

Capítol 4

El complex cervell/ment

El món mental —la ment (...)— no està limitat per la pell.

Gregory Bateson

Som com peixos nedant en el mar del sentit.

William James

4.1 Concepcions fonamentals

Poc podríem entendre dels comportaments dels humans si no comencéssim aquesta visió de la partitura metafòrica per l'anomenat «complex cervell/ment». I, això, per la raó fonamental que és en aquest nivell on rau el control últim de l'acció i de la comprensió humanes. Tot reconeixent la gran ignorància que encara tenim d'aquest element precisament tan central per a l'explicació dels fenòmens socio-culturals ens hem d'arriscar a començar a caminar a partir de les rudimentàries idees existents per poder fer possible l'explicació coherent dels altres nivells de l'experiència humana. Concebrem, doncs, l'ésser humà com un producte biosocial capaç de desenvolupar un cervell/ment que possibilitarà i regularà la relació de l'individu amb el món. Des d'aquesta perspectiva podem desfer-nos del «problema cosment» tot assumint la natura biològica dels fenòmens mentals, donat que, com encertadament assenyala Searle, aquests són alhora causats per les operacions del cervell i realitzats en l'estructura cerebral, fet que el fa afirmar amb tota claredat, que, per exemple, «la consciència i la intencionalitat són tan part de la biologia humana com la digestió o la circulació de la sang» (1983:ix).

A diferència, però, d'aquests sistemes fisiològics no culturals, el desenvolupament habitual del complex neurocognitiu es produeix —i necessita ineludiblement produir-s'hi— en estreta interrelació amb el context sociocultural, és a dir, en interacció amb els altres predecessors humans i amb els seus productes. Sense la necessària activació, i en la fase òptima, de la programació genètica per part dels estímuls de l'activitat social, qualsevol cervell restarà subdesenvolupat i amb poques

possibilitats de recuperació al llarg de la seva existència vital. Molt probablement, la interrelació entre el cervell/ment en formació i el fenomen sociocultural s'haurà de concebre més aviat a partir dels sistemes autoorganitzats que no pas de la metàfora de l'ordinador, amb un *input* i un *output* tradicionals (Varela et al., 1992:157). Fruit d'aquesta autonomia funcional, el cervell/ment s'autoconstruirà a partir, però, dels materials culturals percebuts provinents de les interaccions socials, de manera que, com proposa Morin, es tracta d'un fenomen complex format per elements inseparables —el cervell/ment, l'individu i la societat-cultura— cadascun dels quals, a la seva manera, conté els altres (1986:84). Aquesta aproximació, així, ajuda també a fer avançar la comprensió antropològica donat que el coneixement cultural es trobaria —com sembla ser en realitat— en la interfície d'aquests elements més que no pas en un de sol o en tots ells (Varela et al., 1992:178), i ja que, com afirmà Jean Piaget, «l'home és u i totes les seves funcions mentalitzades estan igualment socialitzades» (1983:22).

Des del punt de vista de la comprensió del comportament lingüístic dues grans funcions interrelacionades del complex cervell/ment semblen especialment rellevants: la representació significativa de la realitat i el control de la conducta. És en el complex cervell/ment on elaborem i on sostenim les idees sobre la realitat que vivim i des d'on activem els nostres òrgans motors per tal d'executar les accions específiques —decidides d'acord amb les representacions i interpretacions de la realitat que sostenim. I això ho podem fer, com veurem, bé des de la consciència o bé des de la subconsciència. Podem sostenir determinades definicions de la realitat sense ser-ne conscients i igualment podem realitzar cursos d'acció sense haver de ser-ne conscients ni prèviament ni simultàniament. La consciència, doncs, no és tota la ment. Molts dels nostres actes mentals no són accessibles directament des de la consciència²².

4.2 La representació significativa de la realitat

Pel que fa al primer d'aquests dos aspectes —el pla de la representació significativa de la realitat— l'ésser humà es caracteritza pel fet de percebre i, sobretot, de construir-se una realitat significativa i amb sentit. L'individu resta capacitat socio-cerebralment per poder aprehendre i interpretar les percepcions que —basades en la diferència— sensòriament pugui captar. Les formes dels elements de la realitat en les quals es fixa la nostra atenció són ineludiblement categoritzades i tipificades, i

22. De fet, com assenyalen Popper & Lorenz (1992:30), l'aprenentatge inclou l'esforç de relegar a la subconsciència allò que ja s'ha après. Gran part, doncs, de la nostra activitat comportamental i cognitiva és subconscient. L'activíssima consciència que tenim sobre cada acció quan aprenem a conduir un automòbil es torna perfectament rutinitzada i subconscient quan ja hi estem acostumats i quan volem tenir l'atenció centrada en la carretera. Cal pensar, per tant, que el fenomen afecta també el comportament lingüístic i la resta d'activitats humanes. De fet, Bateson considera que la consciència «deu sempre estar limitada més aviat a una petita fracció del procés mental. (...) La no-consciència associada a l'hàbit és una economia del pensament i de la consciència, igualment com en el cas de la inaccessibilitat dels processos de percepció. L'organisme conscient no necessita (per a propòsits pragmàtics) saber *com* percep —li cal només saber *què* percep» (1972:136).

interioritzades en el dipòsit de coneixement —segons la terminologia de Schutz (1974)— que la facultat de memòria permet de mantenir. És a partir d'aquest dipòsit cognitiu que nosaltres anem elaborant i reelaborant, segons les experiències, les nostres representacions sociomental de la realitat. Com explica Husserl, «allò que s'experimenta en la percepció real d'un objecte és transferit aperceptivament a qualsevol altre objecte similar, que és percebut simplement com del mateix tipus. L'experiència real confirmarà o no la meua anticipació de la conformitat típica amb altres objectes» (Schutz, 1974:39). L'individu, així, és concebut com a ésser intel·ligent que manté interiorment i de forma constant un nivell simbòlic de realitat en el marc del qual anirà definint el seu món —«veiem des del significat», ens diu Marina (1993)— i el seu propi paper en aquest món.

El fet central, però, d'aquesta concepció de l'ésser humà com a ésser cognitivo-interpretatiu és, com sosté la perspectiva de l'interaccionisme simbòlic, que «el significat no sorgeix de l'estructura intrínseca de la cosa que el posseeix sinó de i a través de les activitats definitòries dels individus a mesura que aquests interactuen» (Blumer, 1982:4). En contra, doncs, de creences llargament esteses, les coses no signifiquen per elles mateixes sinó que som els éssers humans els que atorguem significat a les coses, siguin objectes físics, paraules o accions, a través de processaments cognitius de la informació aprehesa i dels procediments interpretatius interioritzats. De fet, i modificant una mica una coneguda frase de Gregory Bateson, podríem dir que *no podem deixar d'interpretar*. Davant de qualsevol percepció i, molt sovint, des de la subconsciència, el món és processat i *comprès* a partir del dipòsit cognitiu disponible. Qualsevol percepció que no pugui ser reconeguda i interpretada des del coneixement existent en un moment determinat ens farà activar la consciència per tal d'intentar produir alguna hipòtesi de sentit que pogués *explicar* què és el que estem percebent, com es relaciona amb la resta de les percepcions, fent quina funció, per part de qui, etc. Com diu Schutz, «no puc comprendre un objecte cultural sense referir-lo a l'activitat humana en la qual s'origina. Per exemple, no comprenc una eina si no conec el propòsit per al qual va ser ideada, un signe o un símbol si no sé què representa en la ment de la persona que l'usa, una institució sense comprendre què significa per als individus que orienten la seva conducta respecte a la seva existència» (1974:41). Així, qualsevol element pot adquirir per a un determinat grup humà o una persona una significació no compartida o fins i tot molt diferent i oposada a la que un altre grup o una altra persona li pugui atribuir. La ignorància, per tant, del fet de la significació com a fenomen mental sobre la globalitat de les coses —i no només com a fenomen lingüístic— duu molt sovint a problemes i conflictes de difícil resolució en no adonar-se els interlocutors dels diferents sentits atorgats a les mateixes o semblants percepcions. Tot i que hi hagi, llavors, intents de diàleg, aquest pot ser dificultat pels diferents esquemes interpretatius que cada participant té interioritzats —molt sovint, de manera subconscient. Arribar, per tant, a identificar conscientment les diferències en les interpretacions dels fenòmens i construir ponts de mútua comprensió significativa serà, per tant, essencial en la resolució de molts dels problemes personals i socials.

El fet, doncs, de la «significació» de la realitat apareix com a central en l'existència humana. Cap explicació de l'experiència dels individus i de les societats pot prescindir-ne. Com l'individu es representa el seu món, ell mateix en aquest món, els valors i propòsits de la seva pròpia existència i la dels altres éssers, els esdeve-

niments personals i socials, etc., influiran de manera essencial en les motivacions, sentiments i emocions de l'individu i, per tant, en el seu comportament.

Així com els éssers humans desenvolupen capacitats interpretatives referencials respecte de les estructures lingüístiques percebudes en les seves interaccions socials, igualment desenvolupen interpretacions avaluatives d'aquestes mateixes estructures lingüístiques, en especial en situacions de diversitat de maneres de parlar. Parlar en una o una altra varietat —com, també molt sovint, usar una o altra forma lingüística— pot ser, per tant, socialment significatiu, amb repercussions importants en la interacció que es realitza. Igual, com per exemple, podem assignar significacions relatives a l'estatus social de les peces de roba que ens posem per vestir-nos, també les varietats lingüístiques usades pels individus poden ser interpretades des d'aquest o de similars punts de vista. Així, com diu Giribone, «les maneres de dir pertanyen, també, a allò que és dit» (1988:58). Quan interpretem les percepcions ho fem, doncs, polifònicament, multidimensionalment. Mai —o gairebé mai— no considerem un dels nivells de significació aïlladament sinó integradament amb la resta de percepcions i/o informacions pertinents, i, a més, des d'una organització jeràrquica. Així, les significacions socials atribuïdes a determinades percepcions poden actuar com a «marc» contextual superior als altres elements percebuts i determinar la interpretació que, en bloc, puguem donar al conjunt aprehès. Com ens ensenya amb claredat Bateson, el «marc» d'un quadre, per exemple, és metacomunicatiu pel fet que actua com una instrucció que el perceptor sap interpretar en el sentit de no considerar el paper de la paret com una continuació de la pintura o de la fotografia que hi és penjada (1972:189). De manera anàloga, les varietats lingüístiques poden ser considerades com a marc de l'individu i de les emissions lingüístiques que percebem i influir en la valoració global del que aquest està dient. Igual com podem no prendre seriosament el que digui un individu que considerem que va mal vestit o mal «arreglat», podem també considerar negativament tot el que digui i faci un individu que usi per parlar una varietat atribuïda a un grup social estigmatitzat o desvaloritzat, o també pel simple fet d'usar, més o menys regularment, mots o expressions considerats «vulgars» o impropis d'una interacció formal i seriosa.

Els significats socials de les formes lingüístiques formen part, doncs, del dipòsit cognitivo-interpretatiu de l'individu i poden, per tant, afectar l'acció, tant del potencial usuari com de l'interlocutor. Aquest darrer pot, per exemple, no donar habitació a alguna persona que parli d'alguna manera considerada socialment com a negativa —molt probablement perquè el grup a què s'associa és considerat negativament. Així mateix, l'individu que es veu desconsiderat pels altres pot decidir, per exemple, d'abandonar —ell, si pot, o sinó respecte dels seus fills— la varietat lingüística tan desavantajosa i menysvalorada des del punt de vista de la societat en què viu. Com és obvi, els significats socials negatius de les formes lingüístiques són a la base de qualsevol procés de substitució lingüística, com més endavant veurem amb profunditat.

4.3 El control del comportament

Respecte del segon aspecte esmentat —el control del comportament— cal veure l'estreta connexió que sosté amb el primer. Així, l'acció humana ocorre sempre

en el marc d'un univers de sentit que la determina i la fa intel·ligible. «En actuar —assenyala Searle— el que estic fent depèn en gran part del que penso que estic fent» (1985:67). I l'acció que crec que estic executant és el fruit de les indicacions que jo mateix m'he donat d'acord amb els esquemes interpretatius que tinc interioritzats en el meu dipòsit de coneixement i que són fruit de les experiències anteriors (Blumer, 1982). Per entendre l'acció —com ja ens va recordar Max Weber fa temps— cal entendre, per tant, la interpretació significativa que el subjecte atorga a la seva pròpia acció.

En el marc, per tant, de la seva interpretació global de la realitat —en la qual, ell mateix s'inclou— l'individu arriba a la formulació d'intencions d'accions que constitueixen una anticipació mental del comportament futur, i respecte de les quals imaginarà conseqüències i efectes i decidirà d'executar-les o no en funció del que considera personalment i socialment significatiu i pertinent. No sempre, però, les accions són prèviament planejades com acabem d'indicar. Molt sovint, com assenyala Searle, no es reflexiona de manera conscient sobre el que hom farà o dirà sinó que simplement es fa o es diu —com en una conversa, per exemple. En aquests casos hi haurà certament una intenció, però no pas una intenció formada anteriorment a la realització de l'acció (Searle, 1985:75). Aquest tipus d'acció, doncs, no podrà ser inspeccionada pel propi individu mentre dura la seva execució sinó que ho haurà de fer posteriorment a través del record.

Moltes de les accions humanes quotidianes i repetitives són dirigides des de la subconsciència a partir de l'experiència que es va acumulant en el dipòsit cognitiu de l'individu: si les coses són de tal i tal manera, actuaré de tal i tal manera. Si les rutines d'actuació interioritzades van tenint èxit pràctic es converteixen en «receptes» habituals de comportament (Schutz & Luckmann, 1977:35). Aquesta rutinització subconscient de moltes de les accions —i representacions— sembla ser tan important en la vida dels subjectes i de les societats humans que ha dut el sociòleg francès Pierre Bourdieu a la creació del concepte d'*habitus* i a fer-ne una categoria central de l'explicació de la persistència social dels comportaments. D'acord amb les condicions contextuais existents, per tant, els individus desenvolupen «sistemes de disposicions durables (...) predisposades a funcionar com a principis generadors i organitzadors de pràctiques i de representacions que poden ésser objectivament adaptades al seu propòsit sense que això suposi la visió conscient dels fins i el domini exprés de les operacions necessàries per atènyer-los». Els *habitus*, per tant, forneixen accions «objectivament «regulades» i «regulars» sense que siguin per res el producte de l'obediència de regles» i, siguin, a més, «col·lectivament orquestrades sense ser el producte de l'acció organitzadora de cap director d'orquestra» (Bourdieu, 1980:88/9).

4.4 La formació sociocultural de les ments

Però, com té lloc la formació de les representacions, de les competències i de les normes de comportament, és a dir, de la ment? Contra el que el caràcter individual de la categoria cervell/ment pugui fer creure, la construcció de la ment és *alhora* biològica i sociocultural com a fruit d'un procés dinàmic i inseparable. La dicoto-

mització o polarització de no fa gaires anys entre els que emfasitzaven la importància del pla biopsicològic —els innatistes— en el desenvolupament de les capacitats mentals —en especial en el cas del llenguatge— i els que atribuïen el pes més rellevant a l'exposició social, pot quedar avui també superada per la visió global i integrada dels dos plans ineludibles del fenomen, el biològic i el sociocultural. És clar que sense l'un o l'altre no hi ha procés de formació de la ment que sigui possible. Un individu genèticament ben format que no tingui, però, la necessària exposició social en el moment adequat pot ja no arribar mai a poder disposar d'una ment com la de la resta dels humans. I a l'inrevés el mateix: tot i disposar d'un context social ben adequat, l'individu que lamentablement pateix una malformació cerebral molt difícilment podrà arribar mai a constituir una ment adequadament formada.

Aplicant, per tant, la visió ecològica i no dicotòmica a què ens hem referit en els apartats precedents, cal considerar la ment com un producte alhora individual i social. A través d'un procés d'exposició i d'assaig i error en l'execució, l'ésser humà va desenvolupant les seves competències, adoptant comportaments i construint-se dialògicament una representació pròpia del món *a partir dels materials apreheus en la realitat exterior que el circumda*²³. Així, per exemple, desenvoluparà la comprensió dels elements físics, gestuals, lingüístics, etc., del seu entorn, emprendre diverses accions respecte d'aquests elements —els manipularà, hi jugarà, repetirà seqüències, intentarà parlar, etc.—, anirà inferint i interioritzant gradualment els sentits que socialment s'atorguen —per part dels seus predecessors— als distints elements i accions de la realitat, tant material com social, i, juntament amb els seus iguals, anirà, així, constituint els significats i els comportaments que, en part, podran ser idiosincràtics i específics de la seva generació.

Aquesta característica, per tant, d'indissoluble existència social dels cervells/ments humans —«la cultura és en la ment que és en la cultura» dirà Morin (1986:234)— és el que deixa de fer misteriosos i el que ens permet comprendre per què el fet de la individualitat del cervell no impedeix l'existència de visions comu-

23. Sembla aquest el punt de vista més acostat a la realitat dels fets. L'individu no és, simplement, un mirall del seu entorn sociocultural sinó un ésser actiu que s'autoconstrueix a partir de les percepcions del món «exterior» i en connexió amb elles. Diu Piaget: «entre una maduració orgànica que proporciona potencialitats mentals, però sense estructuració psicològica ja acabada, i una transmissió social que proporciona els elements i el model d'una possible construcció, però sense imposar aquesta última com un bloc acabat, existeix una construcció operatòria que tradueix en estructures mentals les potencialitats ofertes pel sistema nerviós; però només efectua aquesta traducció en funció d'interaccions entre els individus i per consegüent sota la influència acceleradora o inhibidora dels diferents modes reals d'aquestes interaccions socials» (1983:28). Igualment des del cognitivisme contemporani la ment es veu com una xarxa emergent i autònoma i es trenca, doncs, amb la idea d'*input/output* com si aquella es tractés d'un ordinador. Un important grau d'autonomia li és reconegut: «en general (...), el significat d'aquesta o aquella interacció per a un sistema vivent no és prescrit des de fora sinó que és el resultat de l'organització i la història del sistema mateix» (Varela *et alii*, 1992:157). Schutz, en canvi, emfasitza l'altre angle, igualment correcte, tot i que amb matisacions: «Només una part molt petita del meu coneixement del món s'origina dins de la meva experiència personal. És majoritàriament d'origen social ja que m'ha estat transmès pels meus amics, pares, mestres i pels mestres dels meus mestres» (1974:44). Elias (1991:12), com Morin, destaca la inseparabilitat del procés: «Llenguatges, pensaments, memòries i tots els altres aspectes dels complexos del coneixement no són (...) o bé individuals o bé socials. Són sempre (...) potencialment i realment una i altra cosa, socials i individuals alhora».

nes de la realitat i de significats socialment acordats i, per tant, compartits per molts individus. De fet, és això el que explica la paradoxa de la intercomprensió humana. És a dir, si postulem cervells/ments individualitzats i, per exemple, ni els mots signifiquen per ells mateixos, com és possible arribar a acords en la interpretació mútua de les nostres accions com a éssers humans? La resposta rau en el fet sociocultural de la formació de la ment, en el seu sorgiment del mar d'interaccions significatives sostingudes pels individus en societat. I amb la formació de la ment anirà emergint també el *self* de Mead (1934), l'autoimatge conscient de la pròpia persona, després i a conseqüència, però, d'haver concebut els altres. En paraules de Vigotski, «som conscients de nosaltres mateixos perquè som conscients dels altres, i igualment, som conscients dels altres perquè en la nostra relació amb nosaltres mateixos som iguals que els altres en llur relació amb nosaltres» (Vila, 1987:58).

Constituint l'individu en el marc de la seva relació relativament autònoma amb els altres semblants i llurs productes culturals —però sempre obert a canvis sociocognitius si la seva experiència així ho demana— ell és un dipositari/actor de bona part dels continguts culturals de la societat on s'hagi desenvolupat. Socialitzat humanament, no solament, doncs, experimentarà la «natura» del seu voltant sinó també el món sociocultural en què es troba. Així, pertanyeran a aquest «tots els estrats de sentit que transformen les coses naturals en objectes culturals, els cossos humans en semblants i els moviments dels semblants en actes, gestos i comunicacions» (Schutz-Luckmann, 1977:27). Juntament amb els altres individus amb qui conviurà ajudarà a mantenir —o a modificar— l'ecosistema sociocultural de què forma part. En una relació hologramàtica, un fenomen conté l'altre. Aquesta facultat interpretativa i intel·ligent de l'ésser humà és la que permet, per tant, l'existència social del que hem convingut a anomenar «cultura» —«el pla simbòlic-expressiu del comportament humà», o, citant Peter Berger, «la totalitat dels productes de l'home, no solament com a artefactes materials i formacions socioculturals no materials que guien el comportament humà (allò que anomenem societat és un segment de la cultura), sinó la *reflexió* d'aquest món en tant que contingut en la consciència humana» (Wuthnow *et al.*, 1984:3 i 35). Creences i actituds, ideologies, expressions verbals, gestos, religions, sistemes filosòfics, sentiments, valors, pensaments, emocions, significats, interaccions, dinàmiques de grups, relacions de desigualtat, etc, continguts habituals de l'estudi de les societats humanes, troben en el pla sòcio-neuro-mental —en les societats de ments— el seu hàbitat i la seva mateixa possibilitat d'existència.

Cal fer esment de nou de la importància que determinats factors de la programació biològica poden tenir en el procés de socialització i, per tant, de formació de les capacitats mentals i d'existència dels elements culturals. El factor *edat*, per exemple, sembla tenir un paper força rellevant respecte de les transformacions que el subjecte pot experimentar en la seva relació amb els elements del seu entorn sociocultural. Així, la disponibilitat de l'individu per desenvolupar capacitats formatives en determinades àrees sembla dependre de manera important de l'existència dels anomenats «períodes crítics», passats els quals sense haver-se exposat a les condicions necessàries per al seu desenvolupament, es fa molt més difícil o fins i tot impossible la constitució òptima i normal de determinades capacitats mentals (vg. Dulay *et al.* 1982; Pulvermüller-Schumann, 1994). I precisament la competència lingüísti-

ca sembla que pugui ser una d'aquestes capacitats. Així, igual com passa amb els gats en el cas de la visió —que si en els primers dies se'ls posa una bena als ulls ja mai més no podran desenvolupar la facultat visual— en el cas dels humans tampoc no podran desenvolupar de manera normal les seves capacitats lingüístiques i, en general, cognitivo-comunicatives, si els infants no sostenen relacions socials habituals els primers mesos i anys de la seva existència. Tot i que els investigadors no es posen d'acord en la frontera d'aquest període crític del desenvolupament lingüístic, en el cas dels humans sembla ser que com més s'allunyi un individu de la pubertat (entorn dels 12-13 anys) sense exposar-se socialment a un determinat parlar, més difícil li serà de tenir una competència lingüística normal i nativa en aquest codi. Així ho semblen corroborar les recerques, en especial les fetes sobre l'adquisició de llengües segones, i, sobretot, pel que fa al pla fonètic. Si un individu —en general— no parla en una determinada varietat lingüística abans o no gaire més enllà de la pubertat difícilment aconseguirà evitar posteriorment l'«accent» de foraster en aquella varietat, és a dir, els trets fonètics provinents del primer codi lingüístic en què va realitzar la seva socialització a l'edat biosocialment òptima. En canvi, si s'hi exposa i hi parla de manera freqüent abans d'acabar aquest «període crític», l'individu pot tenir un domini perfecte o quasi perfecte de la varietat lingüística a tots els nivells, de manera que, encara que sigui la seva segona o tercera llengua, en sigui considerat un parlant nadiu pels seus interlocutors. És diàfana, per tant, la potencial influència d'aquest factor damunt del comportament lingüístic dels individus i de les reaccions que puguin suscitar socialment les seves maneres de parlar.

Igual que en el cas de la competència lingüística, l'edat biològica de l'individu ha de ser tinguda en compte també com a factor pertinent en la formació dels diferents subconjunts d'elements agrupats en el bloc de les representacions mentals i que tendiran, per tant, a influir i determinar les accions dels individus. Així, per exemple, uns mateixos continguts socioculturals existents en l'entorn poden exercir un o altre grau d'influència segons l'edat dels individus. El context actual, doncs, exercirà una altíssima influència damunt dels individus que ara es trobin en etapes de socialització bàsica mentre que influirà molt menys en individus adults ja socialitzats, hereus en part important del seu context sociocultural de socialització. I això és el que explicaria la major homogeneïtat intrageneracional i, en canvi, els conflictes intergeneracionals respecte d'ideologies, valors, normes, etc., tensions que, tot i ser viscudes en un mateix context simultàniament pels seus protagonistes, provenen no tant de les diferències del present sinó de les diferències en els contextos de socialització dels individus coexistents en el període sociohistòric determinat.

4.5 El desenvolupament de les competències

He anat repetint que al costat dels elements biològics els continguts del context sociocultural tenen un paper enormement decisiu en l'auto-eco-construcció de les capacitats sociomental. Pel que fa estrictament als aspectes cognitivo-lingüístics de l'individu, és clar que és a partir de les percepcions físico-sòcio-lingüístiques del seu entorn que es va configurant el procés de socialització personal. Estimulat per l'activitat sensorial, el cervell/ment anirà autodesenvolupant la percepció i la com-

prensió de la realitat. De forma gradual, i sembla que en cercles concèntrics, l'individu anirà construint la seva representació del món i anirà desenvolupant i organitzant les informacions i les significacions fonamentals respecte del que globalment percep. Veurà les formes i els colors dels objectes, els seus usos socials, els sentiments i les emocions que generen en els humans, les accions i moviments dels seus semblants, en captarà l'olor i/o en rebrà les informacions tàctils, etc., i percebrà alhora la seva denominació: un «soroll» que anirà associant de manera innata a la resta de les informacions que simultàniament ocupen les seves capacitats perceptives. De fet, en l'etapa més infantil de l'individu, aquest estarà exposat a un parlar dels adults especialment indicat per al desenvolupament de la seva comprensió: sovint tindrà una entonació especial i altres diferències paralingüístiques, una articulació més clara, amb moltes repeticions, amb modificacions gramaticals que el simplifiquen, i amb ús habitual de la tercera persona per referir-se a l'infant —com si volguéssim facilitar-li el desenvolupament del «self» de què he parlat abans (1. «el nen/la nena», 2. aquest nen/nena sóc «jo»). Sigui com sigui, el flux lingüístic l'acompanyarà al llarg de la seva existència perceptiva i el sabrà interpretar en connexió amb la resta d'informacions sensories rebudes i amb l'experiència anterior acumulada en el dipòsit cognitiu que anirà construint i omplint mentre duri el seu període vital normal. Així, a través de l'experiència perceptiva, tant dels actes a ell adreçats com dels simplement observats²⁴, desenvoluparà la capacitat perceptora i interpretadora general de l'adult, un subconjunt important de la qual estarà, com hem vist, dedicat als elements lingüístics del seu context, siguin d'una o més llengües²⁵.

Arribarà, per tant, a ser competent en la comprensió d'un o més codis, sense que això vulgui dir, però, que transferirà directament i exactament aquestes capacitats al pla de l'expressió, aspecte que haurà de ser assajat i posat en pràctica de manera activa en la relació social si l'individu vol arribar a tenir-ne un domini còmode i automatitzat. Contra el que sovint es pensa, el desenvolupament de la comprensió d'una llengua és un procés anterior i parcialment independent del desenvolupament de la capacitat emissora i correspon a mecanismes diferents²⁶ (vg. Bastardas, 1986). Així, per «practicar» la comprensió n'hi ha prou d'observar interaccions lingüístiques com a espectador, tot intentant inferir les significacions de les emissions produïdes,

24. És important de remarcar la gran importància que l'activitat observadora de l'individu té per a la seva socialització. «La capacitat d'aprendre per mitjà de l'observació —diu Bandura— permet a l'individu d'adquirir les regles necessàries per a generar i regular patrons de conducta sense haver d'anar formant-les gradualment per mitjà d'assaig i error» (1987:40).

25. Com ja he indicat anteriorment, cal no deixar de tenir present que l'individu auto-co-construeix la seva realitat i els seus comportaments i competències. En no ser només un reflex dels materials percebuts, l'ésser humà pot ser un factor potencial de canvi lingüístic. Els infants, doncs, «no només infereixen o reinventen les regles existents en el procés del seu desenvolupament lingüístic; inventen clarament noves regles, el resultat de les quals esdevé una aportació a la parla de la comunitat a la qual pertanyen» (Pateman, 1987:67). Vegeu, per exemple, el cas dels criolls, on no es troba evidència en la generació precedent de les formes que aquests adopten.

26. Aquest fet ja va ser posat en relleu per Weinreich (1968:86). Oksaar es mostra crític amb la lingüística contemporània per no haver considerat aquesta important distinció. La consciència de la diferència entre el desenvolupament de la comprensió i la de l'expressió és fonamental per entendre realment els processos de socialització lingüística (1983:134).

mentre que per desenvolupar la competència en l'expressió cal que un mateix intervingui en les interaccions i usi realment el codi que està encara en vies de ser dominat. Aquesta situació d'haver d'usar en l'expressió un codi encara poc practicat i dominat és viscuda de manera molt diferent per un infant que per un adult. Mentre el primer sembla que no té cap problema per emetre qualsevol frase —construïda adequadament o no— el segon pot viure la situació molt tensament a causa de la pròpia consciència de poc domini de l'expressió i de les limitacions que això posa per a l'agilitat i precisió de la seva comunicació, i també per la por, fundada o només imaginada, del ridícul o altres conseqüències socials.

Fixem-nos, també, que el fet d'haver d'exercitar en la pràctica real la capacitat emissora d'una determinada llengua posa el problema de la disponibilitat d'espais i condicions socials que puguin permetre aquesta pràctica. Com ensenya amb claredat el cas català, sovint, i tot que hi pugui haver la voluntat —i, fins i tot la necessitat— de voler practicar el català en l'expressió, això no resulta pas fàcil per a un castellanoparlant, donat el comportament d'adaptació a aquesta llengua per part de la gran majoria de catalanoparlants de seguida que perceben que el seu interlocutor té problemes per parlar en català. Com ocorre, doncs, igualment amb els anglòfons a Suècia i en altres casos, les condicions del context sociocultural poden exercir gran influència en el grau de desenvolupament potencial de la competència lingüística emissora. La competència receptora, en canvi, pot ser molt més fàcilment desenvolupada: té moltes més oportunitats de ser practicada, no s'hi té «accent» una vegada ja força desenrotllada i, per tant, no comporta ni ridícul ni estigmatització social.

Les capacitats lingüístiques corresponents al pla escrit —llegir i escriure— tenen estretes relacions amb tot el que acabem de dir sobre el pla oral— però òbviament tenen també importants aspectes diferenciadors. Així com les competències orals pertanyen —en especial les de la socialització bàsica de la infantesa— a la categoria d'aprenentatges informals o naturals —sovint adquirits per observació, pràctica i/o inferència subconscients— l'adquisició de les capacitats de l'escrit són transmeses habitualment per via formal a través del sistema educatiu general i obligatori, i en una fase posterior al desenvolupament de les competències orals. Així, durant alguns milers d'anys la població mundial ha estat essencialment àgrafa i analfabeta però, en canvi, s'ha comunicat oralment, molt probablement amb tota comoditat i fluïdesa. Els coneixements sobre l'escrit depenen, com veurem més endavant, de la possibilitat d'exposició reflexiva a un sistema organitzat de vehiculació social d'aquest coneixement.

El desenvolupament de la lectura i l'escriptura presenta semblances amb el de la comprensió i de l'expressió orals. Primer arribarem a dominar la lectura i molt més tard l'escriptura. Fixem-nos que es repeteixen els condicionaments socials que abans ja hem indicat per a l'oralitat: serà molt més fàcil practicar socialment la lectura —individual i silenciosa— que no pas l'escriptura —sempre adreçada a algú, i, per tant, pública, i, doncs, molt més compromesa i molt menys freqüent per al gran nombre de persones que no l'han d'usar habitualment. I tampoc les capacitats lectores no podran ser transmeses directament i en bloc al domini de l'escrit, sinó només parcialment. Arribar al domini de l'escrit requerirà forçosament espais —habitualment l'escola— de pràctica regular i constant durant un bon nombre d'anys.

L'estructura dels contextos socioculturals serà, en l'etapa de socialització, un factor d'influència important en els resultats finals d'aquest procés. Així, variables

com les varietats lingüístiques a què tingui exposició l'infant, les característiques i els comportaments comunicatius dels seus parlants, la composició i l'estatus socioeconòmic de la família i de la zona de residència, etc., podran influir, en general, en el ritme i en la intensitat del desenvolupament lingüístic i cognitiu de l'infant. Això és especialment important en el cas de diversitat lingüística en l'entorn de l'individu. Si aquest troba en el conjunt dels seus contextos maneres diferents de parlar, el grau i la qualitat de desenvolupament en cada una d'aquestes varietats lingüístiques pot diferir segons el tipus i la intensitat d'exposició i/o d'ús. La varietat o varietats usades en el context familiar —en especial la de la mare o la de la persona o persones que més temps estiguin amb l'infant els primers anys de vida— forniran els elements inicials per al desenvolupament de la comprensió i de l'expressió i tendiran a convertir-se en el codi o codis que constituïran la base per a l'estructuració conceptual de la realitat, de la formació de la identitat col·lectiva de l'individu i —si el context social no ho impedeix— de la comunicació lingüística informal de la persona. La llengua —o llengües— primeres (L1) de l'individu tendiran a ser, per tant, un factor fonamental en la determinació del comportament lingüístic de la persona ja socialitzada.

Si la resta dels contextos socials —veïnat, xarxa d'amistats, alumnat de l'escola, mestres, mitjans de comunicació, etc.— confirma la manera de parlar que l'individu ja ha adquirit en la família —i/o en les escoles-bressol que contemporàniament la substitueixen en part— l'individu anirà expandint la seva competència en aquest codi, n'adquirirà els registres corresponents a les diferents funcions i situacions i l'usarà habitualment en els seus actes comunicatius quotidians sense més problema. Si, al contrari, l'individu troba a fora del context inicial de socialització altres varietats distintes, se li presentarà una problemàtica diferent amb causes i conseqüències complexes. Així, si, per exemple, passa que en *tots* els altres contextos no es parla ni s'entén la varietat desenvolupada en el si de l'àmbit familiar, l'individu es veurà obligat a adquirir ben aviat l'altra o altres maneres de parlar i es bilingüitzarà —o es «bidialectalitzarà» si són varietats pertanyents a un mateix conjunt lingüístic²⁷. En aquest tipus de situació l'individu pot arribar a desenvolupar finalment més competències en la seva segona varietat que en la primera, en especial si l'exposició a aquella es fa durant el període biològic òptim i si, a més dels contextos informals, la nova varietat és també la dels contextos públics formals —llengua vehicular de l'escola, de la retolació general, dels mitjans de comunicació, etc.

Aquest cas extrem és, de fet, una situació força semblant a la que viuen els individus que es traslladen a un altre país de llengua diferent i, a més, troben allí poques possibilitats de contacte amb altres persones del seu mateix origen. En el cas dels individus que, tot i trobar-se en situacions de migració, formen xarxes estables de relació amb altres persones del seu mateix origen i, fins i tot, són prou nombrosos per

27. Els individus poden també trobar-se dos (o més) sistemes de comunicació lingüística a l'interior del context familiar. El cas més habitual és el produït pel fet que cada progenitor usa una llengua diferent quan s'adreça a l'infant. En aquest tipus de situacions, i si la norma persona-llengua és consistent, l'infant podrà desenvolupar més o menys equilibradament les bases de «dues llengües maternes», com les anomena Weinreich (1979:77), i les usarà de manera apropiada segons la situació (Fantini, 1982:63).

a constituir la majoria de la població dels seus centres escolars, la bilingüització pot ser menys ràpida, efectiva i absoluta que en el primer supòsit, donat que en les seves relacions informals habituals podran continuar usant —amb més o menys grau d'interferències procedents de l'altra llengua— el seu codi d'origen. Tot i així, però, si existeix un suficient grau de contacte social amb població parlant de l'altra varietat i si aquesta és la predominant, com hem dit, en els altres contextos més formals, la bilingüització efectiva tendirà a produir-se en el marc d'una distribució de funcions per a cada una de les varietats o codis que els individus dominin: per parlar amb les persones del propi origen s'usarà X mentre que per parlar amb els altres individus i en els actes públics formals i en l'escrit s'usarà Y.

Fixem-nos que aquesta última descripció pot correspondre també a les situacions cognitives i conductuals de les poblacions que sense haver-se mogut del seu territori es veuen lingüísticament subordinades per decisions polítiques i, a més, sofreixen irrupcions importants de població procedent del conjunt humà subordinant. En aquest últim cas, com en l'anterior, la bilingüització acostuma a ser asimètrica i no pas igualitària entre les llengües, ja que mentre d'un dels codis es coneixerà també la varietat escrita i estandarditzada per via escolar, de l'altre només es disposarà de la varietat col·loquial oral, fora que a aquesta darrera se li doni també caràcter oficial i públic i sigui present en l'àmbit educatiu²⁸.

28. La competència de l'individu en cada codi reflectirà el seu context sociocultural, ja que el grau de desenvolupament d'aquella «depèn de la funció de la llengua, és a dir, dels usos que el bilingüe en fa i de les condicions sota de les quals utilitza la llengua» (Mackey, 1976:375). De fet, el problema de les relacions entre competència, comportament i context sembla millor entès tot postulant, com hem dit, un complex inseparable on cada component —cervell/ment, individu i cultura/societat— a la seva manera conté els altres (Morin, 1986:84). (Vg. també Bastardas, 1986).