

## **El llibre infantil com a sistema de comunicació: les aportacions de la pedagogia sistémico-cibernètica**

**Ramon Bassa i Martín**

### **El llibre infantil i les ciències de l'educació**

La hipòtesi de partida d'aquest escrit és que el llibre per a infants o llibre infantil, englobat dins l'anomenada literatura infantil o juvenil, té un paper educatiu, i que aquest paper educatiu el converteix en un possible objecte d'estudi de les ciències de l'educació.

El llibre infantil és un clar exemple de transmissió d'idees, de valors, de visions del món. Des del moment en què es converteix en objecte-transmissor i va destinat a un receptor —en aquest cas, el nin o l'adolescent—, duu un missatge immers. Missatge que té un contingut educatiu —explícit o latent—, que podem descobrir, estudiar i analitzar, des d'una contextualització teòrica provinent de les ciències de l'educació. Per això,

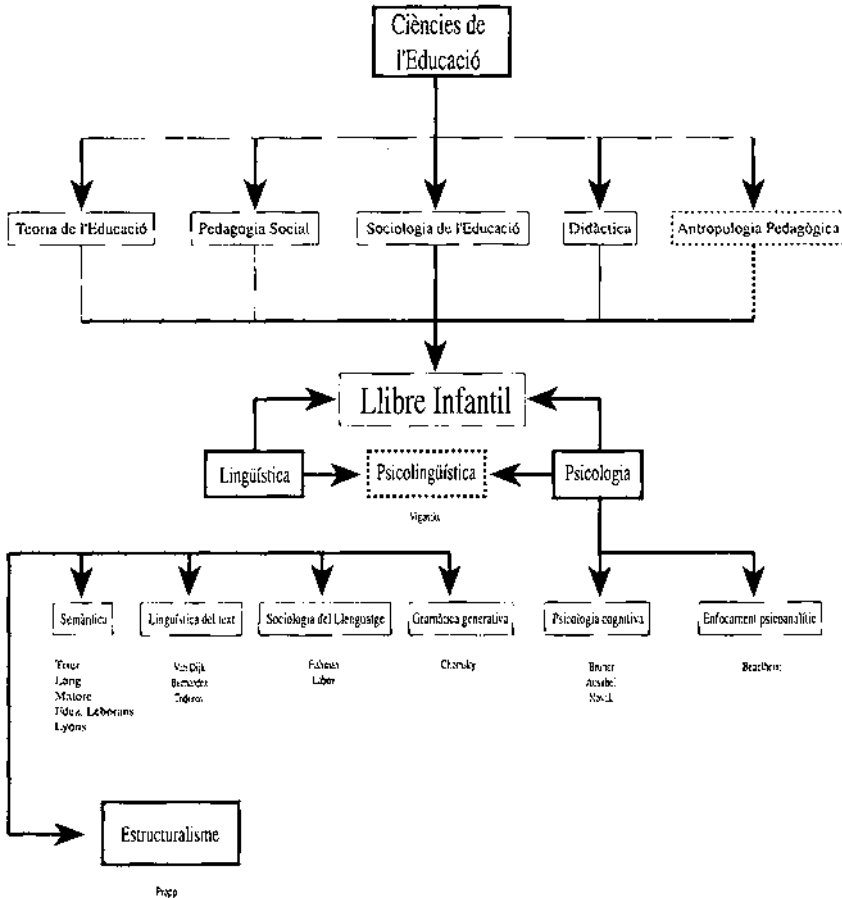
«el procés d'aprenentatge de patrons conductuals, per ser educatiu, ha de ser la dinàmica plasmació d'una forma desitjable, a través d'un conjunt finit d'accions i interaccions relacionades que s'estableixen durant l'esmentat procés. La vàlua del patró no pot menystenir ni l'agent, ni la forma realitzada, ni l'ideal director de l'acció.» (ESCÁMEZ 1983: 7).

Aquest és el repte educatiu del llibre infantil, sense menystenir l'agent, ni la forma realitzada, estudiar l'ideal director de l'acció, que anomenaré el «pensament pedagògic del llibre per a infants».

El llibre és un dels productes dels fets de viure en societat i posseir una cultura i un llenguatge. És possible per la «humanitat», o per la «personització» —terme que empra

A. SANVISENS (1987: 131)—, i per tant, un objecte d'estudi des de la perspectiva de les ciències de l'educació, en el sentit que viure en societat implica també tenir unes pautes de conducta, uns valors implícits i explícits, unes formes socials d'organització, una transmissió cultural, una acció en el temps i en l'espai, en definitiva, també una forma d'educació.

Així doncs, d'entre les diverses ciències de l'educació n'hi ha algunes —des d'una visió de l'antropologia pedagògica, de la teoria de l'educació, de la història de l'educació, de la pedagogia social o des de la sociologia de l'educació— que, pel seu desenvolupament teòric, permeten ser aplicades a l'estudi del llibre infantil com a objecte i subjecte d'educació. Ara bé, fins ara aquestes concepcions teòriques no s'han aplicat d'una forma global i interdisciplinària per analitzar el llibre per a infants. El propòsit d'aquest article és fer-ho així: mostrar com es conjuguen els diversos aspectes, els elements i les funcions del llibre per a infants en la teoria educativa general de les ciències de l'educació. (Vegeu el gràfic núm. 1.)



Gràfic 1. Aportacions epistemològiques per a l'estudi del llibre infantil i juvenil.

Per una altra part, no és gens estrany, sinó al contrari, que un tema sòcio-educatiu concret com el llibre es pugui estudiar des de diverses disciplines. La imbricació cultura-societat-educació requereix un enfocament interdisciplinari perquè es pugui copsar i interpretar en la seva complexitat. I el llibre és un d'aquests elements que poden ser objecte d'aquest estudi interdisciplinari, ja que tot llibre pretén una comunicació: s'escriu per dir alguna cosa —un missatge, implícit i explícit—, i aquest missatge està relacionat amb la realitat social i cultural que envolta l'agent emissor. Encara que també cal afegir, segons observa J. SARRAMONA (1983: 58), que: «el camp d'investigació sobre la funcionalitat dels diferents canals de comunicació queda obert a noves perspectives si en lloc de parlar d'«eficàcia» en abstracte, es contemplen com a estructuradors dels missatges i se supera la vella consideració de simple suport». D'aquí la necessitat d'estudiar l'estructuració —lèxica, conceptual i sociològica— del missatge del llibre infantil, i del llibre infantil català en el nostre cas concret.

### **Les aportacions de la pedagogia sistèmico-cibernètica**

L'elaboració de l'acció i la intervenció educatives es caracteritza per la complexitat del fenomen educatiu, que segons CASTILLEJO i COLOM (1987: 40): «es fa patent en el moment de procedir a construir la seqüència d'accions que possibilitaran una acció educativa científicament justificada o, cosa que és el mateix, tecnològicament configurada».

Per tant, l'aportació principal de la teoria de l'educació des d'una perspectiva sistèmico-cibernètica és que possibilita estudiar el procés d'intervenció educativa vist com un sistema complex, i compost per subsistemes de «comunicació» i «interacció», que a la vegada integren altres subsistemes (sistema emissor, receptor...) (CASTILLEJO i COLOM 1987: 41). On vull arribar amb aquesta argumentació aplicada al nostre cas? Doncs, al punt que, si aconseguim analitzar quins són els principals elements que formen els subsistemes de comunicació i interacció, podrem entendre la «matriu de les interrelacions», que ens duran a veure com s'utilitzen com a «matrius de decisions» pedagògiques. És a dir, ens permetrà estudiar no només la intenció, sinó també l'acció educativa, des d'una perspectiva global, i no en compartiments tancats o allunyats de tota necessària connexió amb la realitat, o amb l'acció. Això, aplicat al llibre infantil i juvenil, consistirà a estudiar el pas d'una «matriu de les interrelacions» més descriptiva, a la configuració d'un possible model, o «matriu de les decisions», que reflectirà el que anomèn pensament pedagògic (desenvolupat a BASSA 1989).

L'acció, és clar, l'acció educativa, passa a ser l'eix al voltant del qual gira la intervenció sòcio-educativa. Aquesta acció és comunicació i, per tant, un objecte d'estudi de la pedagogia sistèmico-cibernètica.

La importància de l'estudi de l'acció educativa s'ha vist incrementada al nostre país des de perspectives diverses: la pedagogia social, la sociologia de l'educació, la investigació-acció, etc., però amb molts de punts complementaris. Així, l'enfocament de la investigació-acció pens que es pot considerar una metodologia pràctica de l'aplicació de la perspectiva sistèmico-cibernètica, tal com ho han vist autors com AMEGAN et al. (1981: 148), quan diuen:

«Encara que la investigació-acció no tingui una metodologia pròpia, per la naturalesa dels problemes que aborda generalment, com també pels fins que persegueix, un enfocament de concepció sistèmica li convé més que qualsevol altre.»

O també G. GOYETTE i VILLENEUVE (1983), responsables d'un programa de formació d'ensenyants per a la investigació-acció, quan constaten que l'enfocament sistèmic «que privilegia la identificació d'un major nombre de variables, com també la naturalesa de la dinàmica que mantenen entre elles, concorda millor amb els objectius del seu programa.» (GOYETTE i LESSARD-HÉBERT, 1988: 141). Altres autors comentats per GOYETTE i LESSARD-HÉBERT (1988), com CLAUX i GÉLINAS (1982), BOUCHARD et al. (1984), VAILLANCOURT (1981), A. MORIN (1984) o LE MOIGNE (1977) també estan d'acord a utilitzar el paradigma sistèmic per a les seves recerques d'investigació-acció.

LESSARD-HÉBERT (1984) arriba a afirmar que l'enfocament sistèmic els permet «operacionalitzar amb metodologies diverses, que és possible situar en el pla tècnic de la investigació, dins dues tendències: les metodologies quantitatives i les metodologies qualitatives de recollida i anàlisi de dades». Vista aquesta amplitud de la teoria sistèmico-cibernètica, que compartesc, m'ha semblat útil i fins i tot necessària la inclusió d'una reflexió sobre les aportacions sistèmico-cibernètiques utilitzables per a la comprensió de tota acció educativa i, en el nostre cas en concret, del llibre per a infants.

Ja les primeres aportacions utilitzables són les que fan referència al fet que l'educació és un sistema, que la societat es pot estudiar com a sistema social i que el sistema educatiu és un subsistema del sistema social (SANVISENS 1973. COLOM 1975, 1976, 1979. SARRAMONA 1983). Aquestes ja clàssiques tesis ens permeten avançar des d'una determinada posició i un bagatge teòric per entendre i delimitar que el llibre per a infants és un element del sistema educatiu, com un membre més dels mitjans de masses, ja que «l'escola amb el temps ha arribat a ser solament una part del sistema educatiu. L'escola no és més que un subconjunt d'una entitat educativa total molt més àmplia que comprèn la família, els mitjans de masses, el medi de vida, de treball, les relacions de convivència, etc.» (COLOM 1976: 380).

També la concepció del sistema educatiu com a sistema socio-cultural ens permet, d'acord amb A. SANVISENS (1973: 245-275), estudiar les interrelacions amb tots els processos socials i culturals (lingüístics, artístics, científics, tècnics...). Així, el llibre, i, amb més motiu, el llibre per a infants, com un element socio-cultural i un element educatiu que és, permet que l'estudiïm tant des del sistema educatiu com des de la pertanyença al sistema socio-cultural.

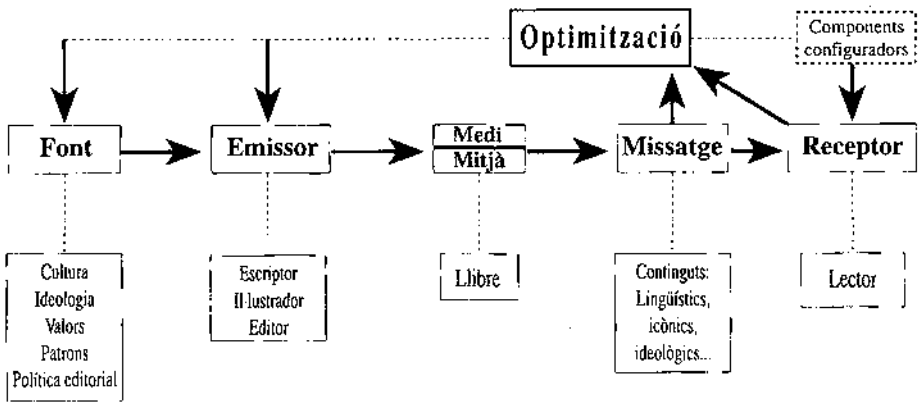
Ara bé, no es pot estudiar el llibre per a infants fora del seu paper com a part del sistema educatiu informal. El llibre infantil d'imaginació no pertany a l'esfera escolar, sinó a la de l'educació informal. Traçant un esquema, tindriem:

SISTEMA SÒCIO-CULTURAL ——— SISTEMA EDUCATIU  
 SISTEMA EDUCATIU INFORMAL  
 MITJANS DE MASSES- ——— LLIBRE INFANTIL D'IMAGINACIÓ

**El llibre com un sistema de comunicació**

A continuació podem explicitar la manera com amb l'enfocament sistèmicocibernètic tenim una teoria per analitzar el llibre com un microsistema de comunicació propi. El llibre, que pretén establir una comunicació, transmetre un missatge —per aquesta pròpia finalitat expansiva i educativa—, acaba constituint-se en un sistema específic dels mitjans de comunicació, com altres sistemes de comunicació com ara l'Església o la institució escolar (COLOM 1976: 386-387).

El sistema de comunicació del llibre és un sistema tancat, en la mesura que també poseeix —com el sistema educatiu— capacitat retroactiva, és a dir, la connexió que s'estableix entre la resposta que donen els subjectes en la pràctica lectora i «el paradigma establert per la font possibiliten la capacitat correctora del sistema en la seva posterior acció i d'acord amb els resultats obtinguts.» (COLOM 1976: 387). Els llibres, els autors, els temes, les col·leccions més venudes o més llegides actuen com a reforçador, o corrector en el cas d'un fracàs editorial, del sistema de comunicació del llibre, que és, per tant, un sistema obert «quant a intercanvi d'informació (valors, cultura, símbols, normes...) i d'energia (recursos econòmics, materials, etc.), i tancat quant a la seva autoregulació, tal com és el sistema educatiu» (COLOM 1976: 389). Aquest sistema de comunicació del llibre —i també del llibre infantil— permet, a més a més, que l'analitzin i el desglossin en els elements principals: la font o les fonts, l'emissor, el medi/mitjà, el missatge i el receptor. (Vegeu el gràfic núm. 2, sobre el llibre com un sistema de comunicació.)



Gràfic 2. El llibre com a sistema de comunicació: els elements principals.

**Els principals elements del llibre com a sistema de comunicació**

*1. La font*

La font (o les fonts, ja que en el cas de les ciències de l'educació, i també del llibre infantil, l'origen primer es fa quasi impossible d'assignar a una sola causa o un sol focus de generació, ateses la complexitat i l'entrecreuament d'elements generadors dins un sistema socio-cultural) forneix l'emissor i es produeix una interrelació dependent entre

font i emissor. És a dir, l'emissor (autor de qualsevol tipus) parteix d'una determinada concepció cultural, ideològica, de valors, de llenguatge, de condicionaments de política editorial, de vivències, de visió antropològica, de creences, de símbols, que el marquen i l'amaren. Aquesta actuació de les fonts no vol significar que hi ha una servil dependència mecanicista o una valoració negativa, sinó que actua en diferents graus d'intensitat i en diferents nivells de profunditat, segons la interrelació de l'emissor amb una societat concreta. Les fonts, a vegades, poden estar ja lluny de l'emissor, però poden continuar actuant. Un dels darrers casos més significatius d'aquesta interrelació font(s)/emissor el tenim en l'escriptor Salman Rushdie, que produeix l'obra des de Londres i en llengua anglesa, però des de fonts d'origen indo-pakistanès i de religió musulmana, amb unes repercussions sobre ambdós estats i sobre els creients musulmans, fins al punt de provocar que una fracció de l'integrisme musulmà representada pel desaparegut *ayatollah* Khomeynî de l'Iran el condemni a mort, perquè el considera blasfem contra la religió. A més a més, hi ha la prohibició que es publiquin els *Versos Satànics* en una sèrie de països amb religió musulmana, com Iran, Pakistan, l'Índia i Egipte, entre altres.

## 2. L'emissor

L'emissor, és a dir, l'autor del llibre, el que el produeix —tant en la part literària com en la part gràfica (il·lustrador, dissenyador, fotògraf...)— és un altre dels elements que cal tenir en compte en l'estudi del procés comunicatiu del llibre.

En aquest emissor s'ajunten dos aspectes molt difícils de separar: el component configurador personal i el component configurador socio-cultural. Voldria precisar més ambdós components: em referesc al *component configurador personal* com el conjunt de trets que marquen l'apropiació, l'assimilació i les característiques individuals que com a persona concreta té un subjecte físic determinat en un lloc concret. L'existència d'aquests components configuradors personals té un efecte: «l'acció educativa es veu afectada en el sentit d'haver d'adaptar les propostes d'acció a l'estat evolutiu del subjecte, perquè puguin ser admeses a procés.» (CASTILLEJO 1987a: 46).

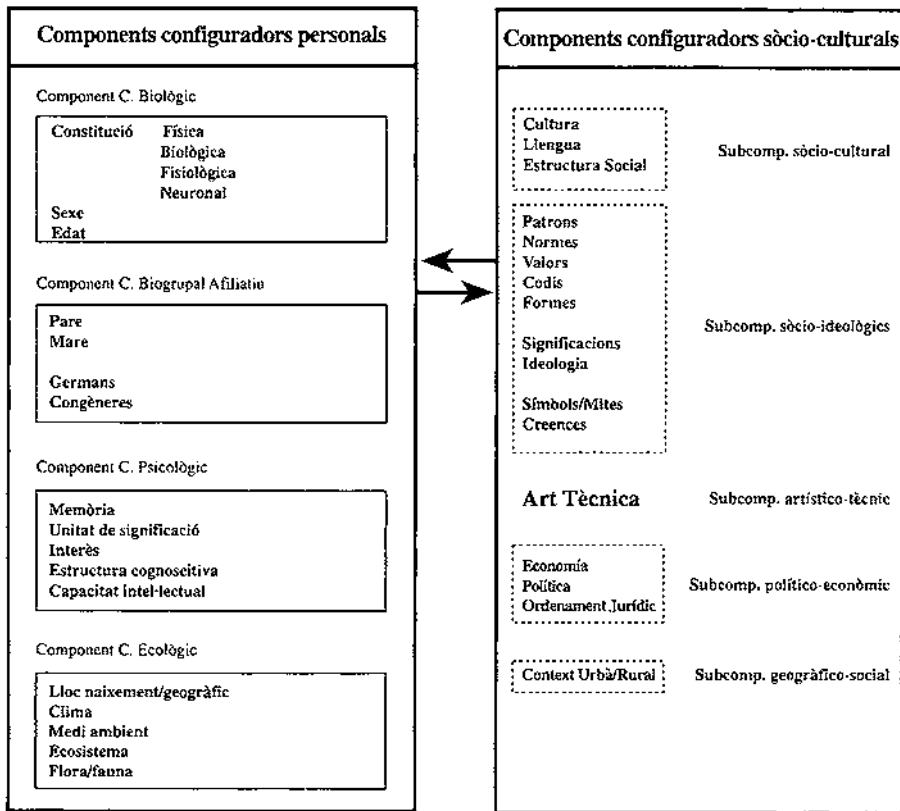
Hi consideraria quatre subcomponents:

- a) El *biològic* (constitució física, biològica, fisiològica, neuronal, sexe, edat...).
- b) El *biogrupal afiliatiu*, o conjunt de trets característics del fet de tenir uns progenitors i de viure amb altres congèneres.
- c) El *psicològic*, o conjunt de trets característics psicològics que configuren un subjecte (la memòria, l'estructura cognoscitiva, la manera com agrupa les unitats de significació, l'interès...).
- d) Un component ecològic format pel conjunt de trets físico-ambientals que condicionen el subjecte pel fet de viure en un espai geogràfic i natural concret, amb un ecosistema propi, un clima, una flora, una fauna, etc.

Els *components configuradors socio-culturals* de l'emissor són el conjunt d'influències i condicionaments que té l'emissor pel fet de viure en una societat concreta i ser-ne membre. El mateix individu, traslladat de petit a un altre sistema socio-cultural, tendria unes altres característiques, encara que tendria la mateixa constitució física, de sexe, d'edat, de capacitat intel·lectual, etc. Podria dir-se que el component configurador

sòcio-cultural condiona —encara que no pot determinar mecànicament— la manera de triar prioritats o el selector de la informació, la codificació i la descodificació.

No oblidem que, com assenyala A. SANVISENS (1983: 174), «la codificació afecta tots els processos d'interacció vital i orgànica, psíquica i social i cultural», i encara remarca que com «a nivell humà la codificació esdevé summament làbil i complexa. Intervenien signes-símbols en diferents nivells d'expressió significativa.» (Vegeu el gràfic núm. 3).



Gràfic núm.3. Elements components configuradors personals i socio-culturals de l'emissor (receptor) del llibre infantil i juvenil.

Entre els components configuradors socio-culturals es poden trobar des de l'estructura d'una formació social concreta, és a dir, la forma de relacionar-se les persones segons la posició en un nivell social concret i en les relacions productives i les classes socials; passant per aspectes com la cultura i la llengua, tant en la representació oral com en la gràfica; fins a patrons, normes, valors, codis, significacions, que «pressuposen —en cada cas i en cada taula i en la seva jerarquització— una ideologia, una concepció de l'home, del món i de la vida, i que incideix tant en el camp socio-cultural com en

l'antropològic i ètic», d'acord amb la visió de SANVISENS (1984 b: 19). També hi inclouria el terme «context», entès com un «nínxol ecològic, cultural i social», en paraules de CASTILLEJO (1985), encara que aquest context és intercanviant, és a dir, delimita i és delimitat, segons que estudiem el procés o el resultat de les interrelacions societat-cultura.

Atesa aquesta complexitat i interrelació del sistema sòcio-cultural, és lògic que, dins els macrocomponents configuradors sòcio-culturals, hi puguem distingir com a més destacables els subcomponents següents:

- a) Uns de caire cultural, en sentit més estricte, com ara la cultura o la llengua d'un societat.
- b) Uns de caire sòcio-simbòlic i antropològic, conjunt que agruparia les creences, les significacions, els símbols i els mites, els patrons, les normes i les representacions simbòliques del món i la societat.
- c) Uns subcomponents de caire artístic, tècnic i conceptual: manifestacions artístiques, creacions i aplicacions tècniques.
- d) Uns subcomponents de caire polític i econòmic: l'estructuració política i econòmica i l'ordenament jurídic de la societat.
- e) Un subcomponent geogràfico-social, corresponent a les característiques físiques i ambientals on es troba una societat concreta (medi urbà, rural).

Si aplicam al llibre i al llibre infantil l'estudi dels components i subcomponents configuradors de l'emissor, veiem que són objecte de tractament de diverses disciplines: la sociologia, la sociologia de l'educació, l'antropologia, l'antropologia pedagògica, la psicologia, la psicologia social, l'ecologia, la història, la biologia, la lingüística, la pragmàtica, etc. D'aquestes disciplines, destacaria com a més acostades al nostre tema les que fan referència a aspectes dels components configuradors sòcio-culturals, que són els que ens ajuden a entendre i poder estudiar la construcció literària, simbòlica, contextual i també vivencial de l'emissor. Així, com més components configuradors sòcio-culturals estudiem o sapiguem d'un autor, més elements tendrem per entendre'n el context, el rerafons cultural, l'ús de les fonts; més podrem calibrar la influència dels components de caire polític i econòmic sobre la seva obra; si hi tenen un paper destacat o no els components geogràfico-socials; els subcomponents de caire artístic, tècnic i conceptual ens permetran entendre la construcció literària, la simbologia, les influències artístiques de l'emissor, etc.

Alguns breus exemples poden il·lustrar el que he anat dient: si sabem el màxim possible sobre els components configuradors personals i sòcio-culturals de Mark Twain o de Herman Melville, podrem entendre molt més profundament i sistemàtica el món de l'obra *Les aventures de Tom Sawyer* o de *Moby Dick*. Podrem determinar la manera com influeix sobre l'obra el fet que entre els components de Mark Twain figuri que fos pilot d'un vaixell de vapor pel riu Mississipi o que va viure durant la infància a Hannibal (Missouri), una ciutat fluvial, on, a més a més, hi havia una cova calcària que era una curiositat de la vila, i que serveix d'escenari literari com a gruta de McDowgal als darrers capítols del *Tom Sawyer*. O el fet que Herman Melville va viatjar uns quants anys amb un vaixell balener. Fins i tot podríem fer una llista de components configuradors de l'emissor-autor i veure com es reflecteixen després dins el seu missatge. En certa manera, encara que molt més monogràficament, és el que fa l'anàlisi literària, la



sociologia, posant altres denominacions: categories temàtiques, anàlisi semàntica, estudi del context i influència sobre l'obra d'un autor, anàlisi ideològica, sociològica...

Per acabar aquest punt, voldria assenyalar que els dos tipus de components configuradors o moduladors, en el cas dels individus humans, no són dos components separats, sinó que tenen una connexió estreta, ja que en un procés de relació humana no es pot prescindir en absolut de la imbricació entre l'individu i la societat i entre l'individu i la cultura, d'acord amb la concepció sistèmico-cibernètica (COLOM 1979; 1982. SANVISENS 1984b: 12) i, per tant, tampoc entre els components configuradors personals i els socio-culturals.

### 3. *El medi/mitjà*

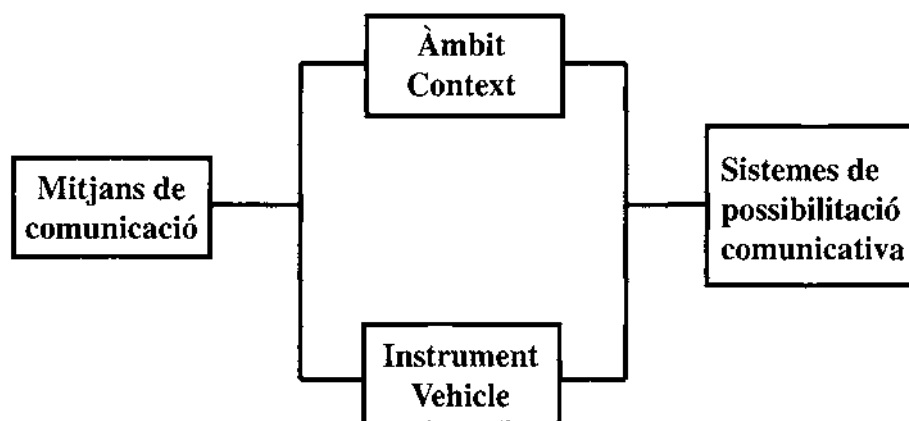
La Gran Enciclopèdia Catalana (vol. 10, 1977: 132) defineix el mitjà com «allò que serveix per arribar a un fi» i posa l'exemple dels «mitjans de comunicació», i el terme «medi» (GEC, vol. 9, pàg. 752) té diverses accepcions: com a «substància a través de la qual obra una força, és transmès un efecte» i com a «conjunt de condicions ambientals que constitueixen el marc on esdevé l'existència d'un ésser viu o d'una comunitat». En general, però, dins la concepció sistèmico-cibernètica es considera el mitjà com a suport del contingut del missatge (SARRAMONA 1987: 152); també s'anomena «canal» o «canal comunicatiu» (SANVISENS 1983: 173). En canvi, CASTILLEJO (1987: 82 i 86) diferencia entre els *mitjans*: «estructures tecnològiques a través de les quals es vehiculen els missatges educatius», i els *canals*: «vincles comunicatius, normatives funcionals, nexes, criteris, etc.».

De tota manera, l'enfocament sobre aquest terme que em sembla més apropiat per a l'estudi del llibre (i del llibre infantil) és el d'A. SANVISENS (1984c: 98), que, en una ponència al Primer Simposi Internacional sobre la Premsa a l'Escola, estableix la distinció entre *medi* i *mitjà*, tot i que considera que no sempre és prou clara en els límits. SANVISENS (1984c) afirma, referint-se a la premsa, «que va néixer i continua essent un *mitjà* de comunicació, un instrument molt potent d'informació i de relació dels homes i dels pobles, esdevé tot un medi que envolta i perfecciona l'activitat humana i social».

Aplicant al llibre l'estudi que A. SANVISENS (1984c: 98-99) dedica a la premsa, podem dir que el llibre es converteix

«en un *medi* comunicatiu de desenvolupament i d'evolució humana. Així és tot un *sistema*, un sistema obert, en relació amb altres sistemes socio-culturals i presenta totes les característiques estructurals i funcionals d'un sistema dinàmic i evolutiu. Es tracta, en aquest cas, d'una comunicació a nivell sistèmic.»

SANVISENS (1985) continuarà desenvolupant posteriorment de forma més detallada les tesis anteriors i presentarà l'esquema següent, aplicat a aquesta diferenciació *medi/mitjà* i *mitjans de comunicació* (vegeu el gràfic núm. 4).



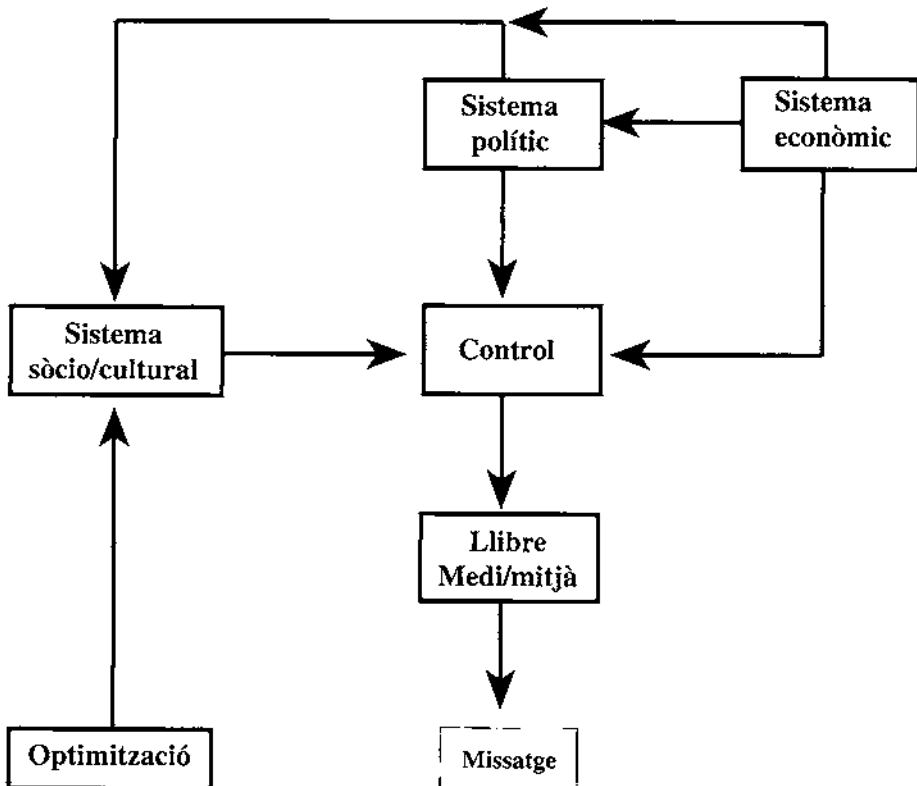
Gràfic núm. 4. Esquema dels mitjans de comunicació com a medi/mitjà. (Font: SANVISENS 1985: 78.)

Les aplicacions anteriors em permeten integrar l'estudi del llibre com un element de comunicació del tipus generador d'àmbit-context tant des d'un punt de vista sistèmicocibernètic com sociològic, en tant que el llibre (infantil-juvenil) passa a ser un *medi* cultural amb entitat pròpia. En basar-nos en aquesta doble diferenciació semànticoconceptual del llibre com a medi/mitjà, o context/instrument, accedim a unir conceptualment i metodològica la seva aplicació al camp del llibre, i per inclusió, al del llibre infantil-juvenil, com a objecte i com a subjecte, com a mediació i com a participació, com a suport material i com a suport cultural, com un context cultural. Enfront de corrents que han anunciat, des de fa més de vint anys, la «mort del llibre» atesa l'expansió d'altres mitjans àudio-visuals com el vídeo, o processuals com l'ordinador i la telemàtica (telex, telefax...), ens trobam que aquella encara no s'ha produït, afortunadament. Determinades concepcions catastrofistes, doncs, es basaven en una concepció del llibre i dels mitjans de comunicació com a instruments o suports d'informació, i oblidaven el paper del llibre com a mitjancer i productor d'un clima cultural.

En tot cas, queda anunciada una altra problemàtica, que és la de la lectura. Llibre i lectura són dos components inseparables, però m'atreveria a dir que amb dinàmiques diferents: si tot llibre requereix una lectura, tota lectura no requereix un llibre. El llibre analitzat diacrònicament és alguna cosa més que un element on exercir l'activitat de la lectura. És un objecte i un subjecte cultural, deia abans. És un objecte en tant que és resultat d'una evolució de les tècniques tipogràfiques al llarg del temps, des de l'aparició del primer llibre imprès a Europa l'any 1456. Però també és un subjecte cultural per si mateix, que produeix un canvi, no només pel contingut del que guarda, sinó pel que significa de provocar l'aparició d'un nou element democratitzador al camp de la cultura. Els llibres, abans de l'ús de la impremta, eren exemplars manuscrits únics o amb ben poques còpies, en mans de determinades institucions (Església, noblesa, Universitat...), però amb escasses possibilitats d'arribar a ser objectes posseïts per particulars no relacionats directament amb els poders institucionals, segons explica P.

BOHIGAS (1986). L'aparició de la impremta i la reducció progressiva de la mida del llibre provoquen que la cultura pugui deixar de ser patrimoni d'unes élites reduïdes i passi a ser patrimoni cultural de quasi tots. De quasi tots els pocs que sabien llegir, és clar! Amb la qual cosa, el llibre fa una altra funció que la de ser un simple suport vehicular: passa a convertir-se en l'originador d'una nova forma de fer cultura, de generar accions, d'intervenir sòcio-culturalment. En definitiva, el llibre és un factor d'optimització del sistema sòcio-cultural.

Evidentment, els poders polítics, econòmics i els que participen en el sistema sòcio-cultural de cada època són els primers a adonar-se d'aquesta segona funció del llibre, més enllà de la de ser un suport material, i creen els mecanismes de control: censura prèvia eclesial, permís reial o del noble, aprovació o prohibició com a llibre de text oficial a les universitats, permisos de consulta, lectura i tinença de llibres, etc. El gràfic explicatiu d'aquest control seria el següent:



Gràfic núm. 5. Esquema del control sobre el llibre i el seu missatge en un sistema social.

Ara bé, l'esquema anterior no explica tota la complexitat de les funcions del llibre com un dels medis i mitjans de comunicació. Cal estudiar més detalladament les funcions del llibre des de dins un sistema i de cara a un sistema de comunicació.

SANVISENS (1985: 81-82), en una classificació general dels mitjans de comunicació social i de masses, classifica els llibres com un subapartat del mitjà premsa: els periòdics i les revistes; els *llibres* i els impresos; les historietes («còmics»); les fonovel·les, etc. Tot i aquesta barreja, permet situar el llibre dins una teoria general dels mitjans de comunicació, a la qual faig referència en un altre subapartat.

Avançem ara que, d'acord amb Lasswell i W. Schramm, SANVISENS (1985: 83-87) assigna tres funcions principals als sistemes socials de comunicació:

a) *Observació/vigilància*. En el sentit de proporcionar als components de la societat la informació i la interpretació dels esdeveniments, vigilar el medi i informar la societat dels signes positius/favorables i negatius/amenaces.

b) *Fòrum/consens*. Seria la funció que fan els mitjans a la societat en tant que serveixen de lloc «per determinar les variacions i orientacions possibles i marcar la direcció jutjada convenient, per tal que puguin determinar-se així els individus i els grups.»

c) *Magisteri/ensenyament*. La societat es val del seu sistema de comunicacions com a «mestre o guia per transmetre l'herència social —patrons, idees, pautes, normes, hàbits, actituds...— d'unes generacions a les altres».

En definitiva, ens diu SANVISENS (1985: 83) que, examinat així, el sistema de comunicacions fa aquestes funcions d'observació, consens i magisteri per mantenir l'equilibri i el control de l'organització social.

#### 4. *El missatge*

El missatge és el contingut transmès en un sistema de comunicació. El missatge del llibre és, doncs, tot el contingut, tan explícit com ocult.

Partint de la definició de missatge que dona COLOM (1979: 53), que el qualifica d'aquesta manera: «expressió d'idees (continguts) transmeses en una determinada forma (tractament) mitjançant l'ús d'un codi», podem establir tres components bàsics del missatge:

a) Els continguts, o material informatiu que comporta tot missatge (de caire instructiu, ideològic, emocional...).

b) El tractament del missatge, referit a les decisions que pren l'emissor de la comunicació en seleccionar i estructurar els codis i els continguts d'una determinada forma (COLOM 1979: 54).

c) *El codi utilitzat*: lingüístic (oral, escrit), icònic, artístic (pictòric, escultòric...), etc. El missatge pot fer unes funcions semblants a les que s'assenyalen per al medi/mitjà, però transformades i adaptades al nou camp:

a) Una funció *d'observació i descripció*.

b) Una funció *divulgativo-informativa*.

c) Una funció *instructiva*.

I encara unes altres funcions:

d) *Una funció formativa*. (És a dir, el contingut del missatge configura o desvela unes actituds, incita a una actuació, de caire constituent personal i del caràcter.)

e) Una funció *d'esplai-plaer*. (Quan el missatge afecta el camp de passar-s'ho bé, desperta sentiments de plaer, d'entreteniment positiu de l'oci.)

f) *Una funció simbòlica*. (El missatge ens introdueix en el món simbòlic d'una cultura

concreta, és a dir, en la forma que ha pres culturalment la manera d'entendre i explicar-se les relacions de l'home amb el món: els mites populars, el conscient i l'inconscient col·lectiu, les creences, i tot el que fa referència al camp cultural-antropològic.)

g) *Una funció de transmissió ideològica i de valoracions.* (Juntament amb una funció simbolitzadora, el missatge pot aportar, i aporta, elements ideològics, desqualificacions, valoracions, tan positives com negatives. Al llarg de tot el treball i de les anàlisis posteriors, present la funció ideològica amb la seva dualitat, és a dir, entesa com l'aportació d'elements positius i alliberadors, juntament o paral·lelament amb la presència d'elements negatius o alienadors.)

h) *Una funció socialitzadora.* (El missatge, i en particular, el missatge del llibre, també té una funció social i socialitzadora. Aporta, o pot aportar, al receptor un conjunt de coneixements sobre la realitat social que envolta els individus, pel fet de viure en una societat determinada. La lectura del missatge d'un llibre és sempre una concreció d'aquesta relació emissor-societat-receptor.)

i) *Una funció de dinamisme ambiental o de renovació socio-cultural (optimitzadora).* (Com a conseqüència de les funcions anteriors, el missatge del llibre pot transformar-se en una actuació, en un canvi en la mentalitat i la conducta dels receptors, que potencii aspectes de renovació o d'intercanvi dins el medi cultural i el sistema social. El cas de les idees i els missatges dels il·lustrats i la influència que exerciren sobre la revolució francesa, en seria un exemple.)

A continuació presentaré alguns exemples concrets de la manera com el missatge del llibre ha fet les funcions anteriors en uns contextos històrics determinats.

Entre aquests exemples dels efectes del missatge, esmentaria el temor del poder a la funció simbòlica i a la de dinamisme i renovació, i moltes de vegades, fins i tot a la d'esplai-plaer. En el marc de control que exercia el poder, la prohibició de la Corona espanyola, a partir de 1506, de passar cap a Amèrica llibres de «materias profanas y no religiosas como son libros de Amadis y otros de esta calidad de mentirosas historias», tal com recordaven unes instruccions de 1543, és una mostra clara d'aquesta malfiança dels poders cap la funció d'esplai-plaer.

El missatge del llibre també ha tengut una funció simbòlica, d'animadora de somnis, en la història de la civilització. F. MORALES (1983: 265; 268) ha analitzat la influència del llibre en el descobriment, la conquesta i la colonització d'Amèrica, i afirma que «a partir de 1500 els impresos es multipliquen, i aquest fet coincideix amb el descobriment d'Amèrica de Cristòfol Colom, un home que, precisament, més d'una vegada es guanyà la vida venent textos impresos i d'estampes (xilografies). Encara Sevilla no havia estat designada com a "port i porta" ("puerto y puerta") d'Amèrica quan s'hi situa l'alemany Jakob Kromberger, hàbil en l'art de la impremta (1500). Kromberger arriba en el moment propici, en el moment en què s'obre el mercat americà i quan les gestes èpiques que s'hi desenvoluparan estimularan la lectura de les obres de ficció, al mateix temps que neix una historiografia que recull aquestes gestes (les cròniques). Sevilla, serà, per tot això, el centre editorial més important d'Espanya en el cinc-cents».

Una altra influència del mateix tipus són els llibres —a part de la informació del pilots i mariners experimentats— que influïren en el pensament de Cristòfol Colom: la *Biblia* (especialment la *Concordantiae Bibliae Cardinalis S. P.*), la *Imago mundi*, la

*Historia Rerum ubique gestarum* (Venècia, 1477), el *Llibre de les meravelles* de Marco Polo (no se sap segur si el va llegir directament abans de la trobada d'Amèrica, o si només en tenguè notícia epistolar a través de terceres persones). També en unes funcions simbòliques i d'esplai-plaer se situaria el paper que han fet en la ment dels conqueridors espanyols les novel·les d'aventures del segle XVI: els llibres de cavalleries: *Amadís* (1508), *Las Sergas de Espladián* (1510), *Florisando* (1510), *Palmerín de Oliva* (1511), *Amadís de Grecia* (1530), *Don Florisel de Niquea* (1532) i tots els cicles posteriors. Cal fer notar que el *Tirant lo Blanc*, la principal novel·la de cavalleries en llengua catalana, va ser publicada a València el 1490, dos anys abans de l'arribada dels espanyols a Amèrica.

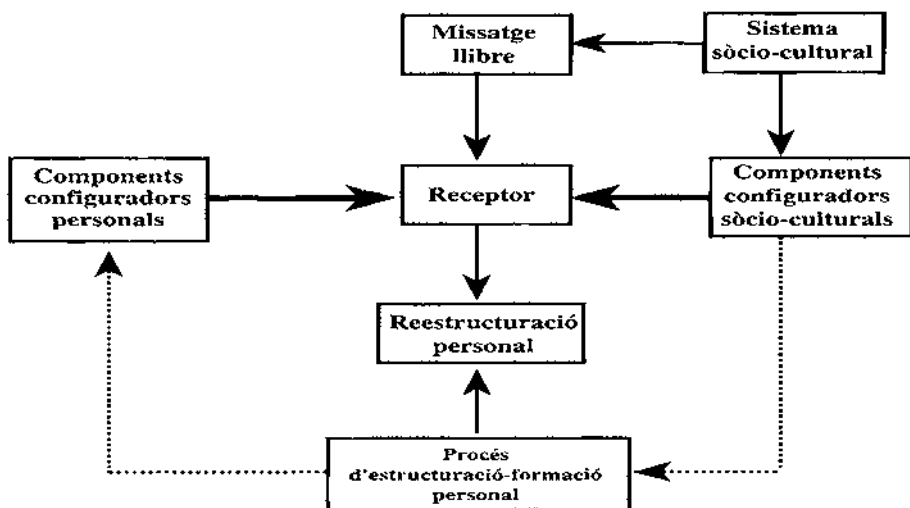
També esmentaria el paper que ha fet el missatge transmès a través de la literatura escrita popular o «de cordill», en la qual es publicaven almanacs, acudits, endevinalles, patents, contractes de matrimoni, epistolaris; en alternança amb el contingut dels llibres de pietat, vides de sants, fullets educatius, novel·les, contes, històries de personatges il·lustres, llibres d'elogis fúnebres, discursos, etc., que conformen, com diu VIDAL-BENEYTO (1983: 340), «un tot heterogeni i plural en el qual els consells més concrets de la vida quotidiana fan companyia als textos màgics i d'evasió».

Com veiem, el llibre i el missatge del llibre es troben immersos en una àmplia xarxa de relacions amb el sistema socio-cultural que generen les funcions anteriorment exposades.

### 5. El receptor

El receptor del llibre és el lector, el que llegeix aquest producte final, el que reinterpreta el missatge.

Com l'emissor, també té uns components configuradors personals i uns altres socio-culturals. El gràfic representatiu seria el següent:



Gràfic núm. 6. Relacions en un sistema socio-cultural dels components configuradors del receptor del llibre (i del llibre infantil).

Cal remarcar que el receptor del llibre i del seu missatge o contingut no és un receptor passiu. Per poder captar la informació que conté el llibre, ha de fer un paper actiu. No hi ha lector si no hi ha estructuració personal del missatge comprès en el llibre. Aquesta reestructuració és, de fet, una interpretació i una apropiació del contingut; vol una elaboració, que està marcada per la possessió dels elements d'un codi mínim per descodificar el discurs: el lector n'ha de fer l'estructuració particular. La lectura és la interpretació i l'apropriació personal que fa un lector, després de la descodificació del codi escrit. És el que ha escrit JANER MANILA (1986: 17): «També llegir és donar vida a les paraules». En efecte, en l'acte de la lectura, que sempre vol un receptor-lector, hi ha una doble realitat que s'entrecrua: la del llibre i la del lector o el receptor (JEAN 1876). Per això, podem dir amb JANER MANILA (1986: 17) que «llegir és veure-hi més enllà de les lletres i de les pàgines, més enllà d'aquests signes, d'aquests suports. Llegir és, per tant, imaginar.».

Ja d'antuvi, els educadors preocupats per la lectura han insistit, des de diverses posicions, que no hi ha lectura fins que no hi ha aquesta reestructuració personal del lector-receptor, reestructuració composta de diverses passes: la codificació, la descodificació, la interpretació, l'apropriació, que ens remet al sentit educatiu dels components configuradors personals i sòcio-culturals del lector. Podríem arribar a dir que no hi ha un lector, que hi ha lectors. L'existència real, i no solament teòrica, d'aquests components configuradors és un motiu que explicaria perquè amb el mateix missatge escrit, es fan o es capten interpretacions ben diferents, segons qui sigui el lector. Com més obertes són les claus del missatge amb què està escrit un llibre, més es pot fer aquesta reinterpretació: l'expressió poètica seria un d'aquests màxims graus d'obertura del missatge. El receptor que està en possessió del màxim de claus configuradores de l'obra poètica, o de qualsevol obra, i de codis que s'hi imbriquen seria el que podria captar el màxim del missatge transmès. Duita aquesta idea al límit en la recepció del missatge d'un llibre, seria el cas d'una obra escrita per ser captada per una sola persona, que seria qui en posseís totes les claus o tots els elements per interpretar el missatge transmès. Afortunadament per als molts lectors i amants dels llibres i de tot tipus de creació artística, les obres poden tenir un destinatari primer —com l'Àlicia de les *Aventures soterrànies*, escrita en un exemplar únic manuscrit de Lewis Carroll— i arribar posteriorment a molts més receptors —en aquest cas, convertida en l'obra *Àlicia en Terra de Meravelles*.

Per concloure aquest apartat, voldria recordar que s'ha dit, i fins i tot emprat com a eslògan, que, de lector, hom no hi neix, hom s'hi fa. Ara bé, aquesta «construcció del lector» vist des de la perspectiva comunicativa es troba immersa en un conjunt d'influències i factors que demanen un estudi adequat, per a una millor delimitació des d'un punt de vista educatiu, i que podríem situar en una pedagogia de la comunicació, on el llibre infantil seria uns dels mitjans que caldria tenir ben en compte.

### **Per una pedagogia de la comunicació aplicada al llibre infantil**

Aquesta pedagogia de la comunicació ha estat propugnada al nostre país, principalment, per A. SANVISENS, en una sèrie de treballs en els quals em basaré i que seguiré a continuació.

SANVISENS (1984c: 101) argumenta així la importància d'aquesta pedagogia de la comunicació:

«branca d'estudis novella que esdevé de gran valor i actualitat, encara no ben reconeguda en els "curricula" ordinaris, però a la qual, sens dubte, espera un gran avenir. Estem immersos en un món de comunicació, en tots els ordres, i això no podia deixar de repercutir intensament en el camp de la pedagogia, en els estudis pedagògics i en les manifestacions educatives».

Sobre el contingut que comprendria, diu:

«a més de tractar d'aspectes generals de la comunicació educativa (comunicació i educació, expressió i contingut, transmissió, llenguatge educatiu, etc.), tracta dels Medis i Mitjans de Comunicació, en tant que són elements que intervenen o poden intervenir en el procés educatiu (formal i informal), convertint-se en factors d'educació. Les entrades, les sortides i els canals comunicatius, així com els aspectes d'emissió, de recepció, de regulació o control, de medició informativa, d'interferències i pertorbacions, de redundància, de codificació i descodificació, de manipulacions diverses, d'utilització i de resposta [...] poden ésser estudiats i comprovats sistemàticament. És a dir, aquests i altres aspectes relacionats, en sentit quantitatiu o qualitatiu, poden ésser estudiats en la seva dimensió comunicativa-educativa.» (SANVISENS 1984c:101).

Com veiem, la pedagogia de la comunicació estudiaria des d'un punt de vista de les ciències de l'educació els aspectes educatius dels mitjans/medis de comunicació. Ara bé, RODRÍGUEZ ILLERA (1980: 14-15) assenyala una doble accepció en l'anomenada pedagogia de la comunicació: la primera, que partiria de l'aplicació literal dels esquemes comunicatius (emissor-missatge-receptor) intentaria un ensenyament que consistís a aconseguir que l'alumne aprengués a comunicar-se més i millor. La segona, entesa més com una disciplina crítica que com una disciplina substancial, pensaria més en el fonament comunicatiu de l'educació que en la manera s'aconseguir comunicar-se millor, i es plantejaria que tota acció educativa és necessàriament una acció comunicativa, i que estudiant la segona és la millor manera d'entendre la primera.

No cal dir com l'aportació de SANVISENS (1984; 1985) se situa en la segona posició, des del moment que defensa que «el basament i la interdependència d'aquesta especialitat d'estudis està en les ciències humanes i socials, en les ciències de la informació i en la tecnologia de la comunicació» (SANVISENS 1985:95) i afirma al mateix temps que:

«el lloc científic propi de la pedagogia de la comunicació és, naturalment, la pedagogia, en el seu tractament empíric, normatiu i discursiu (amb les dimensions filosòfica, científico-tecnològica i paraxiològica), és a dir, es troba en les ciències de l'educació, com un desenvolupament de la pedagogia amb referència a la comunicació, tant en l'aspecte teòric com en el tecnològic i aplicat».



Pel que fa referència als continguts d'estudi d'aquesta disciplina, SANVISENS (1985: 97-98) arriba a assenyalar-ne, de forma genèrica, cinquanta, que agrupats, diversificats o reduïts, poden incloure's en disciplines de la comunicació i de la pedagogia. Evidentment, una disciplina d'aquest abast requereix una col·laboració i equips interdisciplinaris entre professionals de l'àmbit educatiu i de l'àmbit tecnològic i comunicacional. SANVISENS (1985: 99) proposa la formació de professionals de la comunicació educativa, que, a la vegada, requereix la formació d'uns professors (tant del camp educatiu amb dimensió tecnològico-comunicativa, com del camp de la informació i la tecnologia comunicacional amb dimensió educativa) d'aquells professionals. La disciplina es referiria a: pedagogs, tecnòlegs i animadors socio-culturals, que sense perdre la seva «dimensió pròpia o de base, complementaran adequadament els seus estudis per adquirir també la professionalitat especilitzada en el camp educativo-comunicacional.» (SANVISENS 1985: 100). Com es pot veure, la proposta de Sanvisens és molt completa i ambiciosa, i segurament obre nous mercats als professionals de l'educació en el camp comunicatiu. De fet, al Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, ja comptam amb uns quants pedagogs dedicats a aquesta disciplina —des de la tecnologia educativa—, amb uns resultats excel·lents en el camp dels vídeos educatius (amb premis estatals de considerable prestigi), de programes d'educació lingüística i d'actituds sociolingüístiques per al circuit «regional» de la televisió estatal, i també en el camp de la informàtica.

En un pròxim article estudiaré les funcions d'un pedagog de la comunicació social i el paper que pot fer, aplicat al camp del llibre per a infants.

Ja com a referència final, en aquest apartat vull fer menció expressa a la finalitat social i democràtica del «pedagog del mitjans de comunicació», posada de relleu també per SANVISENS (1985: 101) amb unes paraules que subscriu totalment:

«En una societat pluralista, de cara al futur, aquesta branca d'estudis i aquesta professió tecnològico-pedagògica que propugnam, en bona mesura per la seva dimensió humana, poden contribuir enormement —creim— a l'elevació cultural i a la democratització conscient, responsable, de la informació.»

## Bibliografia

- AMEGAN, Samuel et al. (1981): «La recherche-action: un processus heuristique de connaissance et de changement (État actuel de notre réflexion)». A: *Actes du Colloque Recherche-action*. Chicoutimi. Université du Québec (octubre de 1981), pàg. 143-157.
- BASSA, Ramon (1984): «El llibre infantil com a element d'intervenció socio-educativa». A: *Lluc*, 718 (novembre-desembre de 1984), 6-11. Palma: OCB.
- BASSA, Ramon (1985): «Axiología educativa y libro infantil». Comunicació presentada al I Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Sevilla: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (juny de 1985), 1-11.
- BASSA, Ramon (1989): *El missatge educatiu del Llibre Infantil i Juvenil Català (1939-1985)*. (Tesi doctoral.) Palma: Universitat de les Illes Balears.

- BOHIGAS, Pere (1986): «Les arts gràfiques i el llibre a Catalunya». A: *L'Avenç*, 98 (novembre de 1986): Dossier monogràfic. Barcelona: *L'avenç*, pàg. 26-51.
- BOUCHARD, Y. et al. (1984): *La prise en charge dans les interventions sociales et éducatives: L'orientation du GRISAH* (Groupe de Recherche et d'Intervention sur les Systèmes d'Activités Humaines), núm. 1 (març de 1984).
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1987a): *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC («Educación y Enseñanza»).
- CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J. (1987b): *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: CEAC («Educación y Enseñanza»).
- CLAUX, R.; GÉLINAS, A. (1982): *Systémique et resolution des problèmes, selon la méthode des systèmes souples*. Montréal: L'Agence d'Arc Inc.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1976): «La Educación como Sistema». A: *Mayurka*. Palma: Facultad de Filosofía y Letras (juliol-desembre de 1976), pàg. 375-401.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1979): *Sociología de la Educación y Teoría General de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1987): «La Metodología Cibernética». A: CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J. (1987: 65-80).
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1983): «Educación y normatividad». A: CASTILLEJO BRULL, J. et al. (1983): *Teoría de la educación*. I. Múrcia: Límites, pàg. 63-77.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes («Pedagogía»; 56).
- JANER MANILA, Gabriel (1986): *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Alta Fulla («Cultura Popular», 4).
- JEAN, G. (1976): *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Brussel·les: Casterman. 2a. ed.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (coord.) (1983): *La Cultura del Libro*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide. («Biblioteca del libro», A).
- LE MOIGNE, J. L. (1977): *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. París: PUF («Systèmes-Décisions»).
- LESSARD-HÉBERT, M. (1984): *La recherche-action comme modèle de perfectionnement des enseignants*. Montréal: Université du Québec (març de 1984). (Memoire de maîtrise en éducation.) 355 pàgines.
- MORALES PADRÓN, F. (1983): «Influencia del libro en el descubrimiento, conquista y colonización de América». A: LÁZARO CARRETER, Fernando (ed.) (1983: 265-287).
- MORIN, André (1984): «Réflexions sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation». A: *Prospectives*, vol. 20, núm. 1-2, Montréal (febrer-abril de 1984), pàg. 49-54.
- RODRÍGUEZILLERA, José Luís (1988): *Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica («Paidós Comunicación», 33).
- SANVISENS, Alexandre (1973): «El enfoque Sistémico en la Metodología Educativa. La Educación como Sistema». A: *Reforma Cualitativa de la Educación*. Madrid:

- CSIC. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz, pàg. 245-275.
- SANVISENS, Alexandre (1983): «Concepción sistémico-cibernética de la educación». A: D. A.: Teoría de la Educación. I. Murcia: Límites, pàg. 161-186.
- SANVISENS, Alexandre (1984a): Cibernética de lo humano. Barcelona: Oikos-Tau.
- SANVISENS, Alexandre (1984b): «Educación, pedagogía y Ciencias de la Educación». A: A. SANVISENS (1984): Introducción a la pedagogía. Barcelona: Barcanova, pàg. 5-38.
- SANVISENS, Alexandre (1984c): «Implicacions pedagògiques de la premsa en el nostre temps». A: Primer Simposi Internacional: *La Premsa a l'Escola*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, pàg. 97-106.
- SANVISENS, Alexandre (1985): «Educación y medios de comunicación social». A: D. A.: *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: CEAC, pàg. 75-107.
- SARRAMONA, Jaume (1983): «La educación como sistema de comunicación». A: D. A.: Teoría de la Educación. I. Murcia: Límites, pàg. 43-62.
- VAILLANCOURT, Yves (1981): «Quelques difficultés rencontrées dans la recherche militante». A: Actes du Colloque Recherche-action. Chicoutimi. UQAC (octubre de 1981), pàg. 62-72.
- VIDAL-BENEYTO, José (1983): «La guerra del libro no tendrá lugar». A: LÁZARO CARRETER, F. (1983: 335-374).

