula?
4. Hi ha una paraula que es refereix a una part del cos humà. També pot ser usada en les expressions següents: "una de morter"; "una de paper"; "una de bufetades". ¿Quina és la paraula?
5. Hi ha una paraula que es refereix a una part del cos humà. També pot ser usada en les expressions següents: "el de la muntanya"; "el de l'altar"; "un de rei". ¿Quina és la paraula?

[Vegeu l'entrada "Ambigüitat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

8.2.11 EXERCICI: Homònims (p. 64, 20-21)

La paraula en negreta a cadascuna de les oracions següents és una paraula que té algun homònim, és a dir, s'escriu i es pronuncia igual que una altra paraula, tot i tenir un significat diferent al d'ella. Has d'escriure, cada vegada, una oració diferent, usant la paraula homònima a la subratllada.

1. Joan: "A casa hem fet servir **pi** per fer l'armari."
2. Glenda: "El **joier** va plantar cara al lladre."
3. Ton: "En Jaume tenia el pols **lent**."
4. Rita: "Ell agafa la bossa i la **llança** ben fort."

5. Eduard: “A mi, el **flamenc** no m’agrada.”
6. Joel: “Els **gots** van envair l’Imperi romà.”
7. Elna: “El govern ens ha **gravat** amb més impostos.”
8. Imma: “A mi, ningú no em **riu** cap gràcia.”
9. Roger: “El nen corria **conill** per la platja.”
10. Alba: “Veuràs com hi **cau** de quatre potes.”

[Vegeu les entrades: “Homònims” d’aquest manual; “Ambigüitat” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 7: SELVES

Les selves són grans boscos poc alterats pels humans. S’anomena “selva verge” la que no ha sofert tractament ni aprofitament forestal.

8.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Has vist alguna selva fa poc? (p. 64, 23-24)

1. ¿Has vist alguna pel·lícula que tracti el tema de la selva?
2. ¿Has llegit algun llibre o alguna revista que parlin de la selva?
3. Sobre la base del que has vist o llegit, ¿què és la selva?
4. ¿Hi podria haver selva al Pol Nord o al Pol Sud?
5. ¿L’habitació de casa teva podria ser una selva?
6. ¿Quina mena de vegetació hi ha en una selva?
7. ¿Quina mena de criatures viuen en una selva?
8. ¿Hi ha ocells, arbres, plantes i flors que siguin bonics en una selva?
9. ¿Hi ha insectes, serpents i animals estranys en una selva?
10. ¿Et sembla que seria millor conservar les selves o destruir-les?

[Vegeu l’entrada “Selva” d’aquest manual.]

IDEA 8: LLEONS

Els lleons són membres de la família dels gats, i són mamífers. Se’n troben al sud del Sàhara i en una reserva del nord-oest de l’Índia. Són d’una gran corpulència, tenen el pèl entre roig i groc, la cua acabada en un pinzell de cerres, les espatlles i la nuca cobertes en el mascle d’una espessa crinera. Els lleons cacen zebres, antílops i altres animals.

8.2.13 EXERCICI: Raonar sobre els lleons (p. 64, 23-24)

1. Els lleons són gats; per tant, són mamífers. ¿Podem dir també: “Els lleons són mamífers; per tant, són gats”?
2. Els lleons només viuen a l’Àfrica i a l’Àsia. ¿Se’n segueix, d’això, que no se’n troben a Europa? ¿Se’n segueix que no se’n troben a l’Índia?
3. Els lleons mascles tenen dents. ¿Se’n segueix, d’això, que els lleons femelles no tenen dents?
4. Els lleons mascles tenen la cua acabada en un pinzell de cerres. ¿Se’n segueix, d’això, que els lleons femelles no tenen la cua acabada en un pinzell de cerres?
5. Els lleons mascles tenen crinera. ¿Se’n segueix, d’això, que els lleons femelles no tenen crinera?

[Vegeu l’entrada “Lleó” d’aquest manual.]

IDEA 9: ÀNECS I OQUES

Segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, els ànecs “són ocells bastant grossos (llur llargada pot variar, segons les espècies, entre uns 35 i 65 cm), de cos feixuc, protegit per un dens plomatge greixós i hidròfug, aquàtics, de caminar pesat, però excel·lents nedadors i voladors. Tenen les potes curtes i són palmípedes. Els tres dits anteriors són units per una membrana (cosa que facilita la natació) i el posterior és lliure. Tenen el bec aplanat, molt sensible al tacte, amb una ungla terminal i proveït a les vores de petites làmines còrnies, amb l’ajuda de les quals filtren l’aigua i en retenen les partícules de què s’alimenten. La llengua és carnosa i denticulada, i complementa la funció del bec. Tenen la cara coberta de plomes, les ales ben desenvolupades i els tarsos amb una filera d’escudets anteriors. El dimorfisme sexual és molt accentuat. Els mascles posseeixen un plomatge de colors molt vius, i les femelles solen ésser de colors uniformes i apagats. Nien a terra, entre mates o als arbres. Els ànecs són omnívors i s’alimenten de plantes, fruits, mol·luscs, cucs i peixets. Moltes espècies són migradores; fan els viatges en esbarts molt nombrosos, disposats en dues fileres divergents, com una V amb el vèrtex cap endavant. Volen a gran altura i a una velocitat considerable, en línia recta i batent constantment l’aire amb les ales. Se’ls troba per tot el món, llevat dels deserts, sobretot vora els rius, els mars o els aiguamolls. Tendeixen a migrar a la fi de l’hivern cap als països nòrdics, on nien. Hi ha dos tipus d’ànecs: els de superfície i els cabussadors. Els ànecs emeten un so gutural característic (*clacar*).”

Les oques, també segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, són ocells “més petits que els cignes, però més grossos, d’aspecte més pesant i de coll més llarg que els ànecs. Tenen els tarsos forts i relativament alts, les potes inserides força enrera, el bec curt i alt en la base, plomatge poc conspicu i idèntic en ambdós sexes. Són bàsicament ocells herbívors, més terrestres que nedadors, gregaris, fan una sola muda anual i tenen una notable tendència a la migració. Nien a terra i en penya-segats, i quan migren volen en formacions en forma de V invertida o en filera. L’oca vulgar és l’avantpassat de la majoria de les races d’oca domèstica. L’oca salvatge és més fosca i té el bec groc i tacat de negre, i les potes ataronjades. És ocasional als Països Catalans.”

8.2.14 EXERCICI: Pensar sobre ànecs i oques en poesia (p. 64, 26)

Comenta aquesta faula en vers.

[Pot ser útil de recordar el que s’ha dit sobre les faules a l’exercici 8.1.6 d’aquest manual.]

LA TORTUGA I ELS DOS ÀNECS

Jean de La Fontaine (Château Thierry, Xampanya, 1621-París, 1695), *Faules*. Versió de Xavier Benguerel

Hi havia una tortuga, de tarannà lleugera,
que farta del seu cau volia veure món.
N’hi ha que sols fan cas d’una terra estrangera,
menyspreen la llar pròpia, mai no estan bé allà on són.
A un parell d’ànecs la Tortuga
comunicà un desig tan bell.
“Us podríem complaure si és que no sou poruga:
veieu el corriol que travessa el pradell?
El sobrevolareu per la ruta atmosfèrica,
i fins i tot us portarem a Amèrica;
veureu pobles, reialmes, tota mena de gent,
i observareu que viuen diferent.
El mateix va fer Ulisses.” Qui esperava al respecte
de veure Ulisses en aquest projecte
que la Tortuga escolta atentament?
Tracte fet, els ocells enginyen l’artefacte
per tragar la viatgera a l’acte.
De cap a cap de boca li passen un bastó
proveït de dos mànecs.
“No afluixeu, estreneu-lo i, com més fort, millor.”

Aferren cada mànec amb el seu bec els Ànecs
i ells i Tortuga van emprendre el vol.
S'estranya a munts la gent badoca
de veure l'animal en el seu coverol
i justament enmig dels dos plançons de l'Oca.
“Miracle!”, des de terra cridava tot l'estol,
i en veure-la passar entre els núvols i el sol
Reina de les Tortugues la proclama.
“La Reina, sí! Jo sóc la Reina!”, exclama.
Més li hauria valgut de redoblar l'encaix
del bastó entre les genives i anar seguint els aires;
així que obrí la boca, adéu bastó i, a baix:
quedà esclafada als peus del grup d'escorniflares.
Ser tafanera la portà al calaix.
Quin clan no compondrien, xerrera, vanitat,
i vana curiositat;
són com els fills d'un sol llinatge.

[Vegeu l'entrada “Ànec/oca” d'aquest manual.]

IDEA 10: FER DISTINCIONS

La pregunta d'en Kio “¿Quina és la diferència entre un ànec?” (64, 26) és, òbviament, absurda, ja que transgredeix l'elemental comprensió de la gramàtica i la lògica. En efecte, la llei d'identitat ens prohibeix de distingir entre una cosa i ella mateixa, mentre que preguntar per una diferència és pressuposar una comparació entre, almenys, dues coses diferents. La pregunta d'en Kio serveix, però, per subratllar la importància (absolutament fonamental) que té l'habilitat de fer distincions; la seva habilitat complementària (igualment bàsica) és la de fer connexions.

La forma canònica per fer distincions és l'enunciat “Els X no són Y” o, millor encara “Cap X no és Y”. Les distincions, doncs, són casos d'exclusió i, com a tals, són part de la tasca general de classificar.

Normalment, ningú no es capfica a fer una distinció quan la diferència entre dues coses és prou òbvia. Ningú no insisteix, per exemple, en el fet que els cometes no són agulles imperdibles, o que els violins no són còdols. De vegades, però, algú pot trobar que la negació d'una metàfora presenta molt bé una diferència que, altrament, podria passar inadvertida. Així, l'ecologista que deplora la forma com s'esgoten els recursos naturals pot exclamar: “¡La terra no és un fòtil!”

Molt més freqüentment, les distincions es fan per assenyalar bé un cas d'exclusió que un pensament descarat podia haver pres per un cas d'inclusió. Per als nens, la distinció “Les balenes no són peixos” és important, justament per la inclinació existent a pensar en les balenes *com a* peixos. Insistir en el fet que una persona no és una cosa, i que un cometa no és un planeta, són també exemples de les dues funcions principals de les distincions.

8.2.15 EXERCICI: Fer distincions (p. 64, 25-26)

Els comentaris següents fan (o semblen fer) distincions sense proporcionar-nos les raons o els motius per fer-les. ¿Pots indicar en quines diferències deuen estar pensant els parlants?

1. En Guiu va dir: “Avui no sóc jo mateix.”
2. La Tània va dir: “Creu-me, ¡un calamar no és un pop!”
3. La Dora va dir: “Vosaltres sou oques; jo sóc un cigne.”
4. La Prudència va dir: “¡Si és alguna cosa, ja no és no res!”
5. La Sefa va dir: “El diner no ho és tot.”
6. En Galcerà va dir: “He après una cosa: que les finestres obertes no són tancades.”
7. En Jofre va dir: “Malauradament, el ser guapo no es pot vendre.”
8. En Noè va dir: “Els animals purs no són animals impurs.”

9. En Llätzer va dir: “Vaig guanyar mil peles fent de cangur, ¡i no vaig poder fer ni un pas!”
10. La Loreto va dir: “Aquests bolets tenen un color ben estrany. M’hi jugo alguna cosa que no són verinosos. Bé, l’única manera de descobrir-ho és...”

[Vegeu les entrades: “Distincions” i “Classificar” d’aquest manual; “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Distincions conceptuals” de *Recerca filosòfica*; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

EPISODI 3

IDEA 1: VISTA O VISIÓ

Veure és una manera de percebre; fa possible la percepció d'objectes i colors. L'òrgan de la vista és l'ull. L'ull és sensible a la llum. Els raigs de llum passen a través de la còrnia i del cristal·lí de l'ull. Els raigs són corbats pel cristal·lí i es focalitzen en la retina. Els humans tenen dos ulls. Cada ull forma la seva pròpia imatge des d'un angle lleugerament diferent. Quan les dues imatges es fusionen, el perceptor és capaç de veure profunditat, distància i solidesa.

8.3.1 EXERCICI: Raonar sobre la visió (p. 65, 16)

Detecta les assumpcions subjacents:

- a. La Diana va dir: “Veure és una manera de percebre. Això és un fet.” ¿Assumeix la Diana
 - 1) que tocar és una manera de percebre?
 - 2) que sentir és una manera de percebre?
 - 3) que veure és creure?
- b. En Claudi va dir: “Si tenim visió, podem percebre colors.” ¿Assumeix en Claudi
 - 1) que, sense visió, no podem percebre colors?
 - 2) que, si tenim visió, podem sentir sons?
 - 3) que els colors només poden ser percebuts per la visió?
- c. L'Àngela va dir: “Els ulls són sensibles a la llum.” ¿Assumeix l'Àngela
 - 1) que les orelles no són sensibles a la llum?
 - 2) que, sense llum, no hi podem veure?
 - 3) que els cecs no són sensibles a la llum?
- d. La Lluïsa va dir: “La llum passa a través del cristal·lí de l'ull i forma una imatge.” ¿Assumeix la Lluïsa
 - 1) que el cristal·lí de l'ull és com l'objectiu d'una càmera?
 - 2) que existeix això de la llum?
 - 3) que la llum forma una imatge real?

[Vegeu les entrades: “Ceguera” d'aquest manual; “Veure” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Percepció” i “Sentits” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 2: VAQUES

La vaca és un animal domèstic. És la femella adulta del bou. És apreciada no solament per la seva fecunditat, sinó també per la producció de llet: la quantitat que en produeix depèn, però, de la família, la raça, l'edat, la conformació i l'alimentació de l'animal.

8.3.2 EXERCICI: Pensar sobre les vaques en poesia (p. 65, 16-17)

A la literatura catalana, hi ha dos famosos poemes dedicats a una vaca: el cèlebre *La vaca cega*, de Joan Maragall i Gorina (Barcelona 1860-1911); i la rèplica irònica, *Vaca suïssa*, contingut en el recull *Bestiari* (1937), de Pere Quart (pseudònim de Joan Oliver i Sallarès, Sabadell 1899-Barcelona 1986).

LA VACA CEGA

Topant de cap en una i altra soca,
avançant d'esma pel camí de l'aigua,
se'n ve la vaca tota sola. És cega.
D'un cop de roc llançat amb massa traça,
el vailet va buidar-li un ull, i en l'altre
se li ha posat un tel: la vaca és cega.
Ve a abeurar-se a la font com ans solia,
mes no amb el ferm posat d'altres vegades
ni amb ses companyes, no: ve tota sola.
Ses companyes, pels cingles, per les comes,
pel silenci dels prats i en la ribera,
fan dringar l'esquellot, mentre pasturen
l'herba fresca a l'atzar. Ella cauria.
Topa de morro en l'esmolada pica
i recula afrontada. Però torna,
i abaixa el cap a l'aigua, i beu calmosa.
Beu poc, sens gaire set. Després aixeca
al cel, enorme, l'embanyada testa
amb un gran gesto tràgic; parpelleja
damunt les mortes nines, i se'n torna
orfe de llum sota del sol que crema,
vacil·lant pels camins inoblidables,
brandant llànguidament la llarga cua.

VACA SUÏSSA

Quan jo m'esmerço en una causa justa
com mon Tell sóc adusta i arrogant:
prou, s'ha acabat! Aneu al botavant
vós i galleda i tamboret de fusta.

La meva sang no peix la noia flaca
ni s'amistança amb el cafè pudent.
Vós no sou qui per grapejar una vaca,
ni un àngel que baixés expressament.

Encara us resta la indefensa cabra,
que sempre ha tingut l'ànima d'esclau.
A mi no em muny ni qui s'acosti amb sabre!
Tinc banyes i escometo com un brau.

Doncs, ja ho sabeu! He pres el determini,
l'he bramulat per comes i fondals,
i no espereu que me'n desencamini
la llepolia d'un manat d'alfals.

Que jo mateixa, si no fos tan llega,
en lletra clara contaria el fet.
Temps era temps hi hagué la vaca cega:
jo só la vaca de la mala llet.

Comenteu els dos poemes, mirant de fixar-vos no solament en les diferències formals, sinó també en la diferent intenció i en els respectius missatges.

[Vegeu l'entrada "Vaca" d'aquest manual.]

IDEA 3: OVELLES

Les ovelles són mamífers remugants de la família dels bòvids, de 70 a 80 centímetres d'alçària, de cos robust cobert per un pelatge, la llana, de color blanc o terrós, que es crien per la carn, la llet i la llana. El mascle és anomenat *moltó* i *marrà* ; el mascle castrat i engreixat, *marranís* ; l'exemplar jove, *xai* o *anyell* i *corder*, segons si ha passat o no d'un any, i, en general, *be* qualsevol dels representants de l'espècie, mascle o femella.

8.3.3 EXERCICI: Raonar sobre les ovelles (p. 65, 19)

Primera part: Raonament analògic

- Les vaques són als vedells el que les ovelles femelles són a
- Els moltons són als braus el que les ovelles femelles són a
- Les vaques són a les ovelles femelles el que els vedells són a
- Els vedells són als moltons i a les ovelles femelles el que els nens són

Segona part: Contradicció

- En Samuel va dir: "Totes les ovelles han estat domesticades."
L'Elisabet va dir: "No, no és pas veritat. Les ovelles Bighorn no ho han estat."
¿Pot ser que tinguin raó *tots dos*, en Samuel i l'Elisabet?
- La Dorita va dir: "Algunes ovelles són estimades per la seva llana."
En Bernat va dir: "Algunes ovelles són estimades per la seva pell."
¿Pot ser que tinguin raó *tots dos*, la Dorita i en Bernat?
- L'Encarna va dir: "Les vaques i el búfal són membres de la família dels bòvids."
En Tram va dir: "No, Encarna, de la família dels bòvids, en són les ovelles."
¿Pot ser que tinguin raó *tots dos*, l'Encarna i en Tram?

[Tercera part: El xai en poesia. Poema de Joan Brossa i Cuervo (n. Barcelona, 1919), *Rua de llibres*.

XAI

Cap
Galta
Coll
Llonzes del coll
Costelles de l'os
Mitjana o costella
Pit i espatlla
Cuixes
Barba de cuixa
I cua.]

[Vegeu l'entrada "Ovella" d'aquest manual.]

IDEA 4: CORBS

Els corbs són ocells de la família dels còrvids (com les gralles, les cornelles, les garses i els gaigs), de mida grossa (atenyen uns 60 cm) i de plomatge i de bec negres, que viuen en indrets rocosos. Tenen un crit ronc i profund;

el seu vol és potent i sovint volen a vela fent amples cercles que els permeten de localitzar les possibles preses. S'alimenten de tota mena de petits animals, que cacen amb el seu potent bec, i de carronya. Són sedentaris a quasi tot Europa; són comuns al Principat i a les Balears. Són aus molt intel·ligents i fàcilment domesticables.

8.3.4 EXERCICI: Pensar sobre els corbs en la literatura (p. 65, 20)

Comenta els textos següents i mira d'esbrinar què hi pot haver en els corbs que faci que els escriptors parlin així d'ells.

EL CORB (1845; fragments)

Edgar Allan Poe (Boston, 1809-Baltimore, 1849). Versió de Xavier Benguerel

Temps ha, en una nit d'oratge, mentre exhaust, sense coratge,
meditava el text insòlit d'uns savis i arcaics papers,
vaig abaltir-me i, somorta, l'armella del picaporta
colpí d'improvís la porta del meu isolat recés.
"Serà algú —vaig dir— que truca al portal del meu recés, tan sols això i no res més."

Obro de sobte, i avança, gronxant-se i esbategant-se,
un Corb superb dels sants dies d'antany. Com si no em veiés,
no féu cap lleu reverència, ni el deturà ma presència,
s'encimbellà amb displicència al portal del meu recés,
s'encimbellà al bust de Pal·las del portal del meu recés; va asseure-s'hi, no res més.

L'au negra arrencà un somriure del meu trist estil de viure
en veure'l aposentar-se amb aires tan greus i austers:
"No per xoll i cara aspriva, ets Corb d'anar a la deriva
per la plutònica riba, vell, espectral. ¿I quin és
—vaig dir-li—, en les platges fosques, el teu noble nom, quin és?"
Va respondre el Corb: "Mai més."

Però sens mudar de jeia, dalt del plàcid bust, no deia
el Corb cap altra paraula, com si en ella es corvessés.
No res més, ni un gest de vida, fins que jo amb veu defallida
vaig dir: "Emprendrà la partida com d'altres amics adés;
ell demà emprendrà volada com els meus somnis adés."
Llavors va dir el Corb: "Mai més."

I el Corb de mi no es separa, seu encara, seu encara,
sobre el pàl·lid bust de Pal·las del portal del meu recés;
veig als seus ulls la parença d'un diable en somnolença,
el llum la seva ombra llença sobre el sòl ara i adés
i de l'ombra la meua ànima, que hi tremola ara i adés,
no es podrà aixecar —mai més!

EL CORB QUE VOLIA IMITAR L'ÀGUILA

Jean de la Fontaine (Château Thierry, Xampanya, 1621-París, 1695), *Fables*. Versió de Xavier Benguerel

El gran Ocell de Júpiter arrabassà un moltó.
Un Corb, del rapte testimoni,
emperò flux de lloms, tan golut si més no,
es va sentir, per fer el mateix, idoni.

Giravolta entorn del ramat,
i tria entre cent caps el Moltó més cepat,
un autèntic Moltó de sacrifici:
l'havien reservat per la boca de Zeus.
El gallard Corb es deia, covant-lo amb ulls garneus:
“Ignoro quin va ser el teu pit nutrici,
però el teu cos em sembla en òptima saó:
seràs una magnífica pastura.”
Sobre la bèstia, en dir-ho, es va llançar amb braó.
La Beladora criatura
pesava més que el plom, ultra que el seu velló
era d'un gruix considerable
i, com l'espessa barba del fill de Posidó,
un maremàgnum del diable.
Presoner d'urpes, pobre Corb,
no aconseguí la retirada;
ve el Pastor, l'engarjola a gust, sense destorb,
i, per divertiment, el porta a la mainada.

Cal mesurar la força a cada u atorgada.
Pel Pispa és mal negoci fer el Lladre de debò.
Del reclam de l'exemple no cal fiar-se massa:
no són els grans senyors els qui es donen més to;
el Mosquit queda pres allà on la Vespa passa.

[A l'exercici 8.1.6 d'aquest manual, s'hi pot trobar una altra faula de La Fontaine sobre un corb, la titulada “El corb i la guineu”.]

[Vegeu l'entrada “Corb” d'aquest manual.]

IDEA 5: SER EL PRIMER

¿Per què es premia tan sovint el fet de “ser el primer”? Donem premis i recompenses als qui arriben primers en una cursa i en altres tipus de competició. Honorem els descobriments dels exploradors que van ser els primers de trobar el que van trobar. Honorem els invents, mentre siguin els fets per qui va ser el primer d'inventar-los.

Una resposta que podríem donar a la qüestió de per què honorem els qui han estat primers en alguna cosa és que ser el primer és senyal d'originalitat. Una altra resposta podria ser que és un senyal d'individualitat. Una altra, que ho és de qualitat.

Aquestes respostes no són gaire convincents. Al capdavant, un sentit primari d'“originalitat” és justament “ser el primer”, de manera que donar l'originalitat com a raó és una tautologia: és com dir “Vull ser el primer perquè vull ser el primer.” Dubtes semblants es poden tenir pel que fa a la individualitat i la qualitat. El llibre *Guinness* dels rècords és ple de dades sobre persones que van ser les primeres a fer accions d'una trivialitat monumental. El fet d'haver estat el primer a fer una cosa no és, en si mateix, cap mena de garantia per dir que la cosa realitzada tingui valor.

En aquest cas particular, el joc *Un duro pel primer* sembla tenir valor més enllà del fet que ajudi a combatre l'avoriment. El seu valor rau a forçar els nens a estar atents a les seves experiències i a extreure'n el que sigui rellevant. Els nens que llegeixen *Kio i Gus* han d'explicar el text; els mateixos Kio i Gus participen en l'explicació de les seves experiències.

8.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Per què ser el primer? (p. 65,18 - 66,19)

1. ¿Sempre t'agrada ser el primer?
2. Si tant tu com els teus germans, tots, haguéssiu de prendre una medicina que tingués mal gust, ¿encara voldries ser el primer?

3. Si la mestra preguntés la lliçó de matemàtiques o d'història a uns quants alumnes, ¿voldries ser sempre el primer de respondre?
4. ¿Quan és millor *no* ser el primer?
5. ¿Quan és millor no ser *ni* el primer *ni* l'últim?
6. ¿Quan és millor ser el primer?
7. El fill gran d'una família és el primer que va néixer en aquella família. ¿Què hi ha de bo en el fet de ser el fill gran, i què hi ha de dolent?
8. ¿La primera pàgina d'un llibre sempre és millor que l'última?
9. ¿Què preferiries: ser el segon millor a l'hora de fer una cosa important o bé ser el primer a l'hora de fer-ne una de no gaire important?
10. ¿Què preferiries: guanyar un premi per tocar una serra musical o acabar últim en un concurs internacional de piano?

[Vegeu les entrades: “Premi” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

8.3.6 EXERCICI: Decidir qui serà el primer (p. 65, 18-66, 19)

En un joc, sovint cal decidir qui jugarà en primer lloc. Alguns llocs tenen ruletes per decidir-ho, o es decideix girant la carta més alta o tirant els daus. També es pot fer per altres mitjans, com deixant ser primera la persona nascuda més a començaments d'any (més a prop de l'1 de gener), o la persona el nom de la qual comença amb la lletra A o amb la lletra més propera a la A.

Heus aquí un joc que podeu jugar. Se'n diu “Pilota de l'alfabet”. Seieu en cercle i us passeu la pilota de l'un a l'altre, i quan un rep la pilota, ha de construir el tipus d'oració que es mostra més avall. (Mira de sorprendre la persona a qui tiris la pilota.) Però, primer, decideu qui llançarà primer la pilota.

PILOTA DE L'ALFABET

“A”, el meu nom és Anna,
el nom del meu amic és Albert,
vinc d'Andorra,
i venem àpit.

“B”, el meu nom és Bernat,
el nom de la meva amiga és Berta,
vinc de Barcelona,
i venem bolígrafs.

“C”, el meu nom és Clara,
el nom del meu amic és Carles,
vinc de Cardona,
i venem candeles.

Etc...

[Vegeu l'entrada “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 6: PREMIS EN METÀL·LIC

L'avi d'en Kio ofereix una moneda de plata a la primera persona que vegi una balena i, després d'una observació irònica de la seva dona, passa a oferir un duro al primer que vegi un hostal. Al primer que senti una balena, encara li ofereix tres monedes de plata.

Pots explorar amb la classe els avantatges i desavantatges d'usar els diners com a incentiu. Mira si els alumnes troben que hi ha vegades en què podria ser ben contraproduent o, fins i tot, nociu, i si pensen que, en altres ocasions, podria ser relativament innocent. ¿O potser pensen que sempre seria beneficiós, o sempre deplorable?

8.3.7 *EXERCICI*: Tipus de recompensa (p. 65, 25-66, 19)

En els casos següents, mira de jutjar si la recompensa és apropiada (A) o no és apropiada (NA) al comportament plantejat.

- | | A | NA | ? |
|--|---|----|---|
| 1. El mestre d'en Pere va dir: "Pere, si contestes bé totes les preguntes d'aquest examen de matemàtiques, et posaré un 10." | | | |
| 2. El pare d'en Pere va dir: "Pere, cada vegada que m'escoltis amb atenció mentre et parli, et donaré vint duros." | | | |
| 3. La tia d'en Pere va dir: "Pere, si em fas un petó i una abraçada ben forts, et donaré vint duros." | | | |
| 4. La Berta va dir: "Pere, si tanques els ulls, et premiaré amb un petó." | | | |
| 5. L'home de la botiga va dir: "Pere, si em compres un bitllet de loteria, et donaré l'oportunitat de guanyar 100 milions de pessetes." | | | |
| 6. La professora d'art d'en Pere va dir: "Pere, si em saps dir la diferència entre l'ombra d'aquella porta i l'ombra d'aquest got de vidre, reconeixeré davant tota la classe que ets molt perspicaç." | | | |
| 7. La germana d'en Pere va dir: "Pere, si t'ensexampo llegint altra vegada el meu correu, et donaré una recompensa que no oblidaràs fàcilment." | | | |
| 8. La mare d'en Pere va dir: "No tinc premis per repartir. Cada cosa és el seu propi premi." | | | |

[Vegeu l'entrada "Premi" d'aquest manual.]

EPISODI 4

IDEA 1: MARS I OCEANS

Els mars són les aigües salades que vénen a cobrir el 71% de la superfície de la terra. També s'anomenen *oce-ans*. Es pot parlar fins i tot del “mar oceà”. (Els oceans principals són l’Atlàntic, el Pacífic i l’Índic; però n’hi ha encara dos més: l’Àrtic i l’Antàrtic. A més dels oceans, també hi ha mars, com ara el Mar del Nord.) La paraula “mar” també es pot referir a algun llac gran o a alguna massa d’aigua envoltada de terra, com ara al llac o mar de Galilea, o al mar Caspi.

Les aigües de l’oceà són constantment canviants, ja que les masses d’aigua són mogudes pels corrents. Ara bé, si considerem cada onada, les partícules d’aigua amb prou feines canvien de posició, simplement oscil·len. Les onades superficials són causades per la fricció de l’aigua i del vent. Els oceans retenen la calor; els corrents d’aigua i els vents la distribueixen.

8.4.1 EXERCICI: Raonar sobre el mar (p. 67, 4)

Primera part: Detectar assumpcions subjacents. ¿Què estan assumint els personatges següents?

- La Dorna va dir: “¿Per què se’n diu *horitzó*, del lloc on es troben el mar i el cel?”
- La Marina va dir: “Per què cada onada té una contramarea?”
- L’Hèctor va dir: “El mar sempre és verd, oi?”
- En Leonard va dir: “He de descobrir per què no hi ha peixos al mar.”

Segona part: Explicacions causals

- Quan el vent bufa per la superfície de l’aigua, causa
- Com més se submergeix un bus, més
- Tal com les masses d’aire són mogudes pels corrents d’aire, també les masses d’aigua
- ¿Què és allò que els oceans retenen i els vents distribueixen?

[Vegeu l’entrada “Mar” d’aquest manual.]

IDEA 2: CARGOLS

“Cargol” es fa servir per designar tant els mol·luscs gasteròpodes proveïts de closca, com la closca mateixa del cargol. (Els mol·luscs són animals invertebrats que tenen un cos tou insegmentat, protegit en molts d’ells per una closca calcària. Són mol·luscs els cargols, els pops, els musclos, les ostres, etc.)

El cargol que ha trobat en Kio a l’armari de la seva habitació de l’hostal és, sens dubte, una closca de cargol, que també s’anomena *conquilla*.

Podeu portar una d’aquestes conquilles a classe, a fi que els alumnes n’estudiïn l’estructura i la coloració. A més, la podran “escoltar”; és clar que el que sentiran no és pas el soroll de la conquilla mateixa i, menys encara, del mar, sinó la reverberació provocada en ella per pulsacions de l’interior de la nostra orella.

L’estudi filosòfic més perspicaç sobre el tema és el de Paul Valéry, “L’home i el cargol de mar”, en el vol. 13 de les seves *Obres completes*.

8.4.2 EXERCICI: Pensar sobre els cargols en poesia (p. 67, 5)

Comenta el poema següent:

EL CARGOL

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

—Tinc banyes que no fereixen,
menjo tant de verd com puc
i, com una joia viva,
porto un estoig al damunt.

Temo sabates distretes
i peus feixucs o ferrats
que sabrien esclafar-me
damunt la pols o l'herbam.

I quan sento criatures
que a la voreta o de lluny
canten un: —Cargol, treu banya!—
mig em moro de poruc.

[Vegeu l'entrada "Cargol" d'aquest manual.]

IDEA 3: EL SO

Un so és una impressió produïda en l'òrgan de l'oïda per les vibracions elàstiques d'un cos que es propaguen en tots els medis naturals en forma d'ones. El so no es propaga en el buit. Com més alta és la freqüència de les vibracions, més alt és el to del so. Com més proper és el so a la font de les vibracions, més intens és.

El so del mar és un compost de molts sons fets per onades d'aigua que pugen i baixen; aquests sons es fonen en un.

8.4.3 EXERCICI: Raonar sobre el so (p. 67, 8)

Explicació causal. Produeix una colla de sons amb un afinador, que és la clau amb què s'afinen alguns instruments de corda i de teclat. I ara mira de contestar les preguntes següents:

- ¿Vibra més l'afinador quan el fregues suaument o quan el polses bastant fort?
- ¿Què produeix el so més alt: que polsis l'afinador amb força o que ho facis suaument?
- ¿Pots arribar a la conclusió que, com més freqüents són les vibracions a la font del so (l'afinador), més alt és el to del so?
- Polsa l'afinador mentre hi tens l'orella molt a prop. Després, escolta'n el so mentre algú el sosté i el polsa a l'altra banda de l'habitació. ¿Quan és més intens el so?
- ¿Pots arribar a la conclusió que, com més a prop està aquell qui escolta de la font de les vibracions (de l'afinador), més intens és el so?

[Vegeu les entrades "So" i "Soroll" d'aquest manual.]

IDEA 4: LES ESTRELLES

Les estrelles o els estels són astres de grans dimensions que brillen al firmament amb llum pròpia. Els estels semblen fixos o estacionaris, però, en realitat, tots tenen un cert moviment, anomenat *moviment propi*, el qual només es manifesta en els estels més pròxims a la Terra. A la nostra Galàxia, els estels formen el sistema anomenat *Via Làctia*; aquest sistema inclou el nostre Sol. Tanmateix, la Via Làctia només és el perfil de la Galàxia, és a dir, la zona de la Galàxia de més elevada densitat d'estels.

Els estels difereixen en brillantor, temperatura, color, volum i densitat. Hi ha una correlació entre les variacions de temperatura i color. El ventall de colors va des del blanc blavós (el més calent), a través del blanc i el blanc groguenc, fins al groc i al vermell (el més fred). El nostre propi Sol és un estel groc de mida mitjana.

[Vegeu també el que es torna a dir sobre la Via Làctia un xic més avall, a la idea 11 d'aquest mateix episodi, i a l'exercici corresponent 8.4.11.]

8.4.4 EXERCICI: Raonar sobre els estels (p. 67, 14)

Raonament sil·lògic:

- a. Totes les grans masses de gas que brillen són estels.
El nostre Sol és una gran massa de gas que brilla.
Per tant, se'n segueix que el nostre Sol és
- b. Tots els estels extraordinàriament calents són estels blancs blavosos.
Cap estel groc no és un estel blanc blavós.
Per tant, se'n segueix que cap estel groc no és
- c. Tots els estels grocs són estels de temperatura mitjana.
El nostre Sol és un estel groc.
Per tant, se'n segueix que el nostre Sol és

[Vegeu les entrades “Cel”, “Estels”, “Planetes” i “Sol” d'aquest manual.]

IDEA 5: EL CEL

La Terra sembla que estigui coberta amb una gran cúpula o volta que constitueix el fons dels estels, dels planetes, de la Lluna. D'aquesta cúpula, en diem el *cel* o el *firmament*. El color blau del cel està produït per l'escampada selectiva d'ones lluminoses feta per diminutes partícules de pols; com menys partícules de pols i com més petites, més blau és el cel.

8.4.5 EXERCICI: Raonar sobre el cel (p. 67, 15-23)

Primera part: Raonar amb contrafàctics

1. Si, en mirar cap a l'espai, no veiessis un color blau, ¿diries encara que hi ha aquesta cosa que en diem “el cel”?
2. Si no hi hagués altre estel que el Sol, ¿hi hauria encara cel?
3. Si no hi hagués partícules de pols a l'atmosfera per escampar les ones lluminoses, ¿hi hauria encara cel?

Segona part: Raonar amb analogies

1. Veure el cel és com veure l'arc de sant Martí, perquè
2. Completa les analogies següents:
 - a. Els núvols flotaven al cel com
 - b. El blau del cel era com
 - c. La Terra demanava protecció a la volta del cel tal com

[Vegeu les entrades “Cel”, “Estels”, “Planetes” i “Sol” d'aquest manual.]

IDEA 6: ADMIRAR-SE

Admirar-se és trobar-se en un estat d'admiració, estupefacció o meravella. Ens admirem d'alguna cosa que ens resulta difícil d'entendre, per raons que poden ser molt diverses. L'extraordinària varietat amb què ens obsequia

la naturalesa —només la varietat de les coses vivents és tan sorprenent que no la podem abastar—, fa que tinguem una major tendència a meravellar-nos de les *diferències* de la natura. Les uniformitats naturals, però, no són pas menys admirables, fins i tot les uniformitats que constitueixen el nostre món quotidià. El cèlebre escriptor anglès G.K. Chesterton (1874-1936) ho ha subratllat a “The Ethics of Elfland”, on arriba a observar que, quan el nen sent que “la porta es va obrir i va entrar un drac”, el nen troba tan emocionant que s’obri la porta com que entri el drac.

[Sobre l’admiració ja se n’ha parlat abans en dos llocs d’aquest manual: en la introducció, idea 7, i en el capítol 5, episodi 1, idea 2. En aquells llocs, s’hi trobaran també alguns exercicis. Vegeu, a més, l’entrada “Perplexitat” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

8.4.6 EXERCICI: Pensar sobre l’admiració en poesia (p. 67, 15-19)

Compara aquests poemes i digues quin paper hi juguen el món natural i el món de l’acció humana:

EL POEMA DE LA MERLA. EL CANT

Josep Lleonart i Maragall (Barcelona, 1880-1951), *La merla i altres cants*, 1914

(ALBA PRIMERA)

Ai, no em robeu l’encís d’aquesta matinada!
Canta un ocell a fora, i d’escoltar el cant
veig l’illa de les cases blanc-rosada
i l’arbre a prop, el cel quiet a dalt
i l’aire que fa olor d’herba i de sal.

Com avui aquest cant, mai més paraula humana
no em tornarà a encisar.
Què hi ha en tu de diví, merla, dolça germana,
que així puguis cantar?

(RITME)

Un recordar i un esperar
fent els extrems d’un dolç gaudir,
la teva veu per mi.

És una clara cançó
deixant lloc al pensament
darrera l’admiració.

Quan ja l’enyoràiem torna el cant,
i el salva de fatiga la pausa reposant.

PARAULES DE LA NIT (1937)

Màrius Torres i Perenya (Lleida, 1910-Sant Quirze Safaja, Vallès Oriental, 1942), *Poesies* (llibre II), 1947

Home, sigues prudent. Amb la teva mesura,
ni et pots mesurar tu, ni estrènyer l’Univers.
Fusta en la meva mar, ombra en el meu esmerç,
limita’t a la llei de la teva natura.

Alça, si et plau, els ulls en la tenebra, vers
els estels que clivellen la meva carn obscura.
Compara’t al seu brill, i pensa, criatura,
què val un ideal, una llàgrima, un vers.

Mes no et torbi l'esclat de la meva grandesa.
Cada flor té un perfum, i cada ànima pesa
en el fons del meu cor on l'etern és present.

Que la meva amplitud et doni confiança
en el braç que ens sosté, en la roda que avança
i en el Sol que veuries si jo fos transparent.

L'INFINIT (1819)

Giacomo Leopardi (Recanati, 1798-Nàpols, 1837), *Canti*, 1831

Sempre em fou car aquest eixorc turó
i aquesta barda que de tanta part
de l'últim horitzó l'esguard em priva.
Mes, assegut i contemplant, immensos
espais més enllà d'ella i sobrehumans
silencis i una quietud fondíssima
jo al pensament fingeixo. Tant que, per poc,
el cor no se m'espanta. I com que el vent
sento mormolejar entre les bardisses,
el silenci infinit a aquesta veu
vaig comparant: i allò etern em revé
i les èpoques mortes i la d'ara
vivent, i el so que fa. Així en aquesta
immensitat se'm nega el pensament:
i naufragar m'és dolç en aquest mar.

FRAGMENT

August von Platen (Ausbach, 1796-Siracusa, 1835), *Sonette zu Venedig*, 1826

El laberint de ponts i carrerons
que mil cops s'entrellacen uns amb altres,
com assoliré mai de travessar-lo?
Com podré copsar mai el gran enigma?

Pujant per les terrasses de Sant Marc,
puc projectar l'esguard cap endavant,
i de les meravelles que em circumden
surt una imatge, es parteixen les masses.

Allí saludo l'oceà, tan blau,
i aquí els Alps, que formant una ampla arcada,
dins les llacunes esguarden les illes.

I mireu! Vingué un poble coratjós
a construir-se temples i palaus
en pals de roure enmig de les onades.

[Vegeu les entrades: "Admiració", "Diferent" i "Igual" d'aquest manual; "Perplexitat" d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: EL FOC

Quan té lloc la reacció química anomenada *oxidació*, tenim allò que es coneix com a *combustió*. (L'oxidació s'acostuma a produir quan una substància es combina amb oxigen.) Quan l'oxidació és ràpida, es desprenen calor i llum. Això és cremar, és el foc. A fi que una substància es cremi, ha d'arribar a aconseguir la temperatura d'encesa. (Així, alguns tipus de fusta tenen una temperatura d'encesa molt baixa, i se'ls coneix com a "encenalls".)

No hi ha constatació de cap comunitat humana que no hagi estat relacionada amb l'ús del foc. En algunes cultures, el foc ha estat adorat com a sagrat. Els antics grecs consideraven el foc com un dels quatre elements (juntament amb la terra, l'aigua i l'aire).

8.4.7 EXERCICI: Raonar sobre el foc (p. 67, 18)

Primera part: Explicació causal

- El fet que el foc sigui "oxidació ràpida", ¿significa que existeix una "oxidació lenta"?
- Si, en encendre un tros de paper amb un llumí, es produeix "oxidació ràpida", ¿passa el mateix quan s'acosta el llumí a un tros de ferro?
- Tanmateix, ¿interactua el ferro amb l'oxigen?
- ¿El rovellament és oxidació lenta?
- A l'oxidació ràpida, ¿hi ha desprendiment de calor i de llum? ¿És combustió això? ¿És foc?

Segona part: Raonament contrafàctic

- En Jeremies diu: "Si acosto un llumí a aquest tros de paper, el paper cremarà." ¿Se'n segueix, d'això, que si en Jeremies no acosta un llumí al tros de paper, el paper no cremarà?
- En Jeremies diu: "Si acosto un llumí a aquest tros de paper, el paper cremarà." ¿Se'n segueix, d'això, que si el paper no crema és que en Jeremies no hi ha acostat un llumí?

[Per resoldre correctament aquesta segona part, recordeu el que s'ha dit abans: capítol 2, episodi 1, idea 13, i, sobretot, les referències fetes al final de l'exercici 0.16.]

[Vegeu l'entrada "Foc" d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 8: EL SOL

El Sol és un estel que ens resulta més gran que altres estels perquè ens és tan pròxim. A causa de la seva atracció gravitacional és capaç de mantenir junts en el sistema solar tant els planetes com altres cossos.

Sense la calor i la llum alliberades pel Sol, no hi hauria vida a la Terra, tal com avui la coneixem. L'energia que hem emmagatzemat en aliments, carbó i petroli, deriva, en darrer terme, de la llum del Sol. La calor del Sol és responsable del cicle d'aigua a la Terra i dels corrents d'aire que circulen per la seva superfície.

8.4.8 EXERCICI: Pensar sobre el Sol en poesia (p. 67, 21)

Comenta els poemes següents i considera les diferents perspectives des de les quals es parla del Sol i dels seus efectes:

PER DEMANAR AL SOL QUE SURTI

Joan Amades i Gelat (Barcelona, 1890-1959), *Folklore de Catalunya*, vol. 1: Cançoner. IV. Cançons màgiques, 1951

Sol, solet,
vine'm a veure, vine'm a veure.
Sol, solet, vine'm a veure,
que tinc fred.

No tinc capa ni barret,
sols un barretet d'arestes
que me'l guardo
per les festes,
i un barretet d'aram
pel dia del Dijous Sant.
Santa Clara i sant Pujol,
aviseu-ne la criada
perquè en pegui una escombrada
en aquesta nuvolada
que s'està davant del Sol.

SOL IXENT

Alexandre de Riquer i Inglada (Calaf, Anoia, 1856-la Ciutat de Mallorca, 1920), *Les collites*

Cel gran cel esplendent, cel de la llum daurada,
ample cel on se perd el xiscle de l'alosa,
saludo a la llumínica irradiant ruixada
d'àlit vitat que sobre del món festiu reposa

quan lo sol d'or dissipa la boira humitejada.
Salut, oh franca, alegre, hermosa matinada!
Tu t'alces com a vida triomfant, gloriosa,
escampes lo neguit de fosca tenebrosa

i desvetlles l'activa temeritat humana;
tu daures en la feixa els tendrívols sembrats,
dels grans bous macilents que van cap a la plana

contorneges els lloms forçuts i musculats.
¡Oh vida del terror, del bosc, de la masia,
fecundant matinada, *ave*, bon dia!

CANÍCULA

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona 1884-Brussel·les, 1970), *El tomb de l'any* (Estiu), 1966

De quatre pins s'accentua el perfum;
escanyolida, la font es consterna;
i en els camins, que aclapara la llum,
tot —sol i pols i camins— enlluerna.

Tenim davant un gosat senderó,
pel roqueter i amb pedrusca esmolada.
Hi pujarem, tant si ens plau com si no?
I diu en Pere, que es torna grassó:
—Oh, valdrà més que jaguem al racó
i somniem una tèbia rosada.

POSTA DE SOL

Joan Brossa i Cuervo (n. Barcelona 1919), *El cigne i l'oc* (1964) a: *Rua de llibres*, 1980

M'aguanto la respiració; tinc por
d'interrompre
l'espectacle a què assisteixo.

La inspiració dels profetes no devia
ser més que l'obsessió d'una idea,
d'un desig l'origen psicològic del
qual se'ls escapava.

[Vegeu les entrades “Cel”, “Estels”, “Planetes” i “Sol” d'aquest manual.]

IDEA 9: REPRESENTAR MENTALMENT O IMAGINAR

Quan recordem alguna cosa, formem imatges mentals del que hem experimentat prèviament. Aquestes imatges mentals són, aparentment, rastres de percepcions reals que hem tingut. Així, si veiem una zebra, després podem recordar la forma i la coloració de la zebra tot “fent-nos venir a la ment” rastres de la percepció original.

En la imaginació, “ens fem venir a la ment” coses que encara no hem experimentat, però que són possibles per a l'experiència. Podríem imaginar, per exemple, com seria caminar per la lluna, encara que no hi hàgim estat mai. Tanmateix, és evident que no ens podem representar res mentalment, si els materials d'aquesta representació no ens són accessibles, i aquests materials són sempre rastres de la nostra experiència passada, o bé de les experiències que hem manllevat d'altri. Així, hem sentit el que han dit els astronautes sobre les seves experiències caminant per la lluna, i això ens fa possible d'imaginar-nos que ho fem nosaltres mateixos.

8.4.9 EXERCICI: Imaginar (p. 67, 22-23)

1. Llegeixes una història d'un bus que es cabussa i explora un vaixell enfonsat. ¿Et saps imaginar ara com deu ser nedar pels camarots, la sala de les calderes i el menjador d'aquell vaixell enfonsat?
2. Llegeixes una història (de ficció) sobre criatures imaginàries, posem per cas, unicorns. ¿Et saps imaginar ara com és un unicorn? ¿En tens una imatge mental clara?
3. Suposem que algú ara et digués: “Quan ara mateix t'imaginaves l'unicorn, de fet, t'estaves veient tu mateix que observaves l'unicorn des d'una certa distància. Et *pensaves* que només t'imaginaves l'unicorn; no t'adonaves que tu mateix també sorties a la imatge.” ¿Et saps representar mentalment un unicorn, *sense que ningú no percebi l'unicorn*? En altres paraules, ¿et pots imaginar res (real o bé imaginari) que no sigui *percebut*?

[Vegeu l'entrada “Imaginar” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: ELS PLANETES

Els planetes són cossos sòlids, circulars, que giren al voltant del Sol. (Pel fet que són sòlids i circulars, difereixen dels cometes que, en canvi, també giren al voltant del Sol. A més, els planetes brillen per la llum que reflecteixen, mentre que els cometes tenen la seva brillantor pròpia.)

L'òrbita que descriuen els planetes en el seu viatge al voltant del Sol no és un cercle sinó una el·lipse.

Els planetes més grans —començant pel més proper al Sol— són Mercuri, Venus, la Terra, Mart, Júpiter, Saturn, Urà, Neptú i Plutó.

[Ja s'ha tocat aquest tema en el capítol 7, episodi 4, idea 10, d'aquest manual.]

8.4.10 EXERCICI: Raonar sobre els planetes (p. 67, 25)

1. Del fet que coneguem quants planetes grans hi ha, en el nostre sistema solar, ¿se'n segueix que sabem quants planetes petits hi podria haver?
2. Que els planetes viatgin al voltant del Sol en el·lipses, més que no pas en cercles, ¿significa que corren el perill de col·lidir els uns amb els altres?
3. Del fet que la Lluna brilli per la llum que reflecteix, i que també ho facin els planetes, ¿se'n segueix que la Lluna també és un planeta? ¿Se'n segueix que els planetes són llunes?
4. Del fet que els planetes estiguin fets de roca sòlida i que els cometes estiguin fets de gas, ¿se'n segueix que els cometes no giren al voltant del Sol?
5. Del fet que el Sol brilli i els cometes també brillin, ¿se'n segueix que un cometa sigui un sol petit?
6. Del fet que Mercuri estigui més a prop del Sol que Venus, i Venus hi estigui més a prop que la Terra, ¿se'n segueix que la Terra hi està més a prop que Mercuri?
7. ¿Per què, als planetes que giren al voltant del Sol, no els passa que acabin alentint la marxa o bé que surtin disparats cap a l'espai?

[Vegeu les entrades “Cel”, “Estels”, “Planetes” i “Sol” d’aquest manual.]

IDEA 11: LA VIA LÀCTIA

El nostre sistema solar està centrat en el Sol, i el Sol mateix també és un estel. És un estel en un sistema d'estels que és la nostra Galàxia, coneguda popularment com la *Via Làctia*. La Via Làctia és com una xarxa o com un eixam d'estels en forma de disc. És, doncs, força plana, però amb un gran diàmetre. La Via Làctia conté uns trenta mil milions d'estels. L'univers, és clar, conté un nombre enorme de galàxies com aquesta.

[Vegeu el que ja s'ha dit sobre la Via Làctia un xic més amunt, a la idea 4 d'aquest mateix episodi.]

8.4.11 EXERCICI: Raonar sobre la Via Làctia (p. 68, 11)

Primera part: Detectar assumpcions subjacents

- a. La Diana va dir: “El centre del nostre sistema solar és un sol. Per tant, el centre del nostre sistema solar és un estel.” La Diana deu haver estat assumint
 1. que tots els estels són sols.
 2. que tots els sols són estels.
 3. totes dues coses anteriors.
 4. cap de les coses anteriors.
- b. En Ricard va dir: “Una xarxa arremolinada d'estels és una galàxia. Per tant, la Via Làctia és una galàxia.” En Ricard deu haver estat assumint
 1. que totes les xarxes arremolinades d'estels són galàxies.
 2. que la Via Làctia és una xarxa arremolinada d'estels.
 3. totes dues coses anteriors.
 4. cap de les coses anteriors.

Segona part: Raonament analògic

La Teresa va dir: “Un eixam d'estels és com un eixam d'abelles o de mosquits. Així, doncs, d'un eixam de mosquits, també en podríem dir que és una galàxia de mosquits.” ¿Quina raó tens per estar d'acord o en desacord amb la Teresa?

[Vegeu les entrades “Cel”, “Estels”, “Planetes” i “Sol” d’aquest manual.]

IDEA 12: RAONAMENT ANALÒGIC

Un símil estableix una relació de semblança entre dues *coses*. Per exemple: “Els seus ulls eren com estels”, o bé “Els seus ulls eren brillants com estels”. Una analogia estableix una relació de semblança entre dues *relacions* o *conjunts de relacions*. Per exemple: “Els petits dels gats són als gats allò que els cadells són als gossos” emfasitza la semblança existent en les relacions pares-fills entre les diverses criatures. O bé: “Les mans són als braços allò que els peus són a les cames” emfasitza la semblança existent en les relacions part-tot a ambdós costats de l’expressió “allò que”.

Tanmateix, hi ha casos borrosos en què els símils i les analogies es fusionen entre ells. Per exemple: “Els seus ulls centellejaven tan brillants com estels” suggereix que la pauta del comportament centellejant dels seus ulls s’assemblava a la pauta del comportament titil·lant dels estels. Això suggereix que les analogies no són simplement semblances de relacions, sinó que també poden ser semblances de pautes o de complexos o de sistemes de relacions. Així, la semblança que un mapa té amb el país del qual és mapa pot ser considerada una semblança analògica.

No és solament important que els alumnes siguin capaços de detectar analogies quan les senten o les llegeixen; també és important que siguin capaços d’avaluar-les críticament, de manera que sàpiguen aplaudir les bones analogies i que desaprovïn les dolentes. I també és important que aquests nens siguin capaços de construir analogies ells mateixos. Això vol dir que els seus mestres han d’estar preparats per identificar les ocasions en què els nens usin analogies i per encoratjar-los quan les analogies estiguin ben construïdes, així com per ajudar-los a veure què els falta, a les analogies que estiguin mal construïdes.

En aquest cas particular, la Gus ofereix una analogia (“Potser només cal que pensi que el cel és ple d’estrelles de la mateixa manera que la meua ment és plena de pensaments”: 68, 15-17) i en Kio respon amb una altra (“¡I potser pots pensar en la teua ment que deixa anar pensaments de la mateixa manera que un foc deixa anar espurnes!”: 68, 18-20).

[El que es diu aquí sobre el raonament analògic ajuda a completar el tractament extens que es fa d’aquest tipus de raonament no solament en aquest mateix manual (vegeu l’entrada “Raonament analògic”), sinó també en altres manuals (vegeu l’entrada “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*).]

8.4.12 EXERCICI: Pensar sobre el raonament analògic en poesia (p. 68, 15-20)

La Gus mira d’entendre com omplen el cel els estels pensant, per analogia, com omplen la seva ment els pensaments.

La següent, és una comparació una mica diferent:

A LES ESTRELLES

Andreas Gryphius, pseudònim d’Andreas Grief (Glogan, Silèsia, 1616-1664)

Llums que damunt la terra no em canso de mirar,
torxes que separeu la nit i els negres núvols,
com diamants jugueu i brilleu sense pausa,
flors que adorneu les grans praderies del cel.

Vigies que, quan Déu va voler crear el món,
us donà amb la ciència del seu verb noms precisos,
que només Déu mesura, que només Déu coneix:
nosaltres, cecs mortals, de què ens podem fer càrrec?

Fiadores del meu delit, quantes nits belles
he passat esguardant-vos moltes hores en vetlla,
heralds del nostre temps, quin dia serà aquell

en què jo, que no puc aquí baix oblidar-vos,
i que l’amor que us tinc m’envaeix les potències,
lliure d’altres neguits sota meu us contempli?

Ara, en els tres casos següents, digues quines analogies resultarien fortes i quines, molt fluïxes:

1. Heus aquí comparacions que es podrien fer entre els estels del cel i alguna altra cosa.
El cel és ple d'estels, tal com
 - a. la meva ment és plena de pensaments.
 - b. un eixam d'abelles és ple d'abelles.
 - c. el món és ple de gent.
 - d. una pàgina impresa és plena de signes.
 - e. una platja és plena de grans de sorra.
 - f. el xampany és ple de bombolletes.
 - g. un prat és ple de flors.

2. Heus aquí comparacions que es podrien fer entre la manera que té la teva ment de formar pensaments i alguna altra cosa.
La meva ment deixa anar pensaments, tal com
 - a. un foc deixa anar espurnes.
 - b. un bosc d'arbres deixa caure fulles.
 - c. el meu cos perspira.
 - d. el mar porta crancs a la platja.
 - e. l'aigua bullent deixa anar vapor.
 - f. la meva cara produeix ganyotes i somriures.
 - g. un núvol deixa caure pluja.
 - h. un diamant brilla sense pausa.

3. Heus aquí comparacions que es podrien fer entre la manera com es va formar el món i alguna altra cosa.
El món es va formar tal com
 - a. un foc deixa anar espurnes.
 - b. la meva ment deixa anar pensaments.
 - c. el vapor es condensa en gotetes d'aigua.
 - d. els flequers converteixen la massa en barretes i panets.
 - e. els records i les imaginacions formen somnis.
 - f. una granada explota en fragments.
 - g. la pasta d'una gran pizza porta marcades les porcions que se'n faran.

[Vegeu les entrades: “Raonar analògicament” d’aquest manual; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

CAPÍTOL 9

EPISODI 1

IDEA 1: MIRAR LA TELEVISIÓ

Malgrat que mirar la televisió sigui una actitud molt predominant tant entre els adults com entre els infants, encara es tracta d'una activitat sobre la qual és possible d'encoratjar la reflexió dels nens. ¿Què pensen que en treuen ells (comparant-ho amb el que nosaltres pensem que en treuen)? En tant que sigui simplement una font de diversió i d'entreteniment, ¿és realment una bona font de diversió i d'entreteniment? En tant que sigui una font d'informació, ¿és realment una font d'informació adequada i fiable? En tant que sigui un substitutiu d'experiències reals, ¿és un substitutiu justificable? ¿En quin sentit?

Potser tinguem al cap la idea d'encoratjar els nens a usar el seu temps d'una manera econòmica, de pressupostarlo d'una manera raonable. Si és així, potser que estiguem preparats per indicar les alternatives a mirar la televisió que també han de ser considerades. Potser també hàgim d'estar preparats per justificar l'àmplia atenció que nosaltres mateixos prestem als mitjans de comunicació, a les tires còmiques, als esports i altres coses que no contribueixen pas en gran mesura a una manera de viure reflexiva. Quan critiquem el temps que els nens passen mirant la televisió, també ens hem de preguntar a què es dedicaven en l'era anterior a la televisió (a què ens dedicàvem, doncs, alguns de nosaltres en aquella època), i també què faran si se'ls retiren els seus privilegis televisius.

Sòcrates, en el diàleg *Fedre*, sosté, en relació amb el discurs escrit (per oposició a la discussió oral), molts dels recels que nosaltres tenim en relació amb la televisió. En ambdós casos, però, cal investigar les possibilitats ideals del mitjà en qüestió, sense treure conclusions precipitades basades en com aquests mitjans ja han estat usats o en com s'ha abusat d'ells fins ara. Els llibres no proporcionen pas experiència de primera mà; l'experiència que proporcionen és derivada i vicària. Però poden desplegar davant nostre possibilitats ideals, i sense ideals no podem pas regular la nostra experiència a fi d'extreure'n el màxim possible. És imaginable que els llibres —i possiblement la televisió— puguin arribar a jugar un paper important a l'hora d'aconseguir el tipus de món en què ens agradaria viure, i que ho puguin fer donant-nos accés als ideals que només quedarien satisfets en un món així.

9.1.1 PLA DE DISCUSSIÓ: Mirar la televisió (p. 69, 6)

1. Si ets una d'aquelles persones que no mira la televisió, dóna les teves raons per no fer-ho.
2. Si ets un televident, digues quins programes veus d'aquesta llista, i dóna les teves raons. (Encara que en vegis uns quants, pots diferenciar entre aquells programes que veus molt i els que veus poc.)

a. dibuixos animats	Raó:
b. notícies	Raó:
c. pel·lícules de detectius	Raó:
d. ciència ficció	Raó:
e. teatre	Raó:
f. xous d'entreteniment	Raó:
g. esports	Raó:
h. pel·lícules antigues	Raó:
i. documentals	Raó:
[j. concerts música clàssica	Raó:
k. concerts música moderna	Raó:
l. anuncis	Raó:
m. programes del cor	Raó:
n. política	Raó:
o. economia	Raó:
p. toros	Raó:
q. religiosos	Raó:

r. concursos	Raó:
s. educatius	Raó:
t. vida privada de la gent	Raó:
u. sexe o eròtics	Raó:]

[Vegeu l'entrada "Televisió" d'aquest manual.]

IDEA 2: SEMBLANCES I DIFERÈNCIES

És generalment reconegut que l'habilitat per detectar semblances i l'habilitat per detectar diferències són fonamentals per a l'educació (tal com són fonamentals també per a la filosofia). S'hauria d'advertir, a més, que aquestes habilitats són especialment importants quan impliquen la detecció de semblances entre coses presumptament diferents, i de diferències entre coses presumptament semblants. Qualsevol pot detectar, és clar, diferències absolutament manifestes, com la diferència entre un rellotge i una girafa. Però ja és una altra cosa saber distingir la manera que té un pianista de tocar una nota de la manera com la toca un altre pianista que interpreta la mateixa partitura, o saber distingir entre dos flocs de neu, o entre dos ous.

Semblantment, és ben fàcil de veure la semblança entre, posem, els ànecs i les oques, però ja no és tan fàcil de veure la semblança entre, per exemple, el cangur i la sariga, o entre un humà i un ratpenat.

Si el raonament analògic és vital tant per al pensament científic com per a la literatura de creació, no cal pas dir que l'habilitat de percebre semblances entre coses presumptament diferents i diferències entre les presumptament semblants és absolutament vital per al desenvolupament del raonament analògic.

9.1.2 EXERCICI: Percebre semblances i diferències (p. 69, 11)

La columna esquerra és un llistat de parells de coses (o relacions). Has de trobar almenys una semblança i una diferència en cada parell de coses.

	Semblants en	Diferents en	?
1. cigonyes i grues per a la construcció			
2. cotxes i furgonetes			
3. cuita a amagar i peu coix			
4. gelat de xocolata i rosbif			
5. llapissos i ordinadors			
6. cines i televisió			
7. arribar aviat i arribar tard			
8. riure i plorar			
9. estimar i odiar			
10. cantar i ballar			
11. ser més gros i ser millor			
12. parlar i escoltar			
13. cordar-se les sabates i menjar espaguetis			
14. caminar pels bassals i menjar amb els dits			
15. fer mal i no ajudar			

[Vegeu l'entrada "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 3: SEMBLAR I SER

En Kio veu el seu avi diferent, el veu canviat (69, 11); la seva àvia diu que sí, que el seu marit *és* diferent, que ha canviat molt (69, 12). Heus aquí una reformulació de la vella dicotomia entre aparença i realitat.

Encara que tot és el que és, moltes coses no són pas el que nosaltres pensem que són. Resulta, doncs, important que sapiguem com ens podem equivocar o enganyar. És per això que les medecines perilloses o les drogues han d'estar ben etiquetades: per advertir l'ignorant o l'innocent. (Tot i això, molta gent llegeix els avisos d'allò que pot resultar perjudicial per a la seva salut, i tira de dret, ignorant-ho.)

Algunes coses, doncs, poden semblar innòcues i ser, de fet, perjudicials o mortals, mentre altres coses poden semblar perilloses, però, en realitat, ser de les que criden molt i no mosseguen. ¿Com podem aprendre a distingir la realitat de l'aparença? (Per exemple, algú va dir una vegada que la música de Wagner “és millor del que sona”. ¿És possible això?) ¿Només passa de vegades que l'aparença *és* la realitat, o bé és gairebé sempre així?

De fet, ¿no és també possible que l'aparença de les coses no *amagui* cap realitat subjacent, sinó que la *reveli*, almenys a qui tingui l'experiència i la intel·ligència necessàries per interpretar correctament aquella aparença? Veiem una persona amb unes galtes vermelletes i pensem que es tracta d'algú amb una bona salut exhuberant; un metge veu la mateixa aparença i sospita que aquella persona té febre. En aquest sentit, cada aparença és simptomàtica, i és part de la realitat que mirem de descobrir.

9.1.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Semblar i ser (p. 69, 11-12)

1. Un article de diari diu: “El ple de l'ajuntament es va reunir dijous al vespre, i l'alcalde va fer una breu aparició.” ¿L'alcalde només va fer una aparició o era realment allà? ¿O bé són certes totes dues coses?
2. En acabar el quart entrepà, la Manuela va observar: “¿Sembla que tinc gana!” ¿Només ho sembla que té gana o té gana realment?
3. La Daina va anar a una festa, després de posar-se tot el maquillatge de la seva mare. En Ricard va dir: “Daina, jèstàs molt bonica!” ¿Volia dir en Ricard que la Daina només semblava bonica (ho estava), però que no ho era realment?
4. El manual de ciències diu: “El cometa Halley apareix un cop cada 77 anys.” ¿Per què no apareix la resta del temps?
5. A la cafeteria, el pastís semblava del dia, però va resultar passat. En Martí va dir: “Res no és el que sembla.” Suposa que en Martí es trobés de cop en un món en què tot fos exactament el que semblava ser. ¿Com seria la vida en un món així? (Per exemple, els pastissos del dia sempre semblarien del dia i els pastissos passats sempre semblarien passats. Però, ¿hi podria haver pel·lícules en un món així? ¿Hi podria haver art? ¿Hi podria expressar les seves emocions la gent? ¿Hi podria ocultar els seus pensaments?)

[Vegeu les entrades: “Aparença” i “Ser (o ésser)” d'aquest manual; “Real, què és” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: PASSAT I PRESENT

Podem comparar dues coses que estiguin presents; podem comparar dues coses que ja hagin passat. Però també podem comparar una cosa en un primer període amb la mateixa cosa (o persona, lloc o relació) en un període posterior. El grau de diferència que hi trobem és la mesura del canvi que s'ha esdevingut.

L'àvia d'en Kio descriu el seu marit tal com acostumava a ser, tal com era després de perdre la seva filla i la seva granja, i tal com és ara. Potser els teus alumnes vulguin explicar com han canviat: com eren l'any passat, com eren el mes passat, i com són ara. D'aquesta manera poden desenvolupar un sentit més viu del temps i una apreciació més aguda dels canvis.

Certament, hi ha un sentit en què les comparacions històriques resulten precàries i, en canvi, les comparacions contemporànies, no. Quan comparem dues coses presents, les podem comparar en els seus contextos actuals. Però, quan comparem una cosa actual amb una cosa passada, podem experimentar el context de la cosa actual, però no, el de la cosa passada. Així, per comparar-te tu mateix tal com ets ara amb tu mateix quan eres nen, hauries de ser capaç de reconstruir i reexperimentar el món d'infant al qual pertanyies. Això no solament és una cosa molt difícil de fer, sinó que no està gens clar que, en cas d'aconseguir-ho, ja fossis també capaç de comparar un món amb l'altre. Amb això no diem pas que les comparacions transhistòriques siguin impossibles de fer, però s'ha de reconèixer que són arriscades.

9.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Com eren abans les coses i com són ara (p. 69, 13-14)

Completa les dues parts de cada oració. (L'exercici pot ser un deure per fer a casa.)

1. Abans, a l'escola, no ens deixaven, però ara
2. Abans, a l'escola, ens deixaven, però ara
3. Abans, a casa, no ens deixaven, però ara
4. Abans, a casa, ens deixaven, però ara
5. Abans, quan volia jugar,, però ara
6. Abans, quan volia construir alguna cosa,, però ara
7. Abans, si pensava coses,, però ara

[Vegeu l'entrada "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: FEINA

La relació dels nens amb la feina està distribuïda d'una manera molt desigual. Alguns nens amb prou feines tenen cap relació amb el treball. Fan una mica del treball diari que és conegut com a *treball domèstic* o *feines de la casa*, i no arriben a observar, de primera mà, com treballen els seus pares. Alguns nens fan poca feina pel seu compte, però arriben a veure les feines diàries dels altres, sobretot si els seus pares treballen a casa. D'altra banda, la relació de molts nens amb el treball és a través de feines a temps parcial, i immenses quantitats de nens, en els països menys desenvolupats, es veuen forçats a fer, cada dia, moltes hores de treballs penosos, a les mines, en petites fàbriques o en els serveis més diversos. (Com que és més fàcil d'explotar els nens que els adults, moltes vegades, en situacions d'exploració, els nens acaben mantenint econòmicament els seus pares en atur.)

Allà on el treball és una feina molt dura i penosa, poc diferent de l'esclavatge, la imatge d'una persona com l'avi d'en Kio, a qui agrada la seva feina, pot resultar pràcticament incomprensible. Semblantment, allà on el treball és ocasional i superficial, és improbable que es generi l'amor al treball que és característic de l'avi d'en Kio. Només pot estar enamorat de la feina, i orgullós d'ella, aquell que té la sort de poder-se identificar amb la feina que fa. No es pot estimar allò que es fa quan no es participa en el projecte d'aquella cosa, en la seva construcció, o en el control dels resultats obtinguts o dels productes.

Una discussió molt estimulante de la distinció entre feina i treball es pot trobar a l'obra *The Human Condition* (1958), escrita en l'exili americà per la filòsofa jueva Hannah Arendt (Hannover 1906 - Nova York 1975), deixeble amiga de Martin Heidegger (Messkirch 1889-1976).

9.1.5 EXERCICI: ¿Treball o joc? (p. 69, 15)

Digues si els casos següents són exemples de treball (T), de joc (J), o d'alguna altra cosa:

- | | T | J | ? |
|--|---|---|---|
| 1. un entrenament de futbol | | | |
| 2. mirar un partit de futbol | | | |
| 3. mirar un partit de futbol a la televisió | | | |
| 4. sopar | | | |
| 5. anar a pescar durant les vacances d'estiu | | | |
| 6. llegir un llibre de ciència | | | |
| 7. llegir un llibre de còmics | | | |
| 8. repartir diaris | | | |
| 9. fer de cangur | | | |
| 10. tallar la gespa | | | |
| 11. escriure una carta d'agraïment | | | |
| 12. dormir | | | |

[Vegeu les entrades: "Jugar" d'aquest manual; "Joc" de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: IMPORTÀNCIA

Quan es pregunta a la gent, què és important, la resposta sovint és: “¿Vol dir què *trobo jo* que és important?” Aquest tipus de gent pensa que allò que és important sempre és un afer extraordinàriament personal, fins i tot sub-jectiu. Els resulta difícil d’imaginar coses que siguin importants per a moltes persones o, fins i tot, per a la majoria. Troben difícil d’imaginar que, en certs sentits, “tots anem en el mateix vaixell”, per dir-ho així. Aparentment, generalitzar sobre assumptes importants és més fàcil per a unes persones que per a altres.

Tanmateix, es pot sostenir que les coses es poden jerarquitzar o ordenar segons la seva importància amb la mateixa objectivitat amb què es poden classificar, i que, en ambdós casos, l’operació es pot fer seguint els trets perceptibles de les coses. Així, classifiquem les pomes segons quatre varietats dominants: *starking*, *bellesa de Roma*, *golden* o *stayman*. A aquestes varietats, s’hi ha arribat tenint en compte el color de les pomes, el sabor, la forma, etc. En canvi, s’ordenen, sobretot, tenint en compte les dimensions i la conservació, que són el que determinen que siguin, per exemple, “extres”, “normals” o “segones”.

La mare d’en Kio i el seu avi, òbviament, s’havien barallat, però per una cosa que, segons l’àvia, “no tenia cap importància” (69, 19). Potser ella ho vegi ara com una cosa de poca importància, però, en aquell moment, els pot haver semblat important, a ells. I potser no és només que l’àvia i l’avi han guanyat distància respecte a la causa de la baralla, sinó també que han tingut temps per reflexionar i per veure que les causes eren realment trivials. Tot això ens pot portar a concloure que el que és realment important és allò que considerem important *després de* reflexionar-hi, i no pas abans.

9.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Coses importants (p. 69, 19)

1. ¿Encara que una cosa sigui diminuta, pot ser important?
2. ¿Encara que una cosa sigui lletja, pot ser important?
3. ¿Encara que una cosa sigui falsa, pot ser important?
4. ¿Encara que una cosa sigui dolenta, pot ser important?
5. ¿Encara que una persona sigui desagradable, pot ser important?
6. ¿Encara que una persona sigui guapa, pot ser important?
7. ¿Hi ha coses de debò que no són importants i coses fictícies que són importants?
8. Les coses que interessen a les noies, ¿són *tan importants com* les coses que interessen als nois, *més importants*, o *menys importants*?
9. ¿Tot el que és important també és seriós, o hi pot haver coses que siguin importants i divertides?
10. ¿Tot el que és important només és important per als adults, o hi pot haver coses que, tot i només ser per a nens, siguin importants?

[Vegeu les entrades: “Importància” i “Subratllar” d’aquest manual; “Importar” de *Recerca ètica*.]

IDEA 7: LA PARAULA “MAI”

L’avi d’en Kio, després de perdre, primer, la seva filla i, al cap d’un temps, la seva granja, murmurava per a si mateix “Mai”, una i altra vegada (69, 27-28). ¿Ens recorda algú això? Potser el rei Lear, que perd el seu reialme i després la seva filla (Cordèlia, que li havia restat fidel), i que, al final de l’obra de Shakespeare, pronuncia aquesta paraula definitiva cinc vegades: “Mai, mai, mai, mai, mai.”

Certament, el que té d’impressionant “mai” és la seva universalitat absoluta. Només s’aplica a allò que no té excepcions de cap mena, a allò que és “ni una sola vegada”. De fet, un únic contraexemple és suficient per contrarestar i invalidar un “mai”.

Però, ¿què suggereix l’avi d’en Kio quan diu “mai” una i altra vegada? ¿Que no construirà mai més cap granja? ¿Que no tornarà a veure mai més la seva filla? ¿Que no farà mai més a ningú el que li va fer a ella? Heus aquí una bona oportunitat perquè els teus alumnes posin en pràctica les seves habilitats d’interpretació.

9.1.7 EXERCICI: Sempre, de vegades, i mai (p. 69, 27)

A l'hora de respondre les preguntes següents, tingues present que la regla del joc és que, de les TRES respostes de què disposes, només en pots triar UNA. Les respostes a la teva disposició són: sempre (S), de vegades (V), i mai (M). (També pots considerar la casella “?”)

	S	V	M	?
1. ¿Ho fas expressament, de rascar amb el guix a la pissarra?				
2. Quan menges cargols, ¿t'hi poses sal?				
3. ¿Saps la diferència entre veritat i falsedat?				
4. ¿La gent comenta darrere teu el molt poder que tens?				
5. ¿Alces la mà a classe perquè et preguntin, encara que no tinguis res a dir?				
6. ¿Amb quina freqüència dius la veritat?				
7. ¿Amb quina freqüència refuses de menjar gelat?				
8. En opinió teva, ¿s'haurien de renyar els nens que copien a classe?				
9. Quan dones una empenta a algú, ¿et sap greu després?				
10. Quan hakis obtingut el certificat d'estudis, ¿et sembla que el teu mestre pensarà en tu gaire sovint?				

[Vegeu les entrades: “Mai” d'aquest manual; “Sempre” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 8: POEMES

Un poema és un tipus d'obra literària. Sovint els poemes són en vers, és a dir, poden seguir regles de mètrica acceptades i potser també de rima. Els poemes són sovint curts i compactes, però no ho són necessàriament: hi pot haver poemes èpics de la llargada de tot un llibre, per exemple. Els poemes poden expressar, obscurament, pensaments difícils o, d'una manera simple, pensaments simples. Poden ser molt imaginatius i originals, o racionals, o empírics. Poden ser descriptius, narratius, sol·liloquis meditatis o de qualsevol de les innombrables categories expressives. Certament, és molt difícil de definir “poema” (tal com és difícil de definir “obra d'art”), ja que cada poema nou no és solament una contribució a la tradició literària, sinó que pot ser també una novetat que modifiqui la definició de poesia. Els poemes poden comunicar informació; poden proporcionar il·luminació i intuïció; poden tenir un gran impacte emocional; i poden transmetre el sentit del *pensament* actual del poeta en l'estil condensat, associatiu, al·lusiú en què nosaltres acostumem a pensar.

A causa de la mateixa inconcreció dels criteris que fan que una cosa sigui un poema, val la pena de preguntar als alumnes si pensen que això o allò és un poema, i per què. El fet que no hi hagi cap procediment de decisió ben precís per definir la poesia és quelcom que ells poden veure amb bons ulls, perquè els convida a participar com a iguals en la discussió sobre quines coses són dignes de ser nominades per a esdevenir poesia i quines altres són dignes de ser ja elegides com a obres poètiques.

9.1.8 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què ha de ser una cosa per ser un poema? (p. 70, 7)

1. Una sola oració, ¿pot ser un poema? Una sola paraula, ¿podria ser un poema? Un signe de puntuació, com ara un punt o una coma, ¿podria ser un poema?

[Recordem aquí els tres exemples de poemes de Joan Brossa que apareixen a l'exercici 8.2.3. En el mateix *Rua de llibres* —i en molts altres llibres de Brossa— es poden trobar més exemples interessants de poemes —i de poemes visuals—, que, en aquest punt de la discussió, poden ajudar els alumnes a replantejar-se algunes coses i a distanciar-se de certes preconcepcions o de clixés heretats que sovint es prenen per “naturals” i “evidents”.]

2. ¿Un poema podria ser tan llarg com un llibre? ¿Un poema podria ser inacabable? ¿Podria no tenir començament?
3. ¿Han de ser rimats els poemes? ¿Podria un poema rimar al començament de les línies, en lloc de fer-ho al final? ¿Podria un poema rimar a la meitat de les línies, en lloc de fer-ho al final?
4. ¿Han de ser escrits en llenguatge els poemes, o bé podrien ser escrits en pintura o en música? Un edifici, ¿podria ser un poema?
5. Un minut de silenci, ¿podria ser un poema? ¿I un minut de soroll?
6. Un ésser vivent, com un gat o una persona, ¿podria ser un poema?
7. Una part de la naturalesa, com una cascada o un arc de sant Martí, ¿podria ser un poema?
8. ¿Podria ser un poema una cosa que fos parlada, però no escrita?
9. ¿Podria ser un poema una cosa que ometés completament la puntuació ortogràfica?
10. ¿Podria ser un poema una cosa si, qui l'ha escrit, diu que no sap què significa?
11. Si tots els exemplars d'un poema han estat destruïts, però el continuem recordant, ¿és encara un poema allò?
12. Si una cosa estigués escrita, amb unes quantes rimes, amb un ritme regular, i en una llengua comprensible, ¿podria ser que *no* es tractés encara d'un poema?

[Vegeu l'entrada "Poemes" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 9: DESCOBRIR SIGNIFICATS

L'expressió adulta que s'adiu millor amb "descobrir coses" potser sigui "resoldre problemes". Quan es mira de descobrir com afrontar una situació en què ens sentim bloquejats, recorrem a la manera de pensar coneguda com a "resolució de problemes" i que va ser tan feliçment descrita pel filòsof i pedagog nord-americà John Dewey (1859-1952) en el seu *How We Think* (1910; trad. cast., *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 1989). [Abans, ja s'ha fet referència a aquesta obra dues vegades, en el capítol 7, episodi 2, idees 3 i 4.]

El que millor uneix l'obra acadèmica i l'artística potser sigui que ambdues representen esforços per descobrir *significats*; i ho fan a través de la unió, l'aliança, de les tècniques del descobriment i de la invenció. Com els poetes o els artistes, els estudiants han de descobrir (i inventar) significats literaris, significats artístics, significats històrics, psicològics, etc.

Podem sentir simpatia per l'interès d'en Kio per saber què significa la poesia de la seva mare, però, d'aquest únic cas, no n'hauríem pas de concloure que l'interès dels nens per les obres dels adults s'atura en l'apreci i la comprensió, i que, per tant, no arriba a l'intent de produir obres en la mateixa línia i potser, fins i tot, de la mateixa qualitat. En aquest context, es pot pensar en Wolfgang Amadeus Mozart II, nascut després de la mort del seu pare Johann Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), de manera que mai no el va arribar a conèixer; tanmateix, estava tan imbuït de l'esperit i del virtuosisme de les composicions musicals del seu pare, que, amb 12 anys, era capaç d'escriure música de cambra potser tan bona com la que el seu pare va escriure a la mateixa edat, i potser també tan bona com la que compositors adults (com ara Johann Nepomuk Hummel, 1778-1837) estaven escrivint en aquella època. La idea d'un jove orfe de pare mirant de crear una música que li permetés de viure d'acord amb l'ideal del seu pare és, realment, una idea colpidora.

9.1.9 EXERCICI: Descobrir significats (p. 70, 11-12)

¿Quines semblances i diferències de significat descobreixes en aquests dos poemes?

GRAN AMIC

Henry David Thoreau (Concord, Massachusetts, 1817-1862)

Passejo per la natura, encara sol,
i no conec ningú,
no veig perfil ni esbós
de cap criatura.

Tot i tenir el firmament tot
ajupit damunt meu,
encara enyoro la gràcia
d'un rostre amable, intel·ligent.

Encara em cal cercar l'amic
compatible amb la natura,
la persona amagada sota la seva màscara,
car aquest serà l'home que cerco.

Que sigui expressió del seu sentit,
que sigui la dretor del seu biaix,
que sigui l'infant adult del seu pit.

El centre d'aquest món,
el rostre de la natura,
el redós de la vida humana,
un fonament segur
i nucli d'una nació...
Almenys una parada individual.

Ambdós passejaríem plegats
sota qualsevol temps,
i contemplaríem aquesta natura vella
allunyar-se, imponent i acotada.

CANT DE MI MATEIX (fragment)

Walt Whitman (West Hills, Nova York, 1819-Camden, Nova Jersey, 1892), *Leaves of Grass*. Trad. Agustí Bartra.
[Vegeu la brevíssima referència que hi ha sobre l'autor del poema al final del capítol 8, episodi 1, idea 12, d'aquest manual.]

... Jo crec que un bri d'herba no és menys que la jornada de les estrelles,
i que la formiga, un gra de sorra o l'ou d'un reietó són igualment perfectes,
i que el gripau és una obra mestra per a l'Omnipotent,
i que l'esbarzerola que cau podria adornar les sales del cel,
i que la més estreta articulació de la meua mà desafia totes les màquines,
i que la vaca remugant d'aplanada testa ultrapassa qualsevol estàtua,
i que un ratolí és un miracle que pot fer dubtar milions i milions de descreguts.

El clapat falcó que es precipita sobre la presa, aquí a prop, m'acusa i es queixa del
meu parlotejar i del meu vagasseig.

Jo també sóc asprívol, jo també sóc intraduïble;
llanço el meu crit bàrbar des dels teulats del món.

Difícilment sabreu qui sóc i què significo,
però, amb tot, seré la salut per a vosaltres
i filtraré i fibraré la vostra sang.

No us descoratgeu si, d'antuvi, no m'atenyeu.
Si no em trobeu en un lloc, cerqueu-me en un altre.
Sempre em deturo allà on se m'espera.

[Vegeu les entrades: "Insensatesa" d'aquest manual; "Significat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; "Entendre" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: CANVI

En Kio sembla convençut que res no canviaria els pensaments de la seva mare (70, 17). No és clar si pensa que no canviarien perquè són pensaments, o perquè són els pensaments de la seva mare, o potser, fins i tot, perquè ja estan escrits. En tot cas, el seu comentari planteja la vella qüestió: “¿Hi ha coses que canvien i altres que no?” D’una banda, i en un extrem, hi ha aquells que mantenen que, en realitat, *res* no canvia: el canvi és mera aparença. La realitat és la manera de ser de les coses “eternament”. A l’altre extrem, hi ha aquells que mantenen que només el canvi és real: res no roman el mateix. Nosaltres pensem que algunes coses són permanents, però això només passa perquè són coses que canvien més lentament que no pas altres coses. Així, per exemple, anem fent reparacions a una casa, amb el resultat que els materials de què està feta sembla que canvien sempre, mentre que la forma o l’estructura de la casa es manté com és. Això, però, és un miratge, perquè, a mesura que remodelem la casa, n’alterem la forma o l’estructura, i l’estructura, per tant, també canvia, però més lentament. Això és el que sostenen els que defensen que tot canvia. Entre els filòsofs presocràtics, s’atribueix a Heràclit (s. VI aC) el pensament que només el canvi és real, mentre que, a Parmènides (s. VI aC), se li atribueix la idea que la realitat és invariable. Aquestes interpretacions, però, poden molt ben ser simplificacions exagerades.

¿Què en podem treure, de l’afirmació d’en Kio que els pensaments no canvien, afirmació que, alhora, suggereix la possibilitat que, en canvi, les coses materials canviïn? Aquí es pot pensar en la Teoria de les Idees de Plató (428/427-347 aC), que implica que les coses són imperfectes i no-permanents, però que les idees de les coses (i també els ideals com la Veritat i la Justícia) són perfectes i invariables.

9.1.10 EXERCICI: ¿Què es considera un canvi? (p. 70, 17)

Quan la gent discrepa sobre si es produeix un canvi, o no, el focus de la disputa es concentra normalment en la discussió del criteri de *què és el que cal perquè es doni un canvi*. En altres paraules, donat que passa alguna cosa, ¿s’ha de considerar que això és un canvi, o que no és un canvi, pel que fa a la cosa en qüestió? Concedim-ho: després d’un àpat, peses més del que pesaves una hora abans. Però, ¿has canviat? Si emigres a un altre país, comences a parlar una altra llengua. Però, ¿has canviat? Si el gallet de l’escola té l’oportunitat de clavar una empenta a algú, però no ho pot fer, ¿s’ha produït un canvi en ell? Aquests interrogants només són exemples. Mira, però, de respondre’ls, i després passa a considerar les qüestions següents:

1. Un automòbil s’ha passat els darrers vint anys en un cementiri de cotxes. ¿Et sembla que ha canviat durant aquest temps?
2. Imagina’t que els astronautes que van anar a la Lluna l’any 1969, van deixar un vehicle a la superfície lunar. ¿Ha canviat? (Recorda que la Lluna no té atmosfera.)
3. Una brisa suau bufa un instant. Unes quantes fulles tremolen en els arbres. ¿Ha canviat alguna cosa?
4. Un volcà entra en erupció, i a continuació es produeix un terratrèmol i una onada gegantina. ¿Ha canviat alguna cosa?
5. A un gos, li han tret les puces. ¿S’ha produït algun canvi?
6. Observes un arbre. ¿Ha canviat l’arbre com a resultat de la teva observació? ¿Has canviat tu?

[Vegeu l’entrada “Canvi” d’aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: SOMIAR

Sembla que l’avi d’en Kio “estigui somiant amb els ulls oberts” (70, 19-20). D’aquest deixar anar els propis pensaments a l’atzar, se’n diu també *somiejar*. Sovint ens trobem en un estat meditabund, pensarós; llavors, no estem gaire en contacte amb el món físic que ens envolta, i estem molt més en contacte amb el flux dels nostres propis pensaments. Aquest estat també és conegut com a *somieig*.

Un dels problemes d’abordar la qüestió del somni amb els nens és que estan més desitjosos de relatar els continguts dels seus somnis que no pas de considerar el procés de somiar. Si els teus alumnes es volen obsequiar mútuament amb els seus somnis, podries mirar de capitalitzar el seu desig de parlar-ne, fent que els reexpliquessin *com si fossin històries*. (Així, en lloc de dir: “La nit passada, vaig somiar que volava”, algú començaria dient: “Fa molt,

molt temps, hi havia un noi que volava...” Si vols més informació sobre aquest procés de descentrar els somnis per convertir-los en històries interessants, pots consultar Sigmund Freud (1856-1939), “La relació del poeta amb el somieig.”

9.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Somiar (p. 70, 19-20)

1. ¿Quines diferències hi ha entre somiar adormit i somiar despert?
2. En un somni, ¿el teu sentit de l'espai és el mateix que quan estàs despert? ¿I el sentit del temps?
3. En somnis, ¿ets la mateixa persona que en el comportament que tens quan estàs despert?
4. ¿És especialment significatiu el que passa en un somni?
5. ¿Prediuen el futur els somnis?
6. ¿La gent fa sovint en somnis les coses que té prohibit de fer quan està desperta?
7. ¿Què revelen més els somnis: el que esperem o el que temem?

[Vegeu les entrades: “Somiar” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Somnis” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 12: VERITAT

La Suki fa un comentari sobre la conducta del seu avi, i la seva àvia diu: “Sí, és veritat” (70, 22). ¿Què hem de saber per poder fer un pronunciament com aquest sobre la veritat de les coses?

Hi ha diverses possibilitats. Una d’elles és fer un judici de comparació entre l’enunciat i allò a què l’enunciat es refereix. Si l’avi, sovint, somia despert, l’enunciat de la Suki “Molt sovint sembla que l’avi estigui somiant amb els ulls oberts” (70, 19-20), pot ser considerat verdader, perquè *correspon* als fets observats.

Una altra possibilitat és fer un judici de comparació entre l’enunciat i la descripció d’aquella part del món que conté el fet en qüestió. Si uns observadors entrenats han descrit repetidament com l’avi somiava despert, un enunciat sobre ell que sigui *consistent* amb aquestes descripcions serà considerat verdader.

Una tercera possibilitat consisteix a decidir si l’enunciat que s’examina és matèria de *definició*, perquè, si ho és, l’enunciat pot ser considerat “verdader per definició”. Així, suposem que definim “somiar amb els ulls oberts” com “participar en una reflexió meditabunda”. Si fos així, seria necessàriament verdader dir que qualsevol a qui s’observés participant en una reflexió meditabunda podria ser considerat que “somia amb els ulls oberts”.

Aquestes consideracions són massa abstruses per ser tractades per la majoria dels nens, encara que poden ser útils als mestres com a informació bàsica. Resulta, en canvi, de més valor que els nens aprenguin a considerar els enunciats dels quals estan més convençuts que són veritables o falsos, i que aprenguin a considerar *en quines circumstàncies* admetrien que els veritables són falsos i els falsos, veritables. Aquesta experiència és bona per desenvolupar el sentit dels aspectes contextuais de la veritat i la falsedat.

9.1.12 EXERCICI: ¿Què significa dir que una cosa és verdadera? (p. 70, 22)

Quan diem que una cosa és verdadera, també volem dir que *no és falsa*. Ara bé, per entendre què significa dir que una cosa és verdadera, una cosa que podem fer és preguntar-nos en quines circumstàncies podria ser falsa, i per què no és falsa ara. Provem-ho.

Abans hem discutit el nostre sistema solar. Heus aquí uns quants enunciats que se t’han presentat com a enunciats veritables:

El Sol és el centre del nostre sistema solar.

El sistema solar es compon de planetes, cometes i altres coses que viatgen al voltant del Sol.

Tot el sistema solar és una petita part de la nostra galàxia, que també és coneguda com a Via Làctia.

Considerem ara quines implicacions es derivarien de considerar que aquests enunciats són falsos.

1. El Sol és un estel. ¿És possible que hi hagi altres sistemes solars a l'univers que no tinguin un sol com a centre?
2. ¿Hi podria haver sols que no tinguessin sistemes solars?
3. Imagina't que aquesta oració fos verdadera: "El Sol *no* és el centre del nostre sistema solar." ¿Quins fets requeririen una explicació, en un cas així?
(Per exemple, ¿com explicaríem el fet que nosaltres *observem* el Sol i *observem* els planetes, i que creiem que els planetes giren al voltant del Sol?
¿Com explicaríem l'escalfor i la llum que rebem del Sol, si el Sol no estigués en el centre del nostre sistema solar?)
4. Imagina't ara que els altres dos enunciats fets abans també fossin falsos. ¿Què caldria explicar si fos veritat que "el sistema solar no es compon de planetes i cometes" o que "el sistema solar no és part de la galàxia coneguda com a Via Làctia"?

[Vegeu les entrades: "Context" i "Contraexemples" d'aquest manual; "Marcs de referència" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; "Veritat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

EPISODI 2

IDEA 1: HOMÒNIMS

En el capítol 8 ja hem parlat dels homònims, concretament, a l'episodi 2, idea 6, i a l'exercici 8.2.11. (També ens hi hem referit a l'exercici 6.3.14.) Es tracta d'un tipus d'expressió que fàcilment mena a l'ambigüitat. Són homònims, recordem-ho, aquells mots que s'escriuen i es pronuncien igual, però que tenen un significat diferent.

La Gus demana un sinònim de “buit”, però en Kio malinterpreta el so i el confon amb “vuit”. Kio, doncs, no dóna cap sinònim, però tampoc no dóna un homònim, sinó un homòfon. (Són homòfons els mots diferents que es pronuncien de la mateixa manera, que tenen el mateix so i diferent significat.)

9.2.1 EXERCICI: Més homònims (p. 71, 8-9)

1. ¿Quantes paraules de l'alfabet, pronunciades en veu alta, són també mots amb significat propi? (Aquestes paraules de l'alfabet tindran, doncs, homònims.)
2. ¿Quants noms de noia són també paraules amb significats propis? (Per exemple, a 70, 22: Esperança; però, també Marta, Dolors, i tants altres.)
3. ¿Quants noms de noi són també paraules amb significats propis? (Per exemple, Bru, Lluc, i tants altres.)
4. ¿Quants noms de pobles i ciutats dels Països Catalans tenen també homònims? (Per exemple, Figueres, Reus, València, Prada, Palma, i tants altres.)

[Vegeu l'entrada “Homònims” d'aquest manual.]

IDEA 2: SINÒNIMS

Tal com passa moltes vegades en la vida quotidiana, també aquí (71, 8-19), el diàleg entre l'àvia d'en Kio, en Kio i la Gus ha de desfer un parell de malentesos abans de poder ser seguit per tots: l'àvia comença buscant un sinònim de “buit”; en Kio, però, busca un sinònim de “vuit”, que és un homòfon de “buit”; un cop desfet el primer malentès, Kio proposa “lliure” com a sinònim de “buit”; la Gus es pensa que en Kio es torna a confondre i diu que ella no veu cap mena de relació entre els dos termes; ara, però, és ella qui està confosa, i en Kio li fa veure que hi ha almenys *un cas, un ús*, en què “buit” i “lliure” són sinònims: quan apliquem qualsevol dels dos termes a un taxi desocupat.

9.2.2 EXERCICI: Significats de la paraula “lliure” (p. 71, 19)

I. Discuteix com s'usa la paraula “lliure” en els casos següents:

1. Un mariner naufrag es troba en una petita illa del Pacífic. “Bé, doncs —es diu—, sóc lliure d'anar-me'n quan vulgui.”
2. A la porta del lavabo, hi ha un cartell que diu: “Lliure”.
3. Alguns manifestants porten cartells que diuen: “Deixeu lliures tots els presoners polítics.”
4. El presoner va sortir de la presó dient: “Avui sóc un home lliure.”
5. La gent que viu en una democràcia és gent lliure.
6. El paracaigudista va establir un nou rècord de vol lliure.
7. “No m'agraden les rimes —va dir el poeta—. Prefereixo el vers lliure.”
8. Després de passar-hi els trencagels, el port va quedar lliure de gel.
9. “He comprat aquesta maquineta al Japó —va declarar—, però l'he comprat lliure d'impostos.”
10. Hem repassat tot l'edifici per assegurar-nos que estava lliure de termites.”
11. El policia va dir: “Com que el seu cotxe no ha participat en l'accident, vostè queda lliure.”

12. La mà esquerra del lladre estava emmanillada al policia, però la mà dreta li quedava lliure.
13. Al pati va començar una discussió que aviat es va convertir en lluita lliure.
14. Van anar a una festa on hi havia bufet lliure.
15. Va tenir molt d'èxit la traducció lliure d'aquella obra antiga.
16. “No sé si convidar-lo a la festa —va dir la Sra. Martí—. És un home molt lliure en el seu llenguatge i en la seva conducta.”
17. L'anunci diu que si en compres tres ampolles et donen una entrada lliure per la discoteca.
18. “Em sembla que valdrà més que ho fem a l'aire lliure”, va dir el Sr. Pou.
19. “Tinc un amic que aquest curs s'ha matriculat lliure.”
20. “Quan compres una casa —va dir l'arquitecte—, has de mirar que estigui lliure de càrregues.”
21. “Com més aprenguis a pensar —va dir el mestre—, més lliure seràs per pensar pel teu compte.”

II. Heus aquí algunes maneres possibles d'entendre i d'usar la paraula “lliure”. ¿Retrobes en aquesta llista els significats amb què “lliure” era usat en les oracions anteriors? ¿Podries connectar aquests significats amb aquelles oracions?

Pistes d'usos alternatius de la paraula “lliure”:

- a. No limitat
- b. De franc, sense cost
- c. Capaç; amb poder de fer alguna cosa
- d. Alliberar o alliberat
- e. Sense embolics ni martingales
- f. No tancat (en sentit moral o físic)
- g. No part d'un sistema
- h. Vivint amb regles que un mateix s'ha fet
- i. Sense barreres ni obstruccions
- j. No sotmès a regles
- k. Sense rima
- l. Sense inhibicions, espontani, natural
- m. Sense prejudicis
- n. Exempt
- o. No literal o al peu de la lletra, sinó amb adaptacions
- p. Capaç de viure de la manera que vol

[Ex. = 9.17 de *Recerca filosòfica*, i 2.3.6 de *Recerca ètica*.]

[Vegeu les entrades: “Llibertat” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Sinònims” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 3: DIR, I ALTRES ACTES DE PARLA

Tal com hi ha molts actes mentals particulars —cadascun dels quals és una operació del pensament—, així també hi ha molts actes de parla diferents, cadascun d'ells amb el seu terme lingüístic corresponent. Hi ha *xiuxiuejar*, *murmurar*, *vociferar*, *manar*, *anunciar*, i in comptables més. Els nens petits, però, sovint troben aquestes paraules poc familiars. Els nens no descriuen la parla (o el pensament) amb la cura i delicadesa amb què ho fa un escriptor bregat; generalment, només usen la paraula “diu” per cobrir tots els actes de parla. Per això *Kio i Gus*, que és narrada pels mateixos Kio i Gus, no usa un repertori lèxic més ampli per referir-se als actes de parla. Tanmateix, cal que els nens arribin a entrar en contacte amb la varietat de maneres que tenim d'enraonar, tal com cal que arribin a entrar en contacte amb les varietats d'ocells, d'insectes o de roques que es troben a la naturalesa. [Tornarem a aquesta mateixa idea en el capítol 10, episodi 1, idea 9, d'aquest manual.]

9.2.3 EXERCICI: Actes de parla (p. 71, 23)

Se'ns fa saber que l'avi d'en Kio va dir: "¡És la maleïda corretja del ventilador!" (71, 23). ¿No hauria estat, però, més acurat que s'hagués escrit que l'avi d'en Kio va *exclamar*: "¡És la maleïda corretja del ventilador!"?

L'objectiu d'aquest exercici és fer pràctica de traduir del verb més general "dir" a altres verbs que expressin actes de parla més afinats, tal com s'ha fet en els exemples de més amunt.

Imagina't que llegeixes això:

¿Quin verb seria més exacte que "dir"?

- | | |
|--|---|
| 1. La Dolors va dir: "¡Toni, vine immediatament!" | bromejar; manar; xiuxiuejar; insultar; amenaçar. |
| 2. La Carlota, asseguda al mig dels papers que ordenava, va dir: "¡Estic tan cansada!" | sospirar; rondinar; burlar-se; vanagloriar-se; insinuar. |
| 3. En David va dir: "¿Puc menjar un altre plat de sopa, sisplau?" | cridar; fer broma; preguntar; afirmar, suggerir, reclamar. |
| 4. La Margarida va dir: "Accepto l'univers." | suplicar; declarar; afirmar; pronunciar; demanar. |
| 5. L'Ernet no va dir ni una paraula. | pronunciar; expressar; mussitar; papissotejar. |
| 6. L'advocat li va dir, a en Pep, quin era el secret. | insinuar; suggerir, concloure; revelar. |
| 7. El Gegant va dir a en Jack: "Puc menjar molt més que tu." | demanar; parlar; vanagloriar-se; admetre. |
| 8. L'Eduard va dir: "¡Algú m'ha destrossat el cotxe!" | queixar; negar; vociferar; plaguejar; xanxejar. |
| 9. Mirant de dret el seu cotxe roig, el Sr. Roig va dir: "¡Jo també vaig lluitar amb els rojos!" | reconèixer; insultar; valorar; recordar; vaticinar. |
| 10. El cuc va dir: "Liró, ¿que em donaries alguna cosa per menjar, sisplau?" | lloar; renegar, afegir; acusar; demanar; imposar; precisar. |

[Vegeu les entrades: "Paraules, actes verbals" d'aquest manual; "Dir" d'aquest manual, de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

IDEA 4: RELACIONS ESQUERRA-DRETA I ORIENTACIÓ EN L'ESPAI

L'orientació en l'espai és important per al nen, ja que l'espai ha de ser per a ell un sistema de referència personal en les seves relacions. Els nens han d'aprendre que la percepció d'un objecte depèn del punt estratègic que s'ocupi en l'espai. L'orientació espacial també ens permet de posar-nos al lloc dels altres i de veure el món tal com ells el veuen des de la seva posició estratègica. Això comporta la reducció de l'egocentrisme i augmenta el significat de l'experiència personal.

9.2.4 EXERCICI: Aprendre relacions esquerra-dreta (p. 72, 4)

Els alumnes comencen a fer recompte (u, dos, u, dos...) de tota la classe. Després, formen parelles, cada una formada per un u i un dos. El mestre donarà les instruccions, primer als “uns” i després als “dosos”.

Primera part

Mestre: “Molt bé, ara els ‘u’ mostreu la mà dreta al vostre company.”

“Ara, els ‘dos’ mostreu el peu dret al vostre company.”

“Ara, els ‘u’ mostreu el peu esquerre al vostre company.”

“Ara, els ‘dos’ mostreu la mà esquerra al vostre company.”

“Molt bé, ara els ‘u’: poseu la mà esquerra contra la mà dreta del company.”

“Molt bé, ara els ‘dos’: poseu la mà esquerra contra la mà dreta del company.”

Segona part

Els alumnes estan asseguts per parelles, però amb una taula o un pupitre entre ells. Posa un llapis i una ploma sobre la taula, amb els extrems dirigits cap als dos companys. El mestre torna a donar les instruccions:

Mestre: “Molt bé, els ‘u’: si estiguessiu en el seient del vostre company, ¿el llapis o la ploma estarien a l’esquerra?”

(El mestre comprova si les respostes són correctes.)

Mestre: “Ara, els ‘dos’: si estiguessiu en el seient del vostre company, ¿què estaria més a prop de la vostra mà dreta: el llapis o la ploma?”

(El mestre comprova si les respostes són correctes.)

[Vegeu l’entrada “Espai” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 5: EXPLORAR I EBOSSAR

Quan pensem en els *productes* de la recerca, pensem en invents, descobriments, i coses semblants. Però, quan pensem en els *processos* de la recerca, el que ens ve a la ment és investigar, explorar, buscar, experimentar, observar, descriure, narrar, fer hipòtesis, esperar, comprovar, mesurar, explicar, etcètera.

Suposem que uns exploradors troben una gran illa. Una cosa que voldran fer serà dibuixar-ne un mapa. Fer el mapa del terreny que ha estat descobert és una preparació essencial de la futura exploració.

Suposem que un artista vol pintar un quadre d’un paisatge. Primer en farà un esbós, com a preparació del quadre.

Hi ha, doncs, una relació analògica entre la realització del mapa per part de l’explorador i l’esbós de l’artista. Ambdós són preparacions de futures investigacions i aplanen el camí de futurs descobriments.

9.2.5 EXERCICI: Dibuixar un arbre, una casa i una persona (p. 72, 8-9)

Fes un dibuix (preferiblement amb llapis de colors) en què surtin un arbre, una casa i una persona. El teu dibuix, un cop acabat, hauria de mostrar quines són les respostes a les preguntes següents:

1. ¿De quin color són els ulls de la persona?
2. ¿És llarg, mitjanet o curt el cabell de la persona?
3. ¿Porta texans la persona?
4. ¿Està contenta o trista la persona, o potser no mostra cap sentiment en particular?
5. ¿De quin color són les sabates de la persona?
6. ¿Té finestres, portes i teulat la casa?
7. ¿Hi ha un camí i escalons fins a arribar a la porta?
8. ¿La casa té un jardinet al davant?
9. ¿Hi ha cortines a les finestres?
10. ¿Hi ha flors en alguna banda?
11. ¿Hi ha núvols al cel?

12. ¿Té fulles l'arbre?
13. ¿A l'arbre, hi ha un ocell, o molts, o cap?
14. ¿Hi ha un esquiol a l'arbre?
15. ¿Què és més gran: la casa o la persona?

Preguntes que el teu dibuix *pot* ser capaç, o no, de respondre:

1. ¿Hi bufa el vent en el teu dibuix?
2. ¿Hi ha una rata a la casa?
3. ¿S'hi amaga alguna cosa darrere l'arbre?
4. ¿Plou en el teu dibuix?
5. ¿Què ha menjat per esmorzar la persona del dibuix?

[Vegeu les entrades: “Esbós” i “Descripció” d’aquest manual; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 6: CASCADES

De vegades un riu passa per un tros de roca dura i després va cap a una zona on la roca és més tova. Llavors desgasta la roca més tova, i el resultat és una baixada abrupta en la superfície del corrent.

A mesura que les cascades continuen erosionant la roca més dura, els salts d'aigua tendeixen a anar quedant riu amunt. La distància de caiguda de l'aigua disminueix. Amb el temps, en queda poca cosa de la cascada, llevat d'una colla de pendents forts en què el corrent es mou amb una gran velocitat i que anomenem *ràpids*. Finalment, la cascada desapareix completament.

9.2.6 EXERCICI: Raonar sobre les cascades (p. 72, 12)

Condicionals. Completeu el següent:

- a. Si un corrent ràpid erosiona lentament el llit d'un riu rocós, la roca ha de ser dura.
Aquest corrent erosiona lentament el llit del seu riu rocós.
Se'n segueix, per tant, que
- b. Si un corrent ràpid erosiona ràpidament el llit d'un riu rocós, la roca ha de ser tova.
Aquest corrent erosiona ràpidament el llit del seu riu rocós.
Per tant,
- c. Si el riu primer passa per sobre de roca dura, després per roca tova, amb el temps produirà una cascada.
Aquest riu ha estat passant, durant molt temps, per sobre de roca dura i després per roca tova.
Per tant,

[És bo que, de tant en tant, es recordi el tractament lògic que s'ha de donar als condicionals. Per això, consulteu el que s'ha dit abans: capítol 2, episodi 1, idea 13, i, sobretot, les referències fetes al final de l'exercici 0.16.]

[Vegeu l'entrada “Cascada” d'aquest manual.]

IDEA 7: VALLS

Les valls són depressions allargades i relativament amples, definides per la convergència de dos vessants i que són, o han estat, recorregudes, per un curs d'aigua o una glacera. La forma d'una vall fluvial depèn de l'antiguitat del corrent i del ritme d'erosió del llit del riu. En el cas de valls “joves”, els costats de les valls són escarpats i amb prou feines hi ha plana d'al·luvió.

Les valls formades per grans rius han estat sovint rutes naturals de viatge. Sovint les grans civilitzacions s'han format també en valls com la dels rius Tigris i Eufrates, o com la del riu Nil.

9.2.7 EXERCICI: Raonar sobre les valls (p. 72, 17)

Discernir relacions causals. Llegeix les oracions següents i distingeix entre la part de l'oració que descriu la causa i la part que descriu l'efecte. Subratlla la part de la causa i fes doble subratllat a la part de l'efecte. (Posa un interrogant al darrere de l'oració que *no* contingui una relació causa-efecte.)

1. El riu discorria pel terreny i anava desgastant el sòl del seu llit.
2. Al cap de poc, i com a resultat del pas del riu, va aparèixer una vall amb costats escarpats.
3. Molt, molt després, quan el riu s'havia fet més vell, es va escampar per formar una plana d'al·livi.
4. La gent va trobar que les valls planes eren bones rutes de viatge.
5. Sovint, quan pensem en les valls dels grans rius, pensem en les grans civilitzacions que hi van sorgir.

[Vegeu l'entrada "Vall" d'aquest manual.]

IDEA 8: EXCLAMACIONS

En Kio exclama: "¡Suki, que n'és, de bonic!" (p. 72, 22).

De vegades, les exclamacions es classifiquen juntament amb les interrogacions i les ordres, en el sentit que són "oracions que no són ni verdaderes ni falses". En altres paraules, es diu que les exclamacions no diuen, o no asseixen, res. Tal com veiem, però, en l'observació d'en Kio, no ha pas de ser necessàriament així. L'exclamació d'en Kio fa el judici que el paisatge que veu és bonic, i això no ha de ser pas equiparat a una mera reacció fisiològica, com ara un esternut o un estossecc.

És bo, a més, que els alumnes siguin capaços d'identificar exclamacions i de distingir-les d'altres tipus d'oracions, encara que només sigui perquè, quan escriuen, sàpiguen marcar les exclamacions amb signes d'admiració.

9.2.8 EXERCICI: Distingir exclamacions (p. 72, 22)

Fes un senyal al costat d'aquelles oracions que et semblin exclamatives. (Els signes d'admiració han estat omesos expressament.)

1. L'Estel va dir: "Oh, quina ràbia que em fa aixecar-me cada matí."
2. La Dúnia va dir: "Setze jutges mengen fetge d'un penjat."
3. En Marc va dir: "No em clavis empentes, noi."
4. La Natàlia va dir: "Ui, renoi, quin camí que hem de fer."
5. En Tram va dir: "Molt bé, potser sí que no hi ha cap mosca a la meva sopa, però alguna cosa fa onades en el fons del meu plat."

[Vegeu l'entrada "Exclamacions" d'aquest manual.]

IDEA 9: DONAR RAONS DE JUDICIS ESTÈTICS

Quan la Suki s'ofereix per explicar l'esbós de l'Oriol a la Gus, ho fa amb una comparació que pensa que la Gus podrà seguir: suggereix que la terra, a l'esbós de l'Oriol, "ondula com les onades al mar" (72, 20). En altres paraules, ho explica per mitjà d'una analogia.

Mentrestant, en Kio no sembla estar mirant l'esbós, sinó el paisatge mateix. Exclama: "¡Suki, que n'és, de bonic!" (72, 22). Quan la Suki li demana raons, n'ofereix tres:

- 1) La terra s'aixeca i cau com quan una persona respira. (Altra vegada, una analogia, però no ben bé la mateixa donada per la Suki.)
- 2) Els colors mostren una gran varietat de matisos.
- 3) Encara que els camps, individualment, tenen formes diferents, tots encaixen alhora. Hi ha, doncs, varietat en la unitat (o unitat en la varietat).

Les raons que dona en Kio de la bellesa del paisatge semblen lligar bé amb la tesi que diu que aquestes raons haurien de referir-se als aspectes *formals*, als aspectes *decoratius*, i als aspectes *expressius* d'allò que s'està apreciànt estèticament. La tercera raó (unitat en la varietat) és bàsicament formal; la segona és decorativa; i la primera és expressiva.

9.2.9 EXERCICI: Raons estètiques (p. 72, 24-73, 2)

Quan contemplem una obra d'art (o un aspecte de la natura), que sembla que mostra sentiments o un comportament semblant als nostres sentiments o al nostre comportament humans, diem que és *expressiva*.

Quan contemplem una obra d'art (o un aspecte de la natura), que conté colors preciosos (o sons o altres sensacions), podem dir que és *decorativa*.

Quan una obra d'art (o un aspecte de la natura) sembla està ben organitzada, quan sembla que té una estructura coherent, en podem lloar la *forma*.

Considera ara les raons següents, i digues si cadascuna es refereix sobretot a l'expressió (E), a la decoració (D), o a la forma (F). També hi pot haver, és clar, una combinació d'aspectes.

- | | E | D | F | ? |
|--|---|---|---|---|
| 1. En Ton va dir: "M'agrada la bellesa del desert. Cap soroll, cap confusió. Tot és pla o muntanyós, clar o fosc. Trobo que el desert és absolutament calmat i serè." | | | | |
| 2. La Priscil·la va dir: "M'agrada la bellesa de la gran ciutat. La silueta dels grans edificis dibuixada contra el cel, el vestuari tan variat de la gent, la diversitat de menjars i de diversions: ho trobo apassionant." | | | | |
| 3. L'Alberta va dir: "M'agrada la vida a pagès. M'agrada veure el canvi de les estacions, la sembra i la collita, la paciència dels animals a l'establa, i l'orgull dels animals encara no domesticats." | | | | |

[Vegeu les entrades: "Bellesa" d'aquest manual i de *Recerca ètica*; "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Art" de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 10: ¿QUAN HEM DE DONAR RAONS?

En principi, sempre que fem alguna cosa de la qual siguem responsables, se'ns podran demanar les raons que puguin *justificar* el que hàgim fet. De fet, però, és relativament infreqüent que ens hàgim de defensar d'aquesta manera. Podem descansar, doncs: hi ha moltes probabilitats que els altres no siguin tan curiosos sobre els nostres judicis com per demanar-nos constantment que els n'expliquem les raons.

Tanmateix, mentre els *altres* potser no ens demanin raons, pot molt ben ser que nosaltres mateixos vulguem conèixer les raons que tenim per als nostres judicis, a fi de dirigir-nos vers la realització de millors percepcions i millors judicis en el futur. En altres paraules, reflexionant sobre la nostra experiència present i passada, sospesant-la i avaluant-la amb raons, estem preparant el camí per fer que la nostra experiència futura sigui encara de més qualitat.

9.2.10 EXERCICI: Donar raons (p. 73, 4)

Imagina't que algú et pregunta si, ahir a la nit, vas veure un determinat programa de televisió, i que tu li dius: “No, no m’agraden els programes que ensenyen molta violència.” Has donat una raó del teu judici. Però, potser no sigui una raó gaire convincent; l'altra persona encara et pot voler dir: “¿Per què no t’agraden els programes que ensenyen molta violència?” I tu t’hauràs de rumiar una raó per *aquesta* preferència. Les nostres raons estètiques, doncs, són defenses que fem de les nostres preferències o dels nostres judicis, i cada raó que donem pot portar a demanar-ne una altra.

Heus aquí algunes preferències. ¿Quina raó podria donar algú per tenir aquestes preferències? ¿I es podria demanar encara a aquesta persona que donés una raó d'*aquesta* raó?

1. La Felicitat va dir: “Prefereixo el suc de taronja al suc de tabac.”
2. En Gumersind va dir: “Prefereixo la ceba a l’all.”
3. En Brumari va dir: “Prefereixo els gossets petits i juganers als grossos i endormiscats.”
4. La Pamela va dir: “Prefereixo els monopatinats als patinets.”
5. En Fruitós va dir: “Prefereixo pintar amb els dits que amb llapis de colors.”
6. En Felicià va dir: “Prefereixo l’argila a la plastilina.”
7. En Frederic va dir: “Prefereixo les cançons de bressol al rock punk.”
8. En Gerard va dir: “M’agrada més tocar els platets que el triangle.”
9. En Robert va dir: “Prefereixo ballar a cantar.”
10. En Joan va dir: “M’agrada més rentar un cotxe que rentar-me la cara.”

[Vegeu les entrades: “Preferències” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Raons” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 11: CREURE

Aparentment, en Kio vol saber (quan pregunta: “Suki, si tu em dius que una cosa és bonica, ¿t’he de creure?”: 73, 7-8) en quines circumstàncies estem justificats per creure alguna cosa. Així, tal com la Suki ha demanat raons del judici que en Kio ha fet sobre la bellesa, ara ell demana les raons d’ella per pensar que, en certes circumstàncies, pot estar bé de creure el que algú altre ens diu.

Què entenguem per creença dependrà, de fet, de la informació que en puguem arregar dels camps de la psicologia, de la filosofia de la ment, i també de l’epistemologia. Seran l’epistemologia i l’ètica, com també la lògica, les que ens ajudaran a entendre en quines circumstàncies és correcte que creguem alguna cosa.

Una qüestió completament diferent és abordada quan es tracta la pregunta: “¿Quan és correcte intentar *aconseguir que algú cregui* una cosa?” [Sobre això es pot consultar el manual *Recerca ètica*, capítol 5, episodi 10, idea 1, i el corresponent exercici 5.10.1.] En educació, estem molt preocupats per dues coses: *com pensen els nens i què saben*. És discutible si també ens hauria de preocupar *què creuen*. Alguns educadors troben que els mestres s’haurien de concentrar a millorar el raonament dels nens i a ajudar-los a examinar els motius que tenen per fer les assumpcions que fan. Altres educadors troben que els mestres s’haurien de concentrar en la formació de conceptes més que no pas en la formació de creences. Encara uns altres troben que qualsevol intrusió en les creences dels nens pot ser indoctrinació. Els educadors més tradicionals —no cal dir-ho— posen en dubte tots aquests plantejaments i argumenten a favor de corregir les creences “incorrectes” dels nens.

De moment, potser n’hi hagi prou alertant, simplement, sobre això: la qüestió sobre el dret de creure que té el nen (com sobre el dret que té de recerca o de pensar pel seu compte) és una qüestió plena de dificultats, que els mestres haurien de tractar amb la màxima cautela. Recordem, però, que la qüestió està relacionada amb les creences particulars del nen i amb si, en relació amb elles, el nen té un dret absolut de consciència. Potser vulguem evitar de discutir amb el mateix nen les seves creences, però no sembla que hi hagi cap raó vàlida per evitar de discutir amb ell els temes filosòfics circumdants.

[Sobre l’acte mental de creure, serà molt útil consultar el que ja s’ha dit en el capítol 2, episodi 1, idea 9, d’aquest manual.]

9.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Creure (p. 73, 7-8)

1. ¿Et creus tot el que la gent et diu?
2. ¿Et creus algunes coses que la gent et diu?
3. ¿No et creus res del que la gent et diu?
4. ¿Et creus tot el que llegeixes en els llibres?
5. ¿Et creus algunes coses que llegeixes en els llibres?
6. ¿No et creus res del que llegeixes en els llibres?
7. ¿Et creus qualsevol cosa que pots veure pel teu compte?
8. ¿Et creus qualsevol cosa que ets capaç de rumiar bé pel teu compte?
9. ¿Tens algunes creences sobre les quals preferiries no pensar?
10. ¿Tens algunes creences sobre les quals penses molt sovint?
11. Si et sents insegur sobre un dels teus pensaments, ¿el pots creure encara?
12. ¿Hi ha coses que creus que són verdaderes, encara que voldries que no ho fossin?
13. ¿Pots creure una cosa, encara que pensis que és falsa?
14. Si l'examen d'una colla de fets suggerís que una de les teves creences era incorrecta, ¿deixaries de creure-la?
15. Si l'examen d'una colla de fets suggerís que una de les coses que no havies cregut era correcta, ¿començaries a creure-la?

[Vegeu l'entrada "Creure" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 12: CONFIANÇA

Com que els nens són petits i dèbils, són vulnerables als que són més forts que ells. Com que els nens han viscut vides curtes, són vulnerables als que han tingut més experiència que ells. Conseqüentment, els nens es troben sovint en posició d'haver de confiar que altres actuïn per ells, en nom seu. (No cal dir que aquells a qui es fa aquesta confiança no sempre en són dignes.) Amb tot, al nen sovint li deu venir al cap la pregunta: "¿En qui he de confiar?" Una versió més sofisticada d'aquesta pregunta seria: "¿Com podria reconèixer la persona digna de confiança?"

Considerem un moment una situació anàloga. ¿Com decidim la confiança que podem tenir en un test? Doncs, d'una banda, mirem de determinar si el test mesura, de fet, el que pretén mesurar, i, d'altra banda, volem conèixer si les mesures obtingudes a partir del test són mútuament consistents. I, així, la nostra confiança en el test és proporcional —per simplificar una mica— a la seva *fiabilitat*.

Els nens potser no es poden permetre el luxe de dedicar un període llarg de temps a comprovar la fiabilitat d'algu a fi de decidir si poden confiar, o no, en aquella persona. Poden haver de prendre una decisió al cap d'un instant, basats només en una apreciació precipitada de l'altra persona. Amb tot, els pot resultar extraordinàriament beneficiós qualsevol ajut que els puguem donar per fer més fiable el procés de reconeixement.

A la història de la filosofia, la confiança juga un paper important. Alguns filòsofs, com ara l'anglès Thomas Hobbes (1588-1679), han defensat que l'estat és necessari perquè no es pot confiar en els éssers humans individuals. D'altra banda, el també anglès John Locke (1632-1704), contemporani de Hobbes, va subratllar el paper de la confiança a l'hora de construir una estructura social i comunitària que capacités els éssers humans per portar una vida raonable en un context democràtic.

9.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Confiança (p. 73, 9)

Una persona *digna de confiança* és aquella en qui pots confiar, amb qui pots comptar, de qui et pots refiar, i de qui pots dependre. Les preguntes següents et volen fer pensar sobre què significa ser *digne de confiança*.

1. ¿Una persona pot ser molt diferent de tu en algunes coses i, amb tot, ser digna de confiança?
2. ¿Una persona pot ser molt semblant a tu en algunes coses i, amb tot, no ser digna de confiança?
3. ¿Pot semblar molt amable una persona i, amb tot, no ser digna de confiança?
4. ¿Pot ser cruel una persona i, amb tot, ser digna de confiança?
5. ¿Pot ser eficient una persona i, amb tot, ser digna de confiança?

6. ¿Pot ser eficient una persona i, amb tot, no ser digna de confiança?
7. ¿Pot ser cordial una persona i ser també digna de confiança?
8. ¿Pot ser cordial una persona i, no obstant, no ser digna de confiança?

[Vegeu les entrades: “Confiar” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Confiança” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 13: ESTAR BÉ, SER CORRECTE

Hi ha innombrables maneres d’entendre la noció d’*estar bé*, de *ser correcte*. Com que fem filosofia amb nens petits, ens cal començar amb alguns dels enfocaments més importants i clars.

Ara parlem de les *raons per dir que les coses estan bé* (o que *són correctes*). Ens referirem aquí a les dues raons més familiars: 1) es diu que l’acció està bé, quan s’actua obeint una regla que s’accepta; i 2) es diu que l’acció està bé, quan s’actua per obtenir conseqüències que es consideren desitjables.

En el cas 1), la regla que s’accepta pot procedir d’una colla de fonts diverses: de la tradició, de la religió, de convencions, de l’autoritat, de la pròpia família, de qualsevol persona, grup o institució que faci regles per ser obeïdes pels altres.

En el cas 2), diem que “estan bé” aquelles accions que considerem mitjans adequats per produir els fins o objectius que desitgem.

Si, per exemple, preguntes a algú: “¿Per què penses que estava bé que fessis això?”, i la resposta és: “Perquè és el meu deure obeir la llei del país”, aquella persona t’està donant una raó del primer tipus.

Però, si la resposta hagués estat: “Perquè vull que la gent sigui feliç, i fer el que vaig fer causarà el menor dolor i la major felicitat al major nombre de persones”, llavors hauries rebut una resposta del segon tipus.

9.2.13 EXERCICI: ¿Per què diem que les coses estan bé? (p. 73, 11-12)

Heus aquí un exercici sobre les raons que fem servir per dir que *està bé* alguna cosa que fem. Digues si la raó per dir que estan bé les accions següents és que amb elles s’obeeix una regla o llei (Ob) o bé que se n’obtenen conseqüències desitjables (Con). (En qualsevol cas, pot ser interessant que examinis el raonament amb tota cura.)

- | | Ob | Con | ? |
|--|----|-----|---|
| 1. La Doris va dir: “ <i>Està bé</i> que alimenti el meu gos. Si no, potser es moriria de gana. A més, el menjar el fa feliç.” | | | |
| 2. En David va dir: “ <i>Està bé</i> que esperi que el semàfor sigui verd per travessar. Al capdavant, és llei per a tots els viants.” | | | |
| 3. L’Antoni va dir: “Si jugues a un joc, <i>està bé</i> que obeeixis les regles. Bé, jo penso que la vida és un joc.” | | | |
| 4. L’Eustaqui va dir: “ <i>Està bé</i> que facis el que se’t mana, sigui qui sigui que ho mani.” | | | |
| 5. La Virgínia va dir: “ <i>Està bé</i> de fer qualsevol cosa que no estigui prohibida.” | | | |
| 6. L’Anna va dir: “ <i>Està bé</i> de fer qualsevol cosa que no trepitgi els drets dels altres.” | | | |
| 7. En Jeroni va dir: “ <i>Està bé</i> , si fa que la majoria sigui feliç, independentment que pugui fer desgraciats a uns quants.” | | | |
| 8. La Trini va dir: “ <i>Està bé</i> , si et fa feliç.” | | | |
| 9. La Gala va dir: “Quan no sembla que hi hagi ningú que et pugui guiar, <i>està bé</i> que facis el que tu mateix creguis millor.” | | | |

[Vegeu les entrades: “Bé, està bé” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Bé/no està bé” de *Buscant el sentit*; “Correcte” de *Recerca filosòfica*; “Correcte/incorrecte” de *Recerca ètica*.]

IDEA 14: VERDADER

Hi ha moltes raons per dir que els enunciats són *verdaders*.

Una raó és que l'enunciat verdader sembla *correspondre's* amb l'estat de coses al qual es refereix. Considerem, per exemple, l'oració "L'herba és verda". Es diu que és verdadera perquè s'ha observat un objecte anomenat *herba*, i s'ha observat també que aquest objecte és *verd*. Per això es diu que l'enunciat es *correspon* amb el fet al qual es refereix.

Una altra raó per dir que un enunciat és verdader és que allò que l'enunciat afirma implica una definició de termes, i les definicions es consideren verdaderes quan el terme que volem definir significa el mateix que el terme que fem servir per definir-lo. Per exemple, si algú diu: "Una casa és un edifici destinat a servir d'habitació humana", considerem que l'enunciat és verdader *per definició*, perquè les cases *es defineixen com* a edificis destinats a servir d'habitació humana.

Una altra raó encara per dir que un enunciat és verdader és que pugui ser deduït vàlidament d'alguna cosa que ja sapiguem que és verdadera. Aquest enfocament és conegut com el de la veritat com a *consistència* (o *coherència*).

Als joves, els pot ser útil de saber que no hi ha només una raó per dir que els enunciats són verdaders o falsos, i els pot ser útil també d'entrar en contacte amb moltes de les raons que la gent usa comunament.

9.2.14 EXERCICI: Raons per dir que els enunciats són *verdaders* (p. 73, 12)

Primera part: En els casos següents, ¿pots donar una raó de per què cadascú considera que el seu enunciat és verdader?

1. La Carla va dir: "La neu és blanca. ¿Com ho sé? Perquè existeix una cosa com la neu, i és de color blanc."
2. La Loreto va dir: "Un més un fan dos. ¿Com ho sé? Perquè allò que volem dir amb la paraula 'dos' és exactament el mateix que volem dir amb 'un més un'."
3. En Carles va dir: "Els ogres són més temibles que els dracs, i els dracs són més temibles que els follets. Com que aquests dos enunciats són verdaders (em sembla), llavors 'Els ogres són més temibles que els follets' també ha de ser verdader."
4. La Divina va dir: "Sé que és veritat que els gats són mamífers. ¿Com ho sé? Bé, els mamífers donen la llet de les mamelles a les seves cries i els gats donen la llet de les mamelles a les seves cries."
5. La Daina va dir: "Sé que una pilota és rodona, perquè la paraula *pilota* significa una cosa rodona que serveix per jugar."

Segona part: ¿Pots descobrir alguna cosa a partir d'aquesta història? ¿Es podria dir que és *verdadera*?

"Fa molt, molt temps, el Bisbe s'ho passava bé en una festa que es feia en honor seu, amb motiu del seu 50è aniversari com a Bisbe. La festa, la donava el Duc.

El Bisbe estava envoltat de convidats i els parlava dels seus records:

—'Saben? —els deia—, la primera persona que es va confessar amb mi el primer dia de ser Bisbe, es va acusar de ser un assassí!'

Un xic després, va entrar el Duc. Va proposar un brindis pel Bisbe, i, quan es va haver fet silenci, va dir:

—'Saben? Resulta que jo he estat la primera persona que es va confessar amb el Bisbe el primer dia que va ocupar el càrrec!'

[Vegeu les entrades: "Veritat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; "Definició" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 15: PLUJA

La pluja és la precipitació de gotes d'aigua, provinent de la condensació del vapor d'aigua de l'atmosfera. La pluja és un factor molt important i influent en la distribució de la vida de les plantes i dels animals. Quan l'aire puja, es refreda; així es formen els núvols que, al seu torn, donen pas a la pluja. Aquelles zones del món en què es troben capes baixes d'aire fred coincideixen amb les dels grans deserts.

9.2.15 EXERCICI: Pensar sobre la pluja en poesia (p. 73, 21)

¿Quines semblances i diferències descobreixes en aquests poemes sobre la pluja?

PER QUAN PLOU I FA SOL

Joan Amades i Gelat (Barcelona, 1890-1959), *Folklore de Catalunya*, vol. 1: Cançoner. IV. Cançons màgiques, 1951

Plou i fa sol,
les bruixes es pentinen;
plou i fa sol,
les bruixes porten dol.

NIT DE PLUJA A ALTA HORA

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *El tomb de l'any* (Primavera), 1966

L'aigua, magníficament,
dringa, degota i regala
(la pluja dóna entenent
que cau amb el cor content;
així el meu, mentre la sent,
no té por de cosa mala).

Si jo sentir-la no vull,
un llibre me'n distreuria;
cuitós, el llibre m'acull.
Però si, las o curull,
m'estic de girar-li full,
la pluja em fa companyia.

Cadascú dorm en son llit
sinó jo, que vetllo encara
mentre l'aigua, en son delit,
puny a tot arreu la nit.
Quin goig! el mal esperit
s'ennuega d'aigua clara.

PLUJA DE PRIMAVERA (1857)

Afanasi Afanàssievitx Fet (Xenxín) (Novoselka, Rússia, 1820-Moscú, 1892), *Llums del capvespre*, 1883-1885

A la finestra encara és clar,
el sol la nuvolada esquinça,
i amb la seva ala el teuladí,
banyant-se en el sorral, titil·la.

Cap a la terra, des del cel,
gronxant avança una cortina,
i enmig com de daurada pols,
s'aixeca, al fons, el fil dels boscos.

Al vidre hi ha un esquitx o dos,
els tells fan una olor melosa,
i no sé què al jardí vingut
repica en el fullatge tendre.

CANÇÓ DE PLUJA

Josep M. de Sagarra i de Castellarnau (Barcelona, 1894-1961), *Cançons de totes les hores*, 1925

No sents, cor meu, quina pluja més fina?
Dorm, que la pluja ja vetlla el teu son...
Hi ha dues perles a la teranyina,
quina conversa la pluja i la font!
No sents, cor meu, quina pluja més fina?

No sents, cor meu, quin plorar i quin cantar?
Canten les gotes damunt la teulada,
ploren les gotes damunt del replà...
Gotes de pluja, gardènia que es bada...
No sents, cor meu, quin plorar i quin cantar?

¿No sents, cor meu, quina pau més divina,
amb la musica dels núvols desfets?
Pluja de nit, delicada veïna,
dentetes d'aigua en els vidres quiets...
No sents, cor meu, quina pau més divina?

¿No sents, cor meu, que la pena se'n va,
dintre aquest plor de la pluja nocturna,
i les estrelles somriuen enllà?
Enllà somriu un mantell tot espurna...
No sents, cor meu, que la pena se'n va?

No sents, cor meu, quina pluja més fina?
No sents, cor meu, quin cantar i quin plorar?
No sents, cor meu, quina pau més divina?
No sents, cor meu, que la pena se'n va?
No sents, cor meu, quina pluja més fina?

[Vegeu l'entrada "Pluja" d'aquest manual.]

IDEA 16: DESITJAR

¿Què fem quan desitgem? ¿En què consisteix tenir un desig? Pots mirar de respondre aquestes preguntes buscant la paraula "desig" en el diccionari, però prepara't per quedar un xic decebut.

Desitjar és una cosa que resulta familiar a tothom. Els nens formulen desigs en tota regla quan han de bufar les espelmes d'un pastís d'aniversari, i ho fan de manera més informal en qualsevol moment del dia. Desitjar pot ser com anar en bicicleta: ho podem fer, però no sabem prou bé com ho fem per poder explicar-l'hi, a qualsevol.

Per exemple: ¿un desig és una petició? I si ho és, ¿a qui va dirigida? ¿O potser és una ordre? ¿Dirigida a un esperit o a un geni?

Allò que fem, quan volem terriblement una cosa però no sabem com obtenir-la, ¿és desitjar? Quan ens sentim desvalguts, impotents, ¿estem desitjant?

¿Desitjar és demanar, suplicar?

Sí, ¿què fem quan desitgem?

9.2.16 *EXERCICI*: Desitjar i altres actes mentals o verbals (p. 73, 23-25)

Diferències entre

1. desitjar i voler
2. desitjar i confiar
3. desitjar i suplicar
4. desitjar i demanar
5. desitjar i imaginar
6. desitjar i esperar
7. desitjar i fantasiar
8. desitjar i raonar
9. desitjar i acceptar
10. desitjar i lamentar

[Vegeu l'exercici 8.4 de *Recerca filosòfica*; vegeu també les entrades: “Desigs” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Paraules, actes verbals” d’aquest manual.]

EPISODI 3

IDEA 1: LLIBRES

Els llibres són col·leccions de materials escrits, normalment amb un tema o contingut unificat, i relligats en una sola unitat o volum. Els llibres han estat els principals administradors de coneixement humà, així com el principal equipament utilitzat per a l'emmagatzemament de coneixements.

Els llibres són productes del llenguatge i del pensament; són productes de la recerca lingüística, tant si es tracta de tractats científics, com d'assaigs o de novel·les.

Els mestres sovint subratllen als alumnes la utilitat dels llibres i, fins i tot, parlant metafòricament, el seu caràcter amistós. Amb tot, pot molt ben ser que els alumnes ja hagin fet alguna experiència amb llibres malagradosos, eixuts o fins i tot hostils, perquè, de llibres, com de persones, n'hi ha de tota mena. I tal com ens podem preguntar què li deu haver fet la gent, a algun nen, perquè sigui esquerp o anti-social, també ens podem preguntar què li deuen haver fet els llibres, a algun nen, perquè sigui tan recelós o desdenyós amb la lectura.

9.3.1 EXERCICI: Pensar sobre els llibres (p. 74, 8)

Primera part: Raonament analògic

- L'acció de posar els teus pensaments en un llibre, ¿a què s'assembla més: a recollir la pluja en un barril o a posar aliments en una nevera?
- L'acció d'extreure del llibre els pensaments d'un autor, ¿a què s'assembla més: a treure peix d'una bassa o a obrir els regals de Reis?
- Les pàgines d'un llibre, ¿s'assemblen més a les fulles d'un arbre o a les flors d'un arbust?

Segona part: Inferència

- Tots els llibres contenen paraules; totes les paraules contenen lletres.
Per tant, la conclusió és que
- En un llibre anomenat *Tirant lo Blanc*, tots els capítols contenen paràgrafs i tots els paràgrafs contenen oracions.
Per tant, la conclusió és que, a *Tirant lo Blanc*,

[Vegeu les entrades: "Llibre" d'aquest manual; "Llibres de text" de *Recerca ètica*.]

IDEA 2: EL TITÀNIC

El *Titànic* era un enorme vaixell transoceànic que es va enfonsar a l'Atlàntic el 1912. A causa de viatjar a massa velocitat i amb precaucions insuficients, va xocar amb un iceberg i es va enfonsar; van morir 1517 dels seus 2000 passatgers. Un resultat de l'enfonsament del *Titànic* va ser que es van prendre mesures de seguretat molt més grans per als vaixells a alta mar, i es va establir una patrulla de vigilància dels icebergs.

El *Titànic* es va localitzar el 1985, en part gràcies al desenvolupament de nous mecanismes de detecció d'altíssima eficiència, i en part degut a la sort.

Al començament del segle XX, quan el *Titànic* era un dels vaixells més grans en servei actiu, entre els altres vaixells de majors dimensions s'havien d'esmentar el *Majestic* i el *Leviatan*.

9.3.2 EXERCICI: Pensar sobre els vaixells (p. 74, 11)

- Els vaixells d'antigues civilitzacions usaven rem, veles o ambdues coses. ¿Per què no usaven màquines de vapor?
- L'era de la màquina de vapor va començar el 1807, amb la línia regular de vaixells entre Nova York i Albany inaugurada per l'enginyer i inventor nord-americà Robert Fulton (1765-1815). ¿Per què la màquina de vapor era millor que els rem i les veles?

3. Els primers vaixells d'acer van ser construïts al segle XIX. Sabem que l'acer pesa més que l'aigua. ¿Com és, doncs, que no es van enfonsar?
4. Vaixells transoceànics més recents han usat turbines i motors Diesel com a energia. ¿Significa això que ja no es van usar més les hèlices?
5. El *Titànic* es va enfonsar perquè va xocar amb un iceberg. ¿És possible que l'iceberg també s'esfondrés, perquè va xocar amb el *Titànic*?

[Vegeu l'entrada "Vaixell" d'aquest manual.]

IDEA 3: EL FUM

Quan la combustió és incompleta, el que es fa visible és un producte gasós anomenat *fum*.

La quantitat més gran de fum ve de l'hulla, tot i que el fum es pot reduir si es disposa de l'equipament adequat. El fum interfereix amb la llum del Sol, deixa taques desagradables en els edificis i perjudica la vida vegetal i animal. És particularment perjudicial per als sistemes respiratoris dels animals.

Els indis de l'oest dels EUA han usat senyals de fum com un tipus de llenguatge de signes a fi de comunicar-se a llarga distància.

9.3.3 EXERCICI: Pensar sobre el fum (p. 75, 6)

Explicació causal. Examina atentament les oracions següents: subratlla amb una sola línia la part que vegis que es refereix a una *causa*, i amb doble línia la part que vegis que es refereix a un *efecte*. (En algun cas, hi pot haver més d'un efecte, o potser cap.)

- a. Quan la casa es va cremar, es va produir una gran quantitat de fum.
- b. Quan el foc va començar, l'alarma detectora de fum va fer un xiulet molt fort.
- c. Els bombers van apagar el foc, però la casa es va fer molt mal bé.
- d. Molts bombers van inhalar fum, i van ser portats a l'hospital.
- e. Per comunicar-se a gran distància, els indis americans van usar senyals de fum.
- f. Durant un instant el cel es va enfosquir, perquè el foc havia produït molt de fum.

[Vegeu les entrades: "Fum" d'aquest manual; "Foc" d'aquest manual i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: CAVALLS

Els cavalls, els ases i les zebres pertanyen tots a la mateixa família, la família dels èquids.

Els cavalls són el resultat d'una transformació a partir d'un diminut avantpassat primitiu. Tota la sèrie filogenètica que ha conduït al cavall actual s'originà a Amèrica del Nord, d'on passà a Àsia i Europa a través de l'estret de Bering. Més tard, aquest cavall nord-americà s'extingí i no tornà a Amèrica fins a l'època del descobriment. El cavall ja vivia en estat domèstic 2000 anys aC, i és estès per tot el món, adaptat a tota mena de terrenys i de climes, la qual cosa explica la gran varietat de races existents. Ha estat i és utilitzat per l'home de maneres molt diverses: com a animal de tir, per arrossegar carruatges, com a animal de sella. També és aprofitat per la carn; i les eugues, per la llet.

9.3.4 EXERCICI: Pensar sobre els cavalls en poesia (p. 75, 16-17)

Llegiu amb atenció els tres poemes següents. Ara, feu tres columnes en un full de paper: a la primera, poseu-hi les coses que els poemes diuen que el cavall *fa* —o *no fa*—, a la segona, les coses que descriuen l'*aspecte* del cavall; a la tercera, les coses que ens diuen què *és* el cavall. En cas que descobriu algun element contradictori entre els tres poemes, comenteu-ho especialment.

CAVALLS

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

Dòcils a esperó i a brida,
amics dels millors que hi ha,
descarreguen de seguida
qui no sàpiga muntar.

Són addictes als invictes,
són elegants i potents;
volen manaments estrictes
i no se'n desvien gens.

Per llur ajut en batalla
a tot distingit guerrer,
al ciutadà sense falla
li digueren cavaller.

I en la batalla més brava,
quan era adversa la sort,
el bon cavall no menjava
si qui el muntés era mort.

CAVALL

Pere Quart, pseudònim de Joan Oliver i Sallarès (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986), *Bestiari*

Un paràsit de l'euga més dolça
el blaníssim caràcter malmet.
S'encabrita: irritada s'espolsa
mosca d'ase que branda fuet.

“UN CAVALL QUE NO MENJAVA...”

Xohan Garcia de Guillade, poeta gallec o portuguès del segle XIII

Un cavall que no menjava
en sis mesos no es llevava,
però Déu pluja enviava,
creixia l'herba;
al capdavall pasturava
i ja s'aixeca.

Son amo no li donà
civada ni el va ferrar,
però el bon temps retornà,
creixia l'herba;
va pasturar i va xorar
i ja s'aixeca.

Ni el va ferrar ni civada
li havia l'amo cercada,
però enmig de la llacada
creixia l'herba;
va pasturar i va xorar
i ja s'aixeca.

[Vegeu l'entrada “Cavall” d'aquest manual.]

IDEA 5: EL SOROLL

El soroll consisteix en sons desorganitzats que la gent troba desagradables a l'oïda o en els quals no troba cap significat especial. Ha estat recentment que els estudis mediambientals han mostrat que el soroll és un tipus de pol·lució i que un entorn sorollós és indesitjable. Això és particularment cert allà on la gent es veu forçada a sentir sorolls que ella no pot controlar i que preferiria no haver de sentir. La gent, per exemple, que viu prop d'autopistes o d'aeroports arriba sovint a emprendre accions legals per obligar les autoritats a construir barreres del so o a desviar el trànsit a fi de disminuir la pol·lució acústica.

Ara bé, tal com passa amb les imatges, també els sons poden ser motiu de controvèrsia, ja que el so que algú considera irritant i sorollós, pot ser considerat per un altre com a alleujador i tranquil·litzador. Moltes persones usen el so, fins i tot el soroll, com a contrapès de l'acció monòtona i contínua del sistema de protecció i suport de l'entorn. A aquestes persones, doncs, no els molesten les sirenes distants de la policia i dels bombers, els xiulets dels trens, el clacar de les oques, els grinyols de les rodes de goma a l'asfalt, les botzines incontrolades dels cotxes que fan cua, els crits dels nens al pati de l'escola, la potència de ràdios i televisors a tot donar, o altres sorolls del veïnat. I és que, per a elles, totes aquestes coses són proves d'estabilitat i d'ordre més que no pas de desordre o d'una, molt pitjor encara, absència d'activitat humana. Ben mirat, per a molta gent, la quietud pot ser tan pertorbadora com el soroll.

9.3.5 EXERCICI: Preferències acústiques (p. 75, 19)

Primera part: ¿Quines de les coses següents prefereixes, i per què?

- a. oques clacant o un bebè plorant
- b. gats miolant a la nit o un aspirador funcionant a l'habitació del costat
- c. gossos lladrant o el so de les sirenes dels bombers
- d. pluja al teulat o gent enraonant baixet al darrere de la teva porta
- e. paràsits a la teva ràdio o escombriaires remenant els contenidors
- f. el fragor del metro o els veïns barallant-se

Segona part: A partir de les teves respostes fins ara, ¿diries que ets més tolerant amb a) sorolls produïts per persones, o amb b) sorolls produïts per animals i altres parts de la naturalesa?

[Tercera part: Quan estudies, ¿t'has de concentrar molt? ¿Vol dir això que necessites silenci absolut, o bé pots treballar amb soroll? ¿Sempre necessites silenci, o sempre pots treballar amb soroll? ¿Quan sí i quan no?

¿Acostumes a treballar amb música?

Si has dit que sí, respon també: ¿Prefereixes treballar amb música ambiental o portar auriculars? ¿Per què? ¿Prefereixes escoltar sempre les mateixes peces o bé escoltar música nova i variada? ¿Per què?]

[Vegeu les entrades: “Soroll” i “So” d'aquest manual; “Preferències” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 6: EL TACTE I LA CONSTRUCCIÓ DE LA IMATGE DEL COS

Si arribem a entendre el món que percebem és, almenys, en bona part gràcies a la cooperació dels sentits. Per a la vista i per al tacte és particularment important de treballar junts per construir la comprensió de la realitat física: la vista confirma el que toquem i el tacte confirma el que veiem.

Tanmateix, la vista i el tacte són dos sentits molt diferents. En molts casos, només hi ha la vista, mentre que el tacte s'alia amb el so, el gust i el sabor. Això passa perquè la vista ens permet de percebre una varietat de punts de l'espai en un instant. Des del punt de vista d'un mateix, es pot veure, en un únic moment, un aspecte del món sencer. Si escoltem, però, una peça musical, mai no la sentim tota de cop: la sentim de nota en nota. Quan ja som a mitja simfonia, la part que ja hem sentit només és a la nostra memòria, i l'altra part encara no l'hem sentit. El ma-

teix passa amb el tacte. Podem *veure* com és una persona de cap a peus en un instant, però si tanquem els ulls i mirem de determinar com és aquella persona pel tacte, hem d'ajuntar tota una sèrie d'impressions tàctils, i aquestes impressions quedaran globalment distorsionades, tal com també serà inacurat el record global que tinguem de la peça musical.

Tanmateix, el tacte —com que inclou un contacte que és més immediat i més “en brut” que el dels altres sentits— sembla que dóna un sentit més intens i acurat del “món exterior” del que els altres poden donar. Alguns poden sostenir que, per a ells, “veure és creure”; n’hi ha d’altres, però, que l’única forma de verificació que respecten és la percepció pel tacte.

Mentre el *concepte* del nostre cos està construït a partir de totes les nostres sensacions corporals, la *imatge* que tenim del nostre cos és més subjectiva. Així, si hem estat parlant molta estona, la imatge que tenim de la nostra cara n’accentua la meitat de baix; si hem estat llegint molta estona, els ulls de la imatge del nostre cos són prominents, però el mentó pot retrocedir fins i tot més del normal.

9.3.6 EXERCICI: Dibuixar-se un mateix (p. 75, 20-25)

Primera part: Agafa un tros de paper i un llapis, tanca els ulls i dibuixa la teva cara. Et pots tocar la cara tantes vegades com vulguis, però no obris els ulls.

Ara, agafa un altre tros de paper i dibuixa la teva cara; aquesta vegada amb els ulls oberts i mirant-te al mirall.

Mira ara els dos dibuixos i compara’ls. ¿El nas té la mateixa mida en els dos dibuixos? ¿I la boca? ¿I la barbeta? ¿I els ulls?

Segona part: Torna a fer el mateix exercici; aquesta vegada dibuixa només el perfil de la teva cara: primer, amb els ulls tancats, però resseguint el perfil amb el dit; i després, amb els ulls oberts.

[Vegeu les entrades: “Esbós” d’aquest manual; “Percepció” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 7: PERLES AUTÈNTIQUES, CULTIVADES I ARTIFICIALS

Les perles autèntiques són concrecions nacrades que es formen a l’interior de la conquilla d’alguns mol·luscs, especialment les ostres. La perla es forma així: un nucli —un gra de sorra o un paràsit— irrita el mol·lusc, el qual produeix una secreció al voltant del nucli. El material és el mateix que l’usat per produir la conquilla del mol·lusc.

Les perles de cultiu s’obtenen de l’ostra perlera en empeltar-li un tros de teixit d’una altra ostra perlera que envolta un nucli artificial de nacre; això estimula el creixement natural de la perla. [Segons la *Gran Enciclopèdia Catalana*, “les primeres perles cultivades foren obtingudes pel japonès K. Mikimoko pels voltants de l’any 1912. La indústria de les perles artificials començà a desenvolupar-se a Manacor a principis del segle XX i ha pres actualment una gran importància. L’empresa capdavantera és Perles Majòrica, que per un procediment patentat ha aconseguit una consistència i una irisació que fan el seu producte molt semblant a la perla autèntica.”]

Tot i que, com acabem de veure, les perles cultivades també s’anomenen “perles artificials”, quan la Gus parla de perles “artificials” (75, 27), no es referix a les cultivades, sinó, evidentment, a perles d’imitació o “perles falses”, obtingudes per un procés de fabricació a base, generalment, de materials de vidre iridescent.

9.3.7 EXERCICI: Perles iguals i diferents en un collaret (p. 75, 26-28)

Discuteix aquesta paràbola:

Un dia, els pares de la Berta i de la Isabel les van portar a una ciutat on hi havia molts artesans. Feien tasses i gerros de terrissa, i cinturons de pell, i suports de fusta pels llibres, i tota mena de coses. La Berta va veure una joieria, hi va entrar i es va quedar mirant unes perles.

—“No m’agraden aquestes perles —va pensar—. Haurien de ser totes iguals a cada collaret, i no ho són.”

Més tard, la Isabel va entrar a la botiga. Va agafar un collaret i va veure que cada perla era diferent.

—“¿Per què són diferents?”, va preguntar al dependent. Ell va respondre:

—“Perquè cada dia faig una perla, i cada dia tinc sensacions diferents.”

—“Ah —va dir la Isabel—, llavors són aquestes les perles que vull.”

La Gus diu que si les perles fossin autèntiques, “cadascuna seria diferent” (75, 28). ¿Vol dir que l’ostra fa perles diferents perquè té sensacions diferents en diferents moments de la seva vida?

[Vegeu l’entrada “Perla” d’aquest manual.]

IDEA 8: CONDICIONALS CONTRAFÀCTICS

La Gus sosté que *si* les seves perles fossin autèntiques, cadascuna *seria* diferent. Del que diu, en podem inferir que, efectivament, les seves perles no són autèntiques. Preguntar-se quines conseqüències tindria el fet que les coses fossin diferents de com realment són, és construir un *condicional contrafàctic*.

Heus aquí un condicional, que no és contrafàctic: “Si la Maria ve a classe demà, ocuparà el seu lloc habitual.”

Heus aquí un condicional contrafàctic: “Si la Maria fos 15 anys més gran, ja no faria sisè de Bàsica.”

Els condicionals contrafàctics són molt útils en la recerca científica perquè ens ajuden a distingir entre enunciats ordinaris veritables i lleis de la naturalesa. (Una llei de la naturalesa és una hipòtesi que ha obtingut acceptació per part de la comunitat científica i ara és considerada veritable.)

Aquí tens dues oracions:

1) Les noies porten texans. (Veritable)

2) Els planetes giren al voltant del Sol. (Veritable)

I ara, dos condicionals contrafàctics:

A) Si en Joan fos una noia, portaria texans.

B) Si en Joan fos un planeta, giraria al voltant del Sol.

En relació a A), simplement no sabem què portaria en Joan si fos una noia. L’oració 1) resulta que és veritable, però no és una llei de la naturalesa. Encara que les noies portin texans, *no totes* les noies en porten. Algunes no en porten, i molts nois, sí. I encara que avui totes les noies en portessin, podria molt ben ser que no totes en portessin demà.

En canvi, en relació a B), el condicional contrafàctic obté suport de la llei de la naturalesa 2), i ha de ser considerat, doncs, veritable. En la nostra galàxia, tots els planetes, passats, presents o futurs, giren al voltant del Sol, i qualsevol cosa que es trobes en la situació d’un planeta —un cometa, un asteroide, una paperina de caramels, o el pobre Joan—, faria el mateix.

9.3.8 EXERCICI: Pràctica amb condicionals contrafàctics (p. 75, 28)

Aquí tens parelles d’oracions. En cada cas, la primera oració és veritable (o s’ha de considerar veritable). La teva feina consisteix a esbrinar si la segona oració ha de ser, per tant, considerada veritable, o no.

Exemple: Els gats sovint cacen rates. (Veritable)

¿Se’n segueix que, si en Roi fos un gat, caçaria rates?

(Resposta: No; és a dir, no se’n segueix això necessàriament.)

Exemple: A la pressió normal, l’aigua bull a la temperatura de 100 graus. (Veritable)

¿Se’n segueix que, si l’anticongelant del teu cotxe fos aigua pura, bulliria, a la pressió normal, a 100 graus?

(Resposta: Sí.)

1. Molts arbres perden les fulles a l’hivern. (Veritable)

¿Se’n segueix que, si fossis un arbre, perdries les teves fulles a l’hivern?

2. Els policies normalment porten uniforme i gorra. (Veritable)

¿Se’n segueix que, si et fessis policia, portaries uniforme i gorra?

3. Els troncs de pi suren a l’aigua. (Veritable)

¿Se’n segueix que, si un tren exprés estigués fet de troncs de pi, suraria a l’aigua?

4. La llum del Sol tarda 8 minuts a arribar a la Terra. (Veritable)

¿Se’n segueix que, si poguessis viatjar en un raig de llum, tardaries 8 minuts a fer la distància entre el Sol i la Terra?

[Vegeu les entrades “Contrafàctics” i “Diferent” d’aquest manual.]

IDEA 9: DIR EL QUE PENSEM

La Gus afirma que ningú més no pot dir què és el que ella pensa (76, 4). Potser sigui així, però convindria distingir-ho d'una altra pregunta: si els altres ens poden impedir de dir el que pensem. Evidentment, ho poden fer, usant diferents estratègies, com ara la d'arribar-nos a convèncer que no pensem, realment, el que pensem, o la de no ensenyar-nos la manera d'expressar-nos correctament, i, fins i tot, la d'impedir per la força que ens expressem lliurement.

La qüestió de la relació entre pensament i expressió és tractada magistralment pel filòsof positivista anglès John Stuart Mill (Londres 1806 - Avinyó 1873), en el seu escrit *Sobre la llibertat* (1859). Mill afirma que cap societat no és lliure si la gent que hi viu no pot dir el que pensa. Així, la llibertat d'expressió és fonamental (tal com ho és en totes les Constitucions dels països democràtics i en la Declaració dels Drets Humans de l'ONU).

Però, ¿i la llibertat de pensament? Moltes societats són totalitàries i exerceixen formes clares de “control del pensament” que impedeixen que la gent pensi amb llibertat. En el seu assaig “La fixació de la creença”, el filòsof nord-americà Charles S. Peirce (1839-1914) especulava que, fins i tot en una societat no-totalitària, les pressions conformistes poden ser tan grans que arribem a censurar els nostres propis pensaments per no pensar allò que, als altres, no els agradaria sentir.

En relació amb la qüestió inicial —si algú altre pot dir què és el que pensem—, no hauríem d'anar massa de pressa a treure conclusions. D'una banda, és possible que altres persones, més entrenades que nosaltres en formes d'expressió, siguin capaces d'expressar els nostres pensaments millor que nosaltres. Si admetem això, ja podem acceptar també que, sense un ajut extern així, potser serem ben incapaços d'expressar alguns dels nostres pensaments. Així, doncs, encara que sigui cert que una altra persona no pugui saber segur què és el que pensem, pot molt ben ser que, sense l'ajuda d'aquesta persona, no siguem capaços de dir el que pensem.

9.3.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar i expressar el que pensem (p. 76, 4)

1. ¿Hi ha pensaments que et guardes per a tu sol i que mai no expresses a ningú?
2. ¿Hi ha pensaments que no has examinat amb gaire cura, però que expresses sovint als altres?
3. ¿Hi ha pensaments que t'agrada pensar-los?
4. ¿Hi ha pensaments que són repulsius?
5. ¿Hi ha pensaments que, tot i que t'agradaria, no goses tenir, perquè d'altres ho podrien desaprovar si sabessin que els pensaves?
6. ¿Hi ha pensaments dels quals et sents orgullós?
7. ¿Hi ha pensaments dels quals et sents avergonyit?
8. ¿Hi ha coses que dius sovint, sense que n'estiguis realment convençut?
9. ¿Dius coses, de vegades, que no tenies intenció de dir?
10. ¿Penses coses, de vegades, que no tenies intenció de pensar?

[Vegeu les entrades: “Dir” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Pensar” d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Pensaments” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 10: SER IGUAL I SER DIFERENT

Abans s'ha dit que la disposició per detectar les diferències en les coses que són diferents i les semblances en les coses que són semblants, és una de les disposicions intel·lectuals més fonamentals. Si ens prenem seriosament això de voler saber “què hi ha”, hem d'estar preparats per identificar allò que és idèntic i per distingir allò que és distingible.

Encara que l'habilitat per prendre nota de les identitats i les diferències sigui important, es pot argumentar que encara és més important l'habilitat per detectar punts de diferència entre coses que, altrament, són semblants, i punts de semblança entre coses que, altrament, són diferents. Aquesta és, al capdavant, la base del raonament analògic, i el raonament analògic, al seu torn, és bàsic tant per a la recerca científica com per a l'artística.

La Gus, és clar, està interessada en un aspecte particular d'aquest problema: l'aspecte que tracta amb les semblances i diferències *humanes*. Mentre la gent vol ser acceptada per la seva comunitat, normalment és reticent a

aparèixer com a molt diferent; si valora, però, la seva individualitat com un tresor, llavors és reticent a presentar-se com a massa semblant als altres. Ara bé, fins i tot la persona que se senti única, experimentarà el gran valor de les afinitats compartides amb els altres individus únics, i experimentarà també el gran valor de les coses comunes compartides. Quan la Gus pensa en “els nens que llegeixin el que jo escrigui” (76, 10), potser té al cap altres nens com en Kio, que ha après que ell i la Gus són una mica diferents en certes coses, i tenen, en altres coses, molt en comú.

9.3.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser igual i ser diferent (p. 76, 8-12)

1. ¿T'agradaria que tu i els teus companys de classe fóssiu tan semblants els uns als altres com els ous en una ouera?
2. ¿Et faria res que tu i els teus companys de classe anéssiu cada dia vestits iguals?
3. Si cada persona de la classe anés vestida diferent cada dia de l'any, ¿et sembla que, al cap d'un temps, ja no t'adonaries de les diferències?
4. ¿És possible que hi hagi persones que s'assemblin molt físicament, però que siguin extraordinàriament diferents pel que fa a la seva manera de pensar?
5. ¿És possible que hi hagi persones que siguin molt diferents físicament, però que s'assemblin molt mentalment?
6. Imagina't que tens un amic i que penses que tu i el teu amic sou molt semblants. ¿Podries trobar dos altres companys de classe que s'assemblessin entre ells tant com tu i el teu amic?
7. ¿Se t'acut algú de la teva classe que tingui amb els seus pares unes relacions que vinguin a ser com les que tu tens amb els teus?
8. ¿La teva relació amb la classe és la mateixa que també té cadascun dels teus companys amb la classe?
9. ¿La relació que tens amb els teus pensaments és la mateixa que també té cadascun dels teus companys amb els seus pensaments?
10. ¿Quin dia de la setmana et sents més diferent de com normalment ets, i quin dia de la setmana et sents més semblant a com normalment ets? (Si t'oposes a una assumpció subjacent a aquesta pregunta, identifica l'assumpció, i explica la teva objecció.)

[Vegeu les entrades: “Diferent” i “Igual” d'aquest manual; “Diferències” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

CAPÍTOL 10

EPISODI 1

IDEA 1: DESCRIPCIÓ

Descriure és informar amb paraules sobre el que pot ser percebut pels sentits o pot ser experimentat d'alguna manera. Una descripció és reeixida si transmet informació, de manera acurada i organitzada, sobre el que hi ha. Així, una descripció que ens doni una “imatge verbal” d'un paisatge, ens diu, de manera acurada i econòmica, què es pot percebre allà. Potser no ens ho digui tot, però ens diu prou com per donar-nos un esbós del que es descriu.

Una bona descripció, situa la cosa descrita allà on realment és, i li atribueix propietats que realment té. En aquest sentit, es pot dir que una bona descripció “diu la veritat” sobre la cosa.

És obvi que la condició prèvia d'una bona descripció és una bona percepció o una atenció precisa a allò que s'experimenta. Si no t'adones del que hi ha davant teu, no seràs capaç de descriure-ho gaire bé. D'altra banda, si t'adones del que hi ha, copses diferències subtils i observes subtils semblances, però, en canvi, no saps trobar paraules per representar aquests elements i les seves relacions, no és pas gaire probable que produeixis una descripció reeixida. Una bona descripció inclou, doncs, que es trobin les paraules correctes i que es posin en l'ordre correcte.

L'expressió “les paraules correctes” suggereix que hem de buscar els termes que comuniquin de manera exacta i precisa allò que estiguem experimentant. Si, en el quadre, el color de la guitarra és blau d'ultramar, no serà adequat —quan se'n vulgui fer una descripció objectiva o “realista”— identificar-lo com a verd o com a safir. Però, ¿i si simplement l'anomenem “blau”? Evidentment, això no seria incorrecte, però tampoc no seria precís. La nostra decisió sobre quina sigui la paraula correcta estarà en funció del tipus de generalitat que vulguem per a la nostra descripció.

¿I l'expressió “l'ordre correcte”? Això podria significar que la nostra descripció ha de ser gramaticalment i sintàcticament irreprotxable. Però, podria significar més. Podria significar, per exemple, que la manera d'escriure la descripció ha de ser adequada a la matèria descrita. La descripció d'un paisatge lunar desolat i escarpat demana una textura verbal diferent que la descripció d'un riu turbulent que inunda els seus marges, s'emporta tot el que troba, i continua fins a inundar la plana.

Per arribar a fer descripcions acceptables, els nens necessiten sovint fer molta pràctica de traducció en paraules de tot allò que perceben. Sovint volen fer massa; miren d'abraçar massa observacions amb poques paraules, i el resultat és vague i vulgar. L'antídote més obvi consisteix a aconseguir que enfoquin una àrea molt limitada de l'experiència i que la descriguin amb tanta precisió com puguin. Si s'esforcen per descriure un país, procura que descriguin una ciutat; si troben que això és massa, que es concentrin en una casa particular; si això és encara massa feixuc, que trïin una porta o una finestra.

Encara més: els alumnes han de conèixer la diferència entre descriure el que hi ha, i descriure les seves *sensacions* sobre el que hi ha, o els seus *pensaments* sobre allò. Hi ha una diferència —no sempre fàcil de detectar— entre les nostres observacions i les nostres respostes a aquestes observacions. I encara que resultés impossible de distingir completament allò que veiem de les nostres sensacions sobre allò, almenys podem establir aquest ideal com un objectiu vers el qual s'ha de tendir, donat, és clar, que el que vulguem sigui obtenir la descripció més objectiva possible. Això inclou, per tant, que fem una comprovació addicional de les nostres observacions amb les d'altres observadors que s'ho miren des d'altres punts de vista, per veure si ens ha passat per alt alguna cosa que haguéssim hagut d'advertir, o si, potser, hem aportat alguna cosa de collita pròpia que no pertany a la cosa que és observada.

10.1.1 EXERCICI: Descriure una activitat (p. 77, 5-7)

¿Pots descriure una activitat d'algun tipus? Per exemple: observa unes quantes persones mentre juguen a peu coix. Observa atentament les diferents coses que fa cadascun dels jugadors, i explica'ns-ho, tal com l'avi d'en Kio parla dels lleons a la platja.

Altres activitats que podries descriure: les moltes coses que la teva classe fa quan és al pati; la manera d'actuar de la gent mentre fa maniobres de simulació d'un incendi; etcètera.

[Vegeu les entrades: “Descripció” d'aquest manual; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*.]

10.1.2 EXERCICI: Descriure el que es percep (p. 77, 5-7)

1. És l'hora d'esmorzar. Els teus pares estan preparant el cafè. Descriu l'olor del cafè.
2. Ha estat un dia llarg i cansat. Et fiques al llit i poses el cap al coixí. Descriu la sensació de posar el cap al coixí.
3. La teva germaneta petita està jugant al pati després d'un bon ruixat. Com que està fent pastissos de fang, t'hi afegeixes. Descriu la sensació de fer un pastís de fang.
4. Amb un company de classe estàs parlant d'un amic. Tu dius una cosa molt desagradable del teu amic. De seguida descobreixes que el teu amic t'ha sentit. Descriu la teva sensació.
5. Vols menjar una taronja per postres de dinar. Arribada l'hora de dinar, peles la taronja i te la menges. Descriu el gust que té.
6. Estàs construint una cosa de fusta. Quan acabes, la poleixes amb paper de vidre. Descriu la sensació que tens quan fregues les puntes dels dits amb el paper de vidre.
7. Estàs escrivint a la pissarra. De sobte, el guix xerrica. Descriu el so que fa.
8. A la matinada, sents els escombriaires que recullen els contenidors. El camió fa un soroll molt fort quan estira el contenidor cap amunt. Descriu el so que fa.
9. Abans ja has vist llacs i rius, però aquesta és la primera vegada que veus un oceà. Et sorprenen les onades i la salabror de l'aigua. Descriu les teves sensacions.
10. No has anat mai en avió abans, i aquest és el teu primer vol. Ara, l'avió està corrent per la pista abans d'enllover-se. Descriu la teva experiència de l'envol.

[Vegeu les entrades: “Descripció” d’aquest manual; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 2: DESCRIPCIÓ I NARRACIÓ

Els dos primers paràgrafs de la pàgina 77 es poden contrastar pel que fa al seu enfocament literari: el primer és una descripció; el segon, una narració. Sovint notem aquest canvi quan s'explica una història. ¿Per què ho fan els autors? Heus aquí una pregunta general que es pot plantejar als alumnes, a fi que ells considerin i sospesin els avantatges d'una narració seguida, d'una descripció seguida, i d'alternar descripció i narració. (No cal dir que també poden deliberar sobre els avantatges relatius de parlar només en passat, només en present, o bé alternant els dos temps verbals.)

10.1.3 EXERCICI: La història de l'Estevet (p. 77, 5-11)

L'Estevet vol escriure una història. Vol que el primer paràgraf de la seva història tingui dues oracions: una descripció i una narració. Ha escrit unes quantes oracions de prova. Tu el pots ajudar. A cada oració que ell ha escrit, afegeix-n'hi una altra. Si la seva és una descripció, la teva ha de ser una narració; si la seva és una narració, que la teva sigui una descripció. Quan hakis acabat, decideix quina història, en opinió teva, hauria d'escriure l'Estevet.

1. El meu gat, Sing-sing, té els ulls verds i pèl llarg de color taronja.
.....
2. Quan ahir anava cap a l'escola, vaig trobar el meu amic Kai.
.....
3. El coet es va enlairar de la base de llançament amb un soroll molt fort.
.....
4. La nostra mestra, la senyora Turon, sempre porta sabates de taló alt i un collaret de perles de tres voltes.
.....
5. Els petits trossets de cel que puc veure a través dels arbres són com peces d'un vidre de color blau.
.....

[Vegeu les entrades: “Descripció” i “Narració” d’aquest manual; “Història, històries” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 3: PIRATES

L'home del moll parla d'en Perot com d'un "vell pirata" (77, 14), però pot ser que no sigui ni pirata ni vell, almenys no literalment. El que probablement es vol dir amb l'ús metafòric de "pirata" és que cobra més car.

Els pirates, certament, són lladres que no treballen a terra sinó a alta mar. En els segles XVII, XVIII i XIX eren els equivalents dels assaltadors de camins. Als novel·listes, els agrada invertir aquestes persones amb un gran atractiu, i els nens estan fascinats per les històries de pirates, tal com ho estan, per exemple, per les de *Superman* o dels *Tres Mosqueters*; ara bé, la veritat sobre aquests esdeveniments tan pintorescos era, sense cap dubte, molt sòrdida, i els bandits mateixos eren, de fet, extraordinàriament brutals.

[Aquesta seria una bona oportunitat perquè els nens entressin en contacte amb llibres de llegendes de pirates i tresors, si és possible amb bones il·lustracions. *L'illa del tresor*, de l'escriptor escocès Robert Louis Stevenson (1850-1894), és ja un clàssic en la literatura juvenil.]

10.1.4 EXERCICI: Dibuixar un pirata (p. 77, 16-21)

Primer, en Kio ens diu com s'imagina que serà en Perot i, després, ens confessa que, quan per fi el troba, no s'assembla a la imatge que ell se n'havia fet, amb una única excepció: que sembla molt ferotge.

Fes dos dibuixos d'en Perot: primer, del Perot que en Kio s'havia imaginat; i, després, del que en Kio es va trobar.

Ara, completa les oracions següents:

1. Abans de començar el curs em pensava que,
però ara sé que
2. Abans de conèixer el mestre d'aquest any, em pensava que,
però ara m'adono que
3. Abans de néixer, jo,
però després, jo

[Vegeu les entrades: "Pirata" d'aquest manual; "Imaginar" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 4: CASOS DE RELACIONS FAMILIARS

Quan demanem als nens que posin exemples, normalment els demanem exemples de coses, a fi que puguin materialitzar la seva comprensió dels conceptes d'aquelles coses. És clar, però, que els podem demanar igualment que posin exemples de *relacions*; des d'un punt de vista educatiu, l'avantatge de fer-ho pot ser considerablement més gran.

Així, a més de les relacions abstractes pare-filla i avi-nét, també tenim els exemples concrets de la relació de la Gus amb el seu pare i de la relació d'en Kio amb el seu avi.

10.1.5 EXERCICI: Exemplificar relacions familiars (p. 78, 4)

¿Pots posar un exemple concret de les relacions següents? (Que cada exemple sigui tret de la teva pròpia família, o bé conegut personalment per tu, o bé que es refereixi a gent sobre la qual tu hags llegit alguna cosa.)

1. Germà i germana. (¿Jack i Jill serien un bon exemple? ¿Ho sabem *segur* que són germà i germana?)
2. Mare i fill. (¿Anirien bé en Jack i la seva mare a *Jack i la mongetera*?)
3. Pare i filla.
4. Àvia i néta.
5. Cosins.
6. Nebots (nois) i ties.
7. Nebodes i oncles (homes).
8. Germans (nois).

9. Germanes.
10. Avantpassats i descendents.

[Vegeu les entrades: “Relacions familiars” d’aquest manual; “Família” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

10.1.6 EXERCICI: Reconèixer relacions familiars (p. 78, 4)

- 1a. ¿Totes les filles són noies?
- 1b. ¿Totes les noies són filles? (És a dir: ¿cada noia és filla d’algú?)
- 2a. ¿Totes les germanes són noies?
- 2b. ¿Totes les noies són germanes? (És a dir: ¿cada noia és germana d’algú?)
- 3a. ¿Totes les mares són dones?
- 3b. ¿Totes les dones són mares?
- 4a. ¿Totes les mullers són dones?
- 4b. ¿Totes les dones són mullers?

[Fixem-nos que, en català, les formes del plural indiscriminat (és a dir, homes i dones junts) de les relacions familiars coincideixen amb els plurals específics dels membres masculins d’aquell parentiu. Així, el plural *germans* (referit, sense especificar, tant a nois com a noies) coincideix amb el plural *germà(ns)*; el plural *pares* (pare i mare), amb el plural *pare(s)*; el plural *oncles* (oncle i tia) amb el plural *oncle(s)*; etc. Això també passa en castellà, però no passa, en canvi, o, almenys, no passa sempre, en anglès, alemany, francès o italià.]

[Vegeu les entrades: “Relacions familiars” d’aquest manual; “Família” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 5: BALENES (II)

[Aquí es pot tornar a repassar el que ja s’ha dit sobre les balenes en el capítol 3, episodi 1, idea 9, i en el capítol 6, episodi 4, idea 6. Això ajudarà també a fer l’exercici 10.1.7. I encara pot ser útil recórrer tota l’entrada “Balena” d’aquest manual.]

10.1.7 EXERCICI: Raonar sobre les balenes (p. 78, 16)

Inferències

- a. Les balenes són mamífers. ¿Significa això que tenen pulmons i que respiren aire?
- b. Les balenes són mamífers. ¿Significa això que viuen a terra?
- c. En lloc de potes del davant tenen aletes. ¿Significa això que tenen aletes en lloc de potes del darrere?
- d. Les balenes gairebé no tenen pèls. ¿Significa això que les balenes que van viure fa molt i molt temps tampoc no tenien pèls?
- e. Les balenes tenen una capa de greix sota la pell. ¿Està connectat això amb el fet que les balenes, contràriament als peixos, són de sang calenta?
- f. ¿Què et sembla que li podria passar, a un balenó, sense una capa adiposa prou desenvolupada?
- g. ¿Què et sembla que els passava, a les balenes, fa molts i molts anys, quan no tenien aquesta capa de greix?
- h. ¿Et sembla que una explicació de la supervivència de la balena seria que les balenes amb la capa de greix van sobreviure i que les que no en tenien van morir?
- i. Les balenes poden romandre sota l’aigua molta estona seguida, en alguns casos fins a 60 minuts. ¿Quanta estona seguida poden romandre sota l’aigua els peixos?
- j. Quan les balenes pugen a la superfície, expulsen vapor d’aigua. ¿També ho fan els peixos?

[Vegeu les entrades “Balena” i “Peix” d’aquest manual.]

IDEA 6: ANIVERSARIS

Als nens, els encanten els aniversaris, sobretot els del seu naixement, i no perquè els atregui la idea d'un aniversari, sinó perquè aquell dia ells són els *protagonistes*, són el centre de l'atenció de tots. Pastís amb candeles, dissenys, regals, felicitacions, fotografies: això, i més, fa que els aniversaris siguin una cosa especial. És rar el nen que oblida la data del seu naixement o que no pot recordar l'edat que té.

Tanmateix, potser valgui la pena de preguntar als alumnes per què celebrem els aniversaris d'algunes altres persones i per què celebrem anualment certs esdeveniments. [En certs països del món celebren també l'aniversari d'alguns grans líders polítics: això no passa només en països de règim no democràtic (com ara la Xina), sinó també en països amb sistema democràtic (als EUA, per exemple, se celebra el naixement de George Washington, 1732-1799). Descobrir el significat que poden tenir algunes celebracions d'aniversari els pot ajudar a descobrir el significat de celebrar l'aniversari de la seva naixença.]

10.1.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Aniversaris (p. 77, 28)

1. ¿Celebres l'aniversari del teu naixement? Si és que sí, digues com el celebres i per què.
2. ¿Celebres l'aniversari del naixement d'altres persones de la teva família? Si és que sí, digues com i per què.
3. ¿Celebres l'aniversari del naixement d'algú que no és de la teva família?
4. ¿Què significa, per a tu, això de tenir un dia d'aniversari?
5. ¿Què significa, per a tu, això de fer una celebració d'aniversari?

[Vegeu les entrades: "Aniversari" d'aquest manual; "Festa" de *Buscant el sentit*.]

10.1.9 EXERCICI: El que l'aniversari significa per a tu (p. 77, 28)

Agafa una altra vegada la resposta que hakis donat a la pregunta 4 (o a la pregunta 5) de l'exercici anterior, i escriu-la

Verticalment,
en
lloc
de
fer-ho
horitzontalment,
com
això.

[Vegeu les entrades: "Aniversari" d'aquest manual; "Festa" de *Buscant el sentit*.]

IDEA 7: DECIDIR

Tot i que, quan estem indecisos, semblen trobar-nos en un *estat* d'indecisió, quan finalment ens decidim, sembla clar que *decidir* és un *acte* mental. I sembla que decidir (prendre una decisió) té lloc en un moment determinat més que no pas durant un període llarg de temps. Tal com podem córrer els 1.500 m, però guanyar en un moment (no podem guanyar fins que no hem creuat la línia de meta), així també podem *deliberar* durant molt temps, però decidir en un instant.

Es pot dir, és clar, que *deliberar* és un altre nom per *intentar decidir*. I és cert que intentar decidir es pot perllongar en el temps. Així, doncs, deliberar i intentar decidir poden ser considerats *processos*; decidir, en canvi, és la *realització* que culmina el procés.

10.1.10 EXERCICI: Processos i realitzacions en els actes mentals (p. 78, 5-6)

Digues quins dels actes mentals següents són *processos* (P) que es desenvolupen en un cert temps, i quins són *realitzacions* (R) que passen en un instant.

	P	R	?
1. estudiar			
2. aprendre			
3. pensar			
4. adonar-se			
5. contemplar			
6. jutjar			
7. concloure			
8. anticipar			
9. considerar			
10. admirar-se			

¡Enhorabona! ¡Acabes de prendre deu decisions!

[Vegeu les entrades: “Decidir” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

IDEA 8: VARIETATS D’ANALOGIES

En Kio compara la sensació de deixar-se portar per grans onades que et mouen amunt i avall amb la sensació de pujar a les muntanyes russes. ¿És un *símil*, això, o una analogia?

Si comparem una cosa amb una altra i descobrim una semblança entre les dues coses, tenim un *símil obert*. Si especifiquem en quin sentit fem la comparació, tenim un *símil tancat*. Així, a “Twinkle, twinkle little star”, quan es diu que l’estel és “com un diamant al cel”, estem fent un *símil obert*; en canvi, si haguéssim dit que l’estel és *tan brillant* com un diamant al cel, tindríem un *símil tancat*, perquè hauríem comparat les dues coses en relació amb la *brillantor*.

En el cas de les analogies, però, no estem comparant coses sinó relacions entre coses. Si diem: “Els fills són als pares allò que les filles són a les mares” (és a dir: “La relació que hi ha de fills a pares és com la relació que hi ha de filles a mares”), estem comparant una relació criatura-progenitor amb una altra relació criatura-progenitor. (Hem d’anar, doncs, en compte i posar els termes en l’ordre correcte, de manera que les relacions expressades a cada banda de “allò que” —o de “és com”— siguin comparables. Així podem construir una analogia forta si diem: “El cel és al blau allò que el mar és al verd.” L’analogia és considerablement més dèbil si diem: “El cel és al mar allò que el blau és al verd”, perquè no és clar que la relació de l’esquerra sigui similar a la relació de la dreta.)

Així, doncs, un tipus d’analogia inclou quatre coses, però només dues relacions. Un altre tipus d’analogia inclou dues coses i dues activitats (o dos processos). Per exemple: “Menjar amb palets és com caminar amb xanques” és una analogia, perquè compara la relació “persona que menja amb palets” amb la relació “persona que camina amb xanques”. Noteu, és clar, que la paraula “persona” no apareix mai; queda suprimida perquè es dona per suposada.

Però, fins i tot aquí no queda suprimida l’activitat (el menjar amb palets, o el caminar amb xanques) que fa la cosa (en aquest cas, la persona); per tant, una cosa més l’activitat d’aquesta cosa pot constituir ja un dels costats d’una analogia legítima. I dir “Un cor abatut és com un vaixell que fa aigua”, sembla més una analogia que un *símil*, perquè no compara cors i vaixells, sinó el que *fa* cadascun d’ells. Amb tot, aquest també es pot considerar com un cas fronterer.

[Vegeu les entrades: “Metàfora” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Raonar analògicament” d’aquest manual i de *Recerca ètica*; “Símil” de *Buscant el sentit*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

10.1.11 EXERCICI: Construir analogies (p. 78,13-14)

- A) Les analogies següents comparen la relació de les dues coses de l'esquerra amb la relació de les dues coses de la dreta. Exemple: "Els dits de la mà són a les mans allò que els dits del peu són als peus." Tu has de completar el terme que falta en cada cas:
1. Els dits grossos dels peus són als peus allò que són a les mans.
 2. Les flors naturals són a les flors artificials allò que les dents pròpies són a
 3. Les revistes són als llibres allò que els contes curts són a
 4. Les llavors són a allò que els pensaments són a les ments.
 5. El lloro és al peix lloro allò que el gat és
- B) Algunes analogies comparen fer una cosa amb fer-ne una altra. Exemple: "Caminar com un funàmbul és com fer malabarismes amb ous." Tu has de completar l'analogia en cada cas:
1. Anar amb bicicleta sense mans és com
 2. Usar una bena contra el mal de cap és com
 3. Volar en un planador sense motor durant una tempesta és com
 4. Volar patinar sobre gel en una pista de patinatge sobre rodes és com
 5. Menjar pèsols amb ganivet és com

[Vegeu les entrades: "Raonar analògicament" d'aquest manual i de *Recerca ètica*; "Analogia" de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 9: ACTES VERBALS

Als nens que aprenen a enraonar, els acostuma a anar millor usar noms de classes abans de començar a usar noms més específics. Així, es refereixen a tots els tipus de gos com a "gos" o "bub-bub", i només molt després es referiran als tipus individuals de gossos amb descriptors més específics (gos d'atura, pastor alemany, coniller, llebrer) o fins i tot amb noms de raça més tècnics (collie, bòxer, bulldog, Dobermann, fox-terrier, setter, dàlmata, caniche, pequinès). (Això no obsta perquè el nen conegui el seu gos amb un nom veritablement propi, que potser ell mateix li ha posat.) En aquest sentit, els nens són, al començament, més abstractes, més esquemàtics que no pas concrets o específics.

El mateix és cert dels termes que usen per expressar la conducta mental i verbal. Els nens petits ajunten tota la conducta mental en el *pensar*; i tota la conducta verbal tendeix a ser expressada només pel verb *dir*. Conseqüentment, els reports que els nens fan de converses es caracteritzen com a sèries repetitives d'"ell diu i ella diu". És per adaptar-se a aquesta tendència dels nens que *Kio i Gus* mira d'usar gairebé exclusivament el verb *dir*, per tal de no inundar els nens amb una gran àrea de vocabulari nou. Tanmateix, és clar que han de desenvolupar més flexibilitat i més recursos en aquesta àrea, com en moltes altres, i, per tant, hi ha d'haver un esforç gradual i durador per ajudar-los a identificar les diferències matisades dels actes verbals; això es pot fer a base d'introduir-los en la gran varietat de paraules que es poden usar per expressar aquells actes. [Aquesta mateixa idea s'ha exposat ja en el capítol 9, episodi 2, idea 3, d'aquest manual.]

Un exemple el trobem en el fet que l'avi *bramula* una cosa a la Gus (78, 22). ¿Per què no usar aquí el més convencional "li diu"? ¿Què fa el verb *bramular*, com a descripció de la conducta de l'avi, que el verb *dir* no pugui fer? ¿Quins altres termes podrien haver estat tan expressius com el *bramular*? [En aquest mateix sentit, vegeu l'exercici 9.2.3 d'aquest manual.]

10.1.12 EXERCICI: Parlar per a si mateix i parlar per als altres (p. 78, 22)

Alguns dels *actes verbals* que realitzem comporten comunicació amb altres persones. D'altres, comporten comunicació amb nosaltres mateixos. En molts casos, els termes no són intercanviables. Considera la llista següent d'actes verbals, i digues si es refereixen a una comunicació que només pot ser feta a altres (Altres), que només pot ser feta a un mateix (Mateix), que pot ser feta tant a altres com a un mateix (A/M), o que no pot ser feta a ningú (N). (Exemples: Podem *persuadir* els altres. ¿Ens podem *persuadir* nosaltres mateixos? Podem *demanar/preguntar* coses als altres. ¿Ens podem *demanar/preguntar* coses a nosaltres mateixos? Podem *escriure* els altres. ¿Ens podem *escriure* nosaltres mateixos?)

	Altres	Mateix	A/M	N	?
1. sol·licitar					
2. respondre					
3. criticar					
4. renyar					
5. fer crits a					
6. pensar					
7. reflexionar					
8. analitzar					
9. animar					
10. queixar-se					

[Vegeu l'entrada "Paraules, actes verbals" d'aquest manual.]

IDEA 10: EL SO DE LA BALENA

Les balenes no solament fan sons (fet aquest ja advertit pel filòsof grec Aristòtil, 384-322 aC, però ignorat fins fa relativament poc), sinó que, aparentment, tenen converses entre elles, i fan uns cants que s'assemblen molt a cants que es poden sentir en el cor d'una catedral, tot i que fets en un llenguatge que ens resulta desconegut. (Es pot trobar una discussió llegible sobre això en el capítol 5 de Jacques-Yves Cousteau i Philippe Diolé, *The Whale: Mighty Monarch of the Sea*, Doubleday, 1972. És també molt interessant l'obra gravada sobre cançons de balenes del compositor nord-americà d'origen armeni Alan Hovhanness, n. 1911, que accentua el caràcter hipnòtic de certes composicions al voltant d'unes mateixes notes; en l'obra esmentada, usa el so de la balena com a motiu; de fet usa les tres mateixes notes ascendents que la Gus sent.)

Algunes balenes es comuniquen amb altres grunyint, mentre exploren l'àrea al voltant seu amb sons que consisteixen en esclafits rítmics. (Sovint, quan volen tenir la millor posició per determinar què passa, adopten la posició vertical, amb els caps per sobre l'aigua.)

Els que han sentit les balenes descriuen el seu cant com "miols, grinyols, xiscles, vibracions, xerrics, udols i esguèlls molt curts, semblants als de les rates", així com gemecs, sospirs i sons metàl·lics forts de cadenes. També hi ha sons col·lectius que vénen de grups de balenes. És com un retronir o brunzir, l'efecte global del qual "és el mateix d'un grup de nens recitant les lliçons en veu alta" (vegeu, Cousteau i Diolé, *op. cit.*, p. 116).

Entre les balenes, també hi ha "temps de silenci", durant els quals no se sent ni un so. Evidentment, quan es detecta algun perill, les balenes invoquen una "lleï del silenci".

A l'aigua, les balenes es poden sentir mútuament a gran distància, fins a bastants quilòmetres. També hi ha sons que no els agraden gaire, com ara el so de la llanxa motora. (Això pot donar una pista per entendre l'atac de la Leviatan a la llanxa de l'avi, tal com s'explica en el capítol tres de *Kio i Gus*.)

10.1.13 EXERCICI: Parlar amb les balenes (p. 78, 24-28)

Molts científics creuen que alguns dels sons que fan les balenes són realment un llenguatge amb el qual mantenen converses entre elles. Sabem que es pot ensenyar a certs goril·les a usar algun llenguatge de signes; això fa que es pugui tenir un intercanvi amb ells. Suposem que, a les balenes, se'ls pogués ensenyar algun tipus de llenguatge que nosaltres coneixem (o suposem que nosaltres aprenguéssim a usar el seu llenguatge). ¿Quina mena de conversa et sembla que podries arribar a tenir amb una balena?

En aquest exercici, imagina't que ets capaç de mantenir una conversa amb la Leviatan, i que ella t'ha concedit una entrevista. ¿Quines preguntes li faries? ¿Quines respostes et sembla que et donaria? ¿Hi ha coses que refusaria de respondre? ¿T'explica potser experiències que et semblen impossibles d'imaginar? ¿S' enfada per alguna cosa? ¿Explica històries? ¿Et formula preguntes? Si ho fa, ¿com les respons?

[Abans, a l'exercici 8.1.12, ja s'ha proposat una llarga conversa amb la Leviatan.]

[Vegeu les entrades "Balena" i "So" d'aquest manual.]

IDEA 11: LES BALENES EN UN GRAN CERCLE

Herman Melville (1819-1891), el novel·lista romàntic nord-americà, és autor de la famosíssima novel·la *Moby Dick* (1851), sobre la recerca aferrissada de Moby Dick, la balena blanca, per part del capità Achab. (El 1956, John Huston va dirigir un film sobre aquest tema.) Melville es refereix als bancs de balenes com a grans cercles formats a la superfície del mar. En el capítol titulat “La Gran Armada”, Melville diu que la vasta flota de balenes que van navegant sembla estar composta per milers i milers de balenes. (Aquestes grans bandades —com els grans ramats de búfals que havien omplert els prats de l'oest americà— sembla que ja no existeixen, sobretot degut a la incessant cacera de balenes duta a terme en els segles XIX i XX, fins fa ben poc.) Melville compara els brolladors de grans quantitats de balenes que expulsen aigua al mar amb “mil alegres xemeneies d'algunes denses metròpolis”.

10.1.14 EXERCICI: Dibuixar una bandada de balenes (p. 79, 13-14)

Si anessis amb una llanxa per l'oceà i et trobessis amb una bandada de balenes, veuries que s'estén davant teu, ocupant fins a l'horitzó, com un gran semicercle. (L'horitzó, que seria tan lluny com t'arribés la vista, tallaria la bandada pel mig.)

Si volessis sobre l'oceà, podries mirar cap avall i veuries la bandada de balenes com un gran semicercle.

I si pugessis a la superfície amb un submarí i et trobessis just al mig de la bandada, veuries que s'estén ben al voltant teu, fins tan enllà com t'arribés la vista.

Heus aquí tres maneres diferents de veure una bandada de balenes, perquè suposen tres diferents punts de vista i tres perspectives diferents. ¿Podries dibuixar el banc de balenes que t'agradaria de veure, des d'un d'aquests punts de vista?

[Vegeu les entrades “Balena” i “Esbós” d'aquest manual.]

IDEA 12: LA LEVIATAN SURT DISPARADA DE L'AIGUA

Sovint les balenes s'impulsen a si mateixes fora de l'aigua: s'en diu “trencament”. Encara no sabem ben bé per què ho fan. Hi ha tota mena de teories: per fer millor la digestió; per treure's de sobre els paràsits; per mostrar agressivitat (potser com el rugit del lleó) i fer fugir altres balenes; per respondre a una excitació. Segons els observadors, les balenes tendeixen a trencar quan el mar està agitat i com a resultat d'una excitació. Trenquen amb freqüència en zones de reproducció i d'alimentació. Molts observadors pensen que això és simplement una diversió per a les balenes. Altres diuen que és una resposta a l'estrès, per exemple, a l'estrès d'“afiliar-se o desafiliar-se” en les seves relacions socials. En aquest últim sentit, doncs, el trencament pot ser una manera de dir “hola” o “adéu”. (S'hi hauria d'afegir que el soroll que fan quan trenquen és molt fort.)

10.1.15 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Per què la Leviatan surt disparada de l'aigua? (p. 79, 15-17)

1. ¿Tens alguna teoria per explicar que les balenes surtin disparades de l'aigua? Si la tens, explica-la.
2. ¿Et sembla que les balenes salten per digerir millor el menjar?
3. ¿Et sembla que, a les balenes, els agrada de fer molt soroll, tal com, als lleons, els agrada el so que fan quan rugeixen?
4. ¿Et sembla que les balenes surten disparades cap amunt perquè l'aigua està agitada?
5. ¿Et sembla que les balenes salten fora de l'aigua per dir “hola” o “adéu”?
6. ¿Estava agitada l'aigua quan la Leviatan va saltar?
7. ¿Potser deia “hola” o “adéu” la Leviatan quan va sortir disparada de l'aigua?
8. ¿Et sembla que la Leviatan estava *esperant* l'avi d'en Kio, i que va saltar fora de l'aigua per saludar-lo?

[Vegeu les entrades: “Balena” d'aquest manual; “Explicacions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 13: DIRECCIÓ

La barca avança “en la mateixa direcció” que la balena (80, 5). En aquest sentit, la paraula “direcció” significa la recta segons la qual es mou un cos en un moment donat.

Una manera d'identificar direccions és entendre-les en relació al Pol Nord i al Pol Sud de la Terra. A qualsevol punt de la superfície terrestre (excepte en els pols mateixos), hi podem establir les nostres coordenades: nord és cap al Pol Nord, sud és cap al Pol Sud, i est i oest són perpendiculars al nord i al sud. Els quatre punts d'una brúixola ens indiquen, doncs, quatre direccions per avançar.

10.1.16 EXERCICI: Entendre la direcció (p. 80, 5)

Tapa els ulls a algú (o bé que mantingui els ulls tancats), i posa'l encarat cap al davant de la classe. Del davant de la classe, en direm “el nord”. Ara, aquesta persona ha de fer aquests moviments i ha de respondre les preguntes següents:

1. Fes un gir de 90 graus cap a l'esquerra. ¿Cap a on estàs encarat ara?
2. Fes un gir de 180 graus cap a la dreta. ¿Cap a on estàs encarat ara?
3. Fes un gir de 90 graus cap a la dreta. ¿Cap a on estàs encarat ara?
4. Fes un gir de tres quarts de circumferència cap a l'esquerra. ¿Cap a on estàs encarat ara?
5. Fes dues vegades un gir de 90 graus cap a la dreta. ¿Cap a on estàs encarat ara?

[Vegeu l'entrada “Direcció” d'aquest manual.]

IDEA 14: L'ULL DE LA BALENA

Els ulls de la majoria de balenes són blaus i lleugerament entelats. Vistos de prop, són d'un bonic blau-negre, i estan plens de vida.

Potser perquè els ulls de la balena són tan petits en relació amb el seu cos, es pensa que les balenes són curtes de vista. Se sap, però, que, almenys algunes balenes, tenen una visió excel·lent; i tampoc no necessiten la visió tant com nosaltres: fins i tot quan neden a la superfície, els seus ulls romanen a l'aigua. A més, la balena amb gep té els ulls als costats del cap, de manera que no té visió frontal, ni tampoc binocular.

Quant a la mida de l'ull de la balena, sabem que, en proporció al seu cos, el seu ull és deu vegades més petit que l'ull humà en proporció a la mida del cos humà. La posició dels ulls fa també que passin desapercebuts i que siguin difícils de localitzar. Estan bastant endarrera del cap i molt baixos, gairebé als extrems de la boca. (Vegeu les pàgines 124-126 de l'obra de Cousteau i Diolé citada a la idea 10 d'aquest mateix episodi.)

10.1.17 EXERCICI: Raonar sobre l'ull de la balena (p. 81, 1)

Comparacions. Podem fer la comparació següent:

L'ull del talp, comparat amb el seu cos, és igual que l'ull humà comparat amb el cos humà. En altres paraules,

$$\frac{\text{ull del talp}}{\text{cos del talp}} = \frac{\text{ull humà}}{\text{cos humà}}$$

També podem fer aquesta comparació:

L'ull de la balena, comparat amb el seu cos, és deu vegades més petit que l'ull humà comparat amb el cos humà.

Pregunta: ¿Quina comparació es pot fer entre la relació de l'ull i el cos de la balena i la relació de l'ull i el cos del talp?

Pregunta: ¿Per què es diu de vegades que “dues coses iguals a una tercera són iguals entre si”?

[Vegeu les entrades: “Balena” d'aquest manual; “Comparacions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 15: ¿QUÈ VEU UNA BALENA?

En Kio afirma que la balena els ha *mirat* (81, 1), que ha *vist* l'avi altra vegada (81, 8), i que l'ha *reconegut* (81, 10). Heus aquí unes afirmacions bastant fortes. Això significaria, entre altres coses, que el record que la balena té de l'avi d'en Kio ve a ser tan bo com el record que l'avi té de la balena. ¿Fins a quin punt podem confiar en afirmacions com aquestes, que ens diuen que les balenes no solament ens miren, sinó que ens *veuen*?

Un membre de la tripulació de Cousteau diu: “no hi pot haver gaires dubtes sobre el fet que una balena et veu, i que t'està mirant. De vegades, fins i tot t'adones que *no* és una mirada amable; però, això pot ser perquè hi ha diferents plecs de pell sota els seus ulls que la fan semblar *ferotge*... Cada vegada que he trobat una balena a l'aigua, he tingut sempre la sensació que em veia... La mirada d'una balena és molt oberta.”

10.1.18 EXERCICI: Mirar i veure (p. 81, 1-8)

Heus aquí un projecte que cada membre de la classe pot realitzar pel seu compte:

Escriu un diari o un quadern de treball durant vint-i-quatre hores.

Apunta-hi cada ocasió en què algú (persona o animal) et miri.

Apunta-hi també si et sembla que la persona o l'animal realment t'ha *vist*, o si només tenia els ulls orientats en la direcció on eres tu.

¿Què et suggereix aquest experiment sobre la qüestió de si pot ser, o no, que les balenes ens vegin, quan ens miren?

[Vegeu les entrades: “Balena” d'aquest manual; “Veure” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

IDEA 16: RECONeixEMENT

Una idea antiga diu que tot saber és, de fet, record, i que tot coneixement és reconeixement. La presentació més bonica d'aquesta idea es troba a la *República*, del filòsof grec Plató (428/27-347 aC). Segons ell —que pot, o no, haver-ho pensat com un mite—, el saber pot ser considerat com una cosa perfectament posseïda per l'ànima a l'altra vida; en néixer, se'ns ha esborrat, però el readquirim a través de les experiències de la nostra vida i, en cert sentit, el reposseïm. Això explica que, de vegades, ens sembli que ja hem vist abans una cosa, o que l'hem sentit o l'hem sabut abans, i és que, segons aquest mite, tot saber és record, i tot coneixement, reconeixement.

10.1.19 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿La balena va reconèixer l'avi d'en Kio? (p. 81, 0-13)

1. Recorda la història d'Androcles i el lleó. ¿El lleó va reconèixer Androcles? ¿Creus que aquesta història era veritable?
2. Si haguessis tingut un gos al qual haguessis conegut molt bé, però que s'hagués perdut durant anys, ¿et sembla que, si tornés, et reconeixeria?
3. La doctora Francine Patterson va ensenyar a un goril·la, Koko, a parlar un llenguatge de signes. (No és un conte, sinó una història veritable.) ¿Et sembla que en Koko reconeixeria la Dra. Patterson després d'uns quants anys d'absència?
4. Al cap d'uns quants anys, ¿seria capaç la Gus de reconèixer en Kio només per la veu?
5. ¿Et sembla que la Leviatan volia agrair a l'avi d'en Kio que hagués governat la barca lluny d'ella, i que la balena va reconèixer que hi havia una analogia entre aquella vegada en què ella va salvar l'avi de la barca i aquesta altra vegada en què l'avi l'havia salvat a ella de la barca?

[Vegeu les entrades: “Reconèixer” d'aquest manual; “Recordar” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca ètica*.]

IDEA 17: “SISPLAU, SISPLAU, SISPLAU”

La interpretació que fa la Gus del cant de la balena és molt tributària d'un poema de Francis Maguire, tal com apareix citat a M. Lipman i A. M. Sharp, *Writing: How and Why*, IAPC, 1980, p. 303. Heus aquí el passatge sen- cer:

“Sabem que els recursos del món estan sent malgastats. Si és així, en sortirem perjudicats: no tindrem oli per cremar, i estarem obligats a trobar altres fonts d'energia. Però, ¿i els recursos del món animal i humà? Quan aquests són malgastats o desaprofitats, ¿qui en surt perjudicat? L'extermi de balenes, ¿perjudica només les balenes, o tam- bé ens perjudica a nosaltres? Aquest és un tema de debat que agrada molt als nens. Una consideració, evidentment, és d'ordre moral, perquè algunes persones creuen que els animals tenen dret a ser tractats amb una mica de res- pecte. La “Cançó de la balena”, de Francis Maguire, planteja així el tema:

El to es va fer més baix, més lent, descodificat.
EL MÓN ÉS AMPLE, eren les paraules que vam sentir.
LA MEVA BONICA LEVIATAN ...
SISPLAU ... PEIXET QUE CAMINA ...
SISPLAU ...”

10.1.20 EXERCICI: Una resposta a la balena (p. 82, 1)

Acabes de llegir un petit poema que vol ser un missatge als humans de part de la balena o, millor potser, als éssers que són humans de part dels éssers que són balenes.

Imagina't que poguessis respondre a la comunitat de balenes amb un missatge. Podria ser molt curt, tant com el seu missatge a nosaltres. ¿Què diria el teu?

[Vegeu les entrades: “Balena” d'aquest manual; “Humans/animals” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Animals, tracte als” de *Recerca ètica*.]