

Evaluar y diagnosticar las patologías del lenguaje en un contexto bilingüe

MALIKA BENNABI BENSEKHAR^{1A}, AMALINI SIMON², DALILA REZZOUG³,
MURIEL BOSSUROY^{4A} Y MARIE-ROSE MORO⁵

RESUMEN

La transmisión psíquica de la lengua materna de padres a hijos es una necesidad con el fin de que los afectos, las representaciones y las experiencias culturales circulen en el seno del ambiente familiar. El análisis de datos epidemiológicos y el examen de otros datos provenientes de la práctica clínica añadida a la investigación en el campo transcultural nos indican que los trastornos del lenguaje que se estructuran en un contexto bilingüe no son forzosamente consecuencia de la “bilingüidad”, pero tienen, sin embargo, una naturaleza específica dada por factores psicológicos y culturales. La Prueba de Evaluación del Lenguaje para Alófonos y Recién llegados (Elal Avicenne) es una metodología basada en el conocimiento de las prácticas de historia del lenguaje familiar y en el reconocimiento de los conocimientos lingüísticos exógenos que puede detectar dichos trastornos. PALABRAS CLAVE: bilingüismo, “bilingüidad”, patología del lenguaje, mutismo fuera de la familia, desgaste lingüístico.

ABSTRACT

EVALUATE AND DIAGNOSE LANGUAGE PATHOLOGIES IN A BILINGUAL CONTEXT. The psychic transmission of the mother tongue from parents to children is a necessity which makes it possible for affect, representations and cultural experiences to circulate within the family environment. The analysis of epidemiological data and the consideration of other data from clinical practice added to the cross-cultural field research indicate that language disorders that are structured in a bilingual context are not necessarily a result of “bilinguality”, but rather they have a specific caused by psychological and cultural factors. The Language Assessment Test for Allophones and Newcomers (Elal Avicenna) is a methodology based on knowledge of the practices family history of language and recognition of exogenous linguistic knowledge of the that can detect such disorders. KEY WORDS: bilingualism, “bilinguality”, language pathology, silence outside the family, language attrition.

RESUM

AVALUAR I DIAGNOSTICAR LES PATOLOGIES DEL LLENGUATGE EN UN CONTEXT BILINGÜE. La transmissió psíquica de la llengua materna de pares a fills és una necessitat que té la finalitat que els afectes, les representacions i les experiències culturals circulin en el si de l'ambient familiar. L'anàlisi de dades epidemiològiques i l'examen d'altres dades que provenen de la pràctica clínica afegida la investigació en el camp transcultural ens indiquen que els trastorns del llenguatge que s'estructuren en un context bilingüe no han de ser necessàriament conseqüència de la “bilingüitat”, però tenen una naturalesa específica que ve donada per factors psicològics i culturals. La Prova d'Avaluació del Llenguatge per Al·lòfons i Nouvinguts (Elal Avicenne) és una metodologia basada en el coneixement de les pràctiques de la història del llenguatge familiar i en el reconeixement dels coneixements lingüístics exògens que pot detectar aquests trastorns. PARAULES CLAU: bilingüisme, “bilingüitat”, patologia del llenguatge, mutisme fora de la família, desgast lingüístic.

La práctica de las evaluaciones clínicas y lingüísticas en las consultas transculturales nos muestra un aspecto fundamental: los trastornos del lenguaje que afectan a

los hijos de inmigrantes se manifiestan en un contexto determinado. Dichos trastornos nos indican que su incidencia no significa forzosamente que el bilingüismo

1A. Docente de Psicología; 2. Psicóloga clínica, Investigadora, Université de Paris Cité Sorbonne; 3. Psiquiatra infantil, LCU-PH, Université de Paris 13, Servicio de Psicopatología infantil y del adolescente, Avicenne (AP-HP); 4A. Profesora adjunta contratada; 5. Profesora de Psiquiatría infantil y del adolescente, Université de Paris Descartes, Paris Cité Sorbonne, jefe de división en la Maison des adolescents de Cochon y del servicio de psicopatología infantil y del adolescente de Avicenne (AP-HP). A. Université de Picardie Jules Verne, Amiens
Correspondencia: malikabennabi@hotmail.com

sea la causa. ¿Cómo comprender el itinerario lingüístico de todos esos hijos de inmigrantes que no logran convertirse en bilingües aunque hayan estado expuestos a dos o más lenguas? ¿Cómo adaptarse al multilingüismo en nuestra práctica clínica y, sobre todo, cómo integrarlo en nuestros dispositivos de tratamiento?

Estas patologías del lenguaje se insertan en un cuadro clínico constituido por problemas psicológicos y culturales que afectan tanto a los hijos como a sus padres. Este cuadro, constituido por factores que están en interacción, está mal descrito a causa de la dificultad de reconocer y promover la pluralidad lingüística. Tenemos conocimientos de naturaleza correlativa para explicar un proceso que, en realidad, tiene una multiplicidad de factores. Cada factor, que se traduce en una trayectoria de vida perteneciente a un individuo, a su familia o al entorno social, está interactuando con otros, constituyendo configuraciones bilingües, itinerarios lingüísticos peculiares que generan, por consiguiente, una diversidad de perfiles bilingües (Griffaton, Rezzoug, Bennabi, Moro, 2008).

Los hijos de inmigrantes y sus lenguas

No disponemos de conocimientos verificables sobre la situación lingüística de los hijos de inmigrantes, por lo que no se puede medir realmente lo que se les ha transmitido en la familia. Parece que la proporción de los niños que se convierten en bilingües representa un porcentaje que oscila entre el 5 y el 15% (Moro, 1994). Los datos fragmentarios que disponemos nos indican que las lenguas de origen no constituyen el objeto de una verdadera transmisión. Cuando son conservadas en la familia, el resultado es que terminan por ser utilizadas sólo en casos en los cuales la funcionalidad es restringida.

Nuestras observaciones nos indican que la transmisión de las lenguas maternas es cuestionable porque no pueden ser transmitidas si no se reúnen ciertas condiciones. Ocurre que los niños no logran mantener activas las competencias lingüísticas con las cuales han construido sus primeras relaciones con el mundo. En Francia, esta situación se explica por el hecho que las lenguas exógenas no están reconocidas como un conocimiento digno de interés. Desde muy pequeños, los niños son sensibles al estatuto de sus lenguas que pasa por un símbolo de pertenencia habilitado por representaciones negativas de modo que, para ellos, el bilingüismo

no constituye una ventaja. En cierta medida, esta situación puede revelar en sí misma una vulnerabilidad interna al ambiente familiar. En efecto, si del lado de los padres, las condiciones de una buena transmisión no se mantienen, si la lengua materna no es reconocida por los niños como aquello que los une a sus ascendientes, ello denota una vulnerabilidad específica a buscar en la proyección identitaria, en la autoestima, en la economía y en el equilibrio de los intercambios dentro de la familia, en la coherencia y en la continuidad de las prácticas lingüísticas (Bennabi-Bensekhar, 2010). Los padres, movilizándolo los procedimientos con el fin de asegurar la transmisión de su lengua, consolidan una continuidad en las experiencias familiares y en las relaciones transgeneracionales. Un contexto multilingüe y desigual puede justamente desbaratar esta voluntad de transmisión cuando existe. El resultado es, en el mejor de los casos, un bilingüismo pasivo, y en el peor un desgaste porque el ingreso en la lengua francesa preserva transitoriamente las competencias de comprensión en la lengua materna hasta que los conocimientos lingüísticos que le corresponden se apagan por la carencia de una movilización efectiva en la comunicación.

De esta manera, las condiciones sociales de los flujos migratorios que conocemos no se orientan hacia un desarrollo bilingüe ni tampoco hacia una toma de conciencia de las ventajas cognitivas y culturales del bilingüismo. Todo depende de los mecanismos de la circulación de las lenguas en la familia y entre las generaciones, de la estructuración y de la distribución de los intercambios intrafamiliares. Todo depende tanto de las prácticas lingüísticas paternas concretas, que a menudo no coinciden con sus intenciones, como de los parámetros exteriores que perjudican a la lengua materna, múltiples y algunas veces insidiosos. Se puede añadir que la estructura del parentesco es determinante en el destino de las lenguas en el seno de la familia, en la medida en que la escolarización de al menos uno de sus miembros, refuerza el lugar de la lengua exógena. En realidad, el proceso de adquisición lingüística, las modalidades con las cuales se presentan, el estatuto que les pertenece, tienen como efecto construir un perfil bilingüe singular que se proyecta sólo reconstituyendo la historia lingüística del sujeto. Para poder aprehender los aspectos, hay que situarse en dos niveles distintos, íntimamente vinculados: por una parte, el desarrollo afectivo y cognitivo; por otra, el contexto social en el cual se insertan las lenguas.

¿Es aún realista una defensa del plurilingüismo? La respuesta es, sin duda, positiva, porque se debe tener presente el valor intrínseco de las lenguas (Moro, 2012). Esta defensa tiene que estar combinada con el argumento según el cual toda lengua posee un valor intrínseco para permitirnos concebir la posibilidad que una lengua adquirida más tarde se convierta en el prometedor punto de arraigo de un nuevo equilibrio y de enriquecimiento.

Historia lingüística y perfil bilingüe

En efecto, es la historia lingüística la que forja los lazos de una persona con sus lenguas, en los contextos de vida cotidiana, a través de una auténtica comunicación. Está, en parte, vinculada a aquella de los padres que transmiten sus saberes e inscriben, en seguida, a sus hijos en situaciones de pertenencia jerarquizadas. En la inmigración, las lenguas encuentran dificultades para ser transmitidas, aún cuando son el vector y el soporte de la relación entre padres e hijos, porque connotan una pertenencia mal ubicada jerárquicamente. Al final, las razones por las cuales las lenguas de la migración no son transmitidas fácilmente deben ser buscadas en un punto de encuentro entre la proyección identitaria de los padres y los movimientos de afiliación de los niños, entre el vínculo a las lenguas del lado de los padres y la ubicación real en relación con ellas del lado de los niños (Bennabi-Bensekhar, 2010).

El simple hecho de una doble exposición lingüística no puede ser la causa de fracasos o de trastornos del lenguaje. Las dificultades asociadas al bilingüismo se justifican sólo por factores de índole cultural y psicológica que están en interacción y se insertan en un cuadro clínico más amplio. El proceso de dificultades tiene una multiplicidad de factores: cada factor que pertenezca al individuo, a su familia o al entorno social, interactúa con los otros, constituyendo configuraciones bilingües, historias lingüísticas singulares que generan una diversidad de perfiles bilingües (Griffaton, Rezzoug, Bennabi, Moro, 2008).

La idea de una relación de causalidad entre bilingüismo y patología del lenguaje ha podido prevalecer en un momento determinado, principalmente en el contexto de las migraciones hacia los Estados Unidos y Canadá, en las circunstancias donde las dificultades cognitivas estaban explicadas por los niveles de

lenguas deficitarias. Fueron necesarias otras investigaciones e importantes replanteamientos metodológicos para mostrar que esta correlación estaba, en realidad, ligada a un mismo factor de causalidad: la pertenencia sociocultural. Esto no permite, sin embargo, ignorar que entre una doble competencia lingüística y las capacidades cognitivas, existe un vínculo estructural que ya había sido puesto en evidencia en las investigaciones experimentales realizadas en los años 60.

Peal y Lambert (1962) mostraron que las variables de pertenencia sociocultural y el perfil bilingüe influyen en los resultados obtenidos a partir de tareas cognitivas. Los bilingües más aventajados presentan en el plano cognitivo una mejor capacidad de análisis de los componentes del lenguaje (conciencia metalingüística) y una mejor flexibilidad simbólica (conciencia metasemántica). Los menos favorecidos, cuando se les compara con los monolingües, muestran resultados inferiores en las pruebas de inteligencia verbal, de conciencia metalingüística y metasemántica.

Existe consenso en el hecho de que el bilingüismo se define por capacidades desiguales de comprensión y de expresión en ambas lenguas, lo que corresponde a una asimetría en las adquisiciones. En una situación desfavorable para la lengua materna que desemboca en un bilingüismo disminuido (Titone, 1972) el sujeto desarrolla de manera insuficiente una de las dos lenguas porque la utiliza poco en la producción. Mientras que la investigación psicolingüística fundamental sobre el bilingüismo continúa debatiendo sobre la posibilidad de alcanzar en la segunda lengua competencias del mismo nivel que aquellas adquiridas en la lengua materna, nuestra práctica en el campo clínico transcultural ya ha establecido que una sobreinversión de la segunda lengua en un contexto desfavorable a la primera puede, de hecho, no solamente invertir la posición de las lenguas sino también desembocar en el desgaste de la primera. Principalmente si este mecanismo se pone en marcha de manera precoz, en el período crítico del desarrollo del lenguaje y conforme a una Hipótesis del Período Crítico defendida por McLaughlin (1978), que lo sitúan a los 6 o 7 años de edad, luego por Hyltensam y Abrahamson (2003), los cuales la sitúan a los 3 años de edad. Al contrario, el bilingüismo aumentado es inherente a un contexto favorable; permite un desarrollo regular y homogéneo en ambas lenguas, sin que el estatuto de una perjudique a la otra.

Desgaste lingüístico

Se trata de un fenómeno que, aunque no sea deseable, no es patológico en sí. Corresponde a una regresión o a una extinción de los conocimientos lingüísticos inicialmente adquiridos (Bensekhar-Bennabi, Serre, 2005). Los conocimientos iniciales en una lengua, aquellos del campo de la fonología, del léxico y de la morfosintaxis, experimentan una regresión para luego borrarse cuando se dan dos condiciones: la segunda lengua es introducida y luego reforzada, mientras que los estímulos, que incitan al uso de la primera, cesan. En otros términos, la lengua materna puede debilitarse si no es mantenida por la práctica lingüística. Las técnicas de imágenes neurológicas son actualmente utilizadas para establecer la realidad del desgaste lingüístico y su prolongación a nivel funcional cerebral. Un estudio de Pallier y otros (2003) estableció que los resultados de imágenes por resonancia magnética funcional de adultos adoptados en Corea indicaban que, en el transcurso de su infancia, no distinguían los estímulos lingüísticos en esa lengua de entre otras. Dicho resultado se interpreta como la prueba de que las adquisiciones iniciales en coreano ya no formaban parte de la organización cognitiva y cerebral de los sujetos. Las observaciones que hacemos con los hijos de inmigrantes confirman, sin embargo, que una lengua aprendida a través de las relaciones afectivas, puede efectivamente extinguirse. El desgaste lingüístico puede producirse cuando la segunda lengua hegemónica debilita la lengua materna hasta que deje de ser funcional.

Cuando las grandes líneas del desgaste lingüístico empiezan a ser conocidas, sus mecanismos precisos son sólo descritos de manera imperfecta. De hecho, los estudios neurobiológicos sobre el desgaste lingüístico se confunden con aquellos consagrados a la determinación del período favorable al aprendizaje de las lenguas. Su proceso está caracterizado por el factor de la edad, por consiguiente, de maduración neurológica y de experiencia porque, en efecto, un niño olvida muy rápido su lengua materna. La recupera velozmente cuando le es rápidamente “re-presentada”. En efecto, el proceso de desgaste lingüístico en una lengua puede ser invertido si factores psicológicos y sociales facilitan el retorno a su uso en la comunicación. Los riesgos de desgaste lingüístico son mayores a causa de la desvalorización de la lengua materna a la cual hace frente una sobreinversión de la segunda lengua en el seno de una familia,

puesta en esta última como condición única de integración y de promoción social.

La comprensión de los mecanismos del proceso de desgaste lingüístico está relacionada con el funcionamiento general del cerebro. Las redes neuronales constituidas por el aprendizaje y su reforzamiento terminan por extinguirse si no son movilizados por el uso lingüístico. Los fenómenos de desgaste lingüístico conciernen tanto los hijos de inmigrantes como aquellos que son llevados a entrar en una lengua diferente por haber sido adoptados (Ventureya, Pallier, Hi-Yon Yoo, 2004).

Mutismo fuera de la familia

Este trastorno no es específico a la heterogeneidad cultural y lingüística (Bradley y Sloman, 1975), a pesar de su prevalencia más elevada en los hijos de inmigrantes. Esto sugiere la dificultad física que afecta de manera preferencial la comunicación y radica en un particular contexto cultural y de relaciones.

El mutismo fuera de la familia se traduce en la incapacidad persistente de hablar fuera de este ambiente. El inicio del proceso coincide con el establecimiento de las primeras relaciones fuera de la familia. La entrada en el parvulario es el momento en que se identifica. Se expresa en el niño sólo en ciertas situaciones sociales, como en la escuela, a través de la relación, con la suspensión de la palabra. Estos aspectos dan entonces a este trastorno un carácter masivo, lo cual, sin embargo, no crea una verdadera entidad clínica, sino un conjunto psicopatológico más amplio. Se sugieren numerosas hipótesis para explicar el origen de este trastorno que, en realidad, es un comportamiento aprendido, dependiente de toda una variedad de factores. Es un síntoma, una reacción psicogénica anormal que se sitúa en la prolongación de causas distintas como los trastornos de ansiedad, el trauma psicológico, el trastorno en la relación madre-hijo, la ansiedad de separación o la fobia social.

Del punto de vista psicodinámico, el mutismo fuera de la familia estaría sostenido por la prevalencia de un lenguaje familiar sinpráxico (Lebovici, Diatkine, Klein, 1963). Esta noción está constituida por un modo de expresión adherente a la realidad y a la acción y, por otro lado, desprovisto de estas marcas lingüísticas que permiten que el mensaje tenga un valor informativo en sí, con una menor dependencia con respecto al contexto de enunciación.

¿Qué sentido tiene al mutismo para que aparezca

como una consecuencia de la pluralidad lingüística? Este síntoma se inscribe en una dimensión familiar y cultural (Bensekhar-Bennabi, Serre, 2005). Afecta de una manera particular a los niños que, tras haber sido iniciados en la relación y en el conocimiento de los objetos a través de otros esquemas culturales, se encontraron en un mundo poco familiar en el momento en que entraron en la escuela. El encuentro con otra lengua se convierte en un evento potencialmente traumático. Para crecer, sin que este encuentro con un mundo diferente sea traumático, el hijo de inmigrantes debe construir pacientemente una necesaria división entre el mundo ligado a la cultura familiar, el mundo de los afectos, y el mundo externo y de la escuela, el mundo de la racionalidad y del pragmatismo (Moro, 2000). La clínica de los hijos de inmigrantes nos indica, entonces, que la suspensión de la palabra es el medio que permite expresar una dificultad para sostener al mismo tiempo dos “tensiones”. La primera desemboca en los esfuerzos de aprendizaje de un mundo nuevo, el de la escuela; la segunda es el resultado de una fuerte presión de cumplimiento, principalmente en francés, en un contexto de relativa confusión. No queda otra cosa que el mutismo fuera de la familia, que desconcierta al personal educativo y que genera en ellos sentimientos paradójicos: buscan una explicación psicógena que ellos sitúan en la familia, para poder ayudar mejor, sintiéndose del todo impotentes frente a un niño cuyo mutismo parece ser un medio de resistencia deliberado.

En realidad, la problemática de estos trastornos es compleja y está basada en factores que actúan no de manera aislada sino en interacción. Esta complejidad de causalidad recomienda una atención psicológica integrativa a la vez que individual y de grupo terapéutico bilingüe dentro de un dispositivo transcultural y con seguimiento familiar. El ejemplo clínico que presentamos a continuación ilustra una perfecta complejidad de factores en relación a este trastorno.

Patricia es originaria de Sri Lanka y tiene 7 años de edad. Es la segunda de dos hijas. Las circunstancias de su nacimiento explican la afectividad depresiva de la madre y las dificultades que marcaron los vínculos precoces. La madre dio a luz cuatro meses después de haber perdido a su padre. La familia, de religión católica, optó por ponerle ese nombre por su facilidad fonética. Patricia nos fue derivada por la psicóloga escolar porque ella no hablaba en el colegio. Sus dificultades parecen haber emergido luego de una primera tentativa

de escolarización a la edad de dos años. Al final, los llantos y los vómitos obligaron a sus padres a retrasar su escolarización, que se concretó sólo al año siguiente. En la consulta, su madre confirmó que hablaba bien en casa, en tamil, principalmente para jugar a la maestra y relatar los hechos de una jornada transcurrida en la escuela. Un tratamiento ortofónico en el seno de un pequeño grupo durante un año no logró determinar las causas del mutismo, a pesar de que pudo tener relación con otros factores, a condición que ello no estuviera en la dualidad. Encontramos a Patricia y a su familia en la continuidad de este tratamiento. Está integrada en el grupo bilingüe mientras que el resto de su familia está comprometido en la terapia transcultural. Es en este marco que la madre de Patricia contó que para su nacimiento esperaban a un niño porque en la cultura tamil los nacimientos masculinos son privilegiados. Más aún, la madre de Patricia vive con su suegra omnipresente que se ocupa de la educación de los niños, inmiscuyéndose en su papel materno. El padre se muestra distante, menos involucrado en hacerse cargo de su hija. Dice que estar rodeado por mujeres no es un problema para él, afirmando que se encuentra muy cerca de sus hijas. La madre dice haber soportado mal siempre esta proximidad que acentúa su soledad. Por otro lado, los elementos de las relaciones intrafamiliares evocan igualmente problemas edípicos.

Los dibujos que Patricia nos hace en la consulta transcultural son muy elocuentes porque reconstituyen su situación. En un dibujo, ella representa un personaje y un loro de numerosos colores detrás de una reja.

Del mismo modo, Patricia dibuja una escuela ocupando toda la superficie de la hoja. En la parte lateral del caserón, dibuja una niña pequeña como si estuviera enganchada. En respuesta a una pregunta del terapeuta, indica con el dedo que ella representa la niña pequeña. Las rejas separan ciertas partes de la escuela como en una prisión. Responde a una sugerencia del terapeuta dibujando tres niñas pequeñas sonrientes que juegan delante de la escuela. Estos elementos no indican necesariamente una relación conflictiva o ansiógena con la escuela. Al contrario, su madre nos dice que a ella le gusta la escuela. Por otro lado, sus calificaciones escolares indican que sus dificultades se limitan a la esfera de la verbalización. El balance psicológico muestra que Patricia ha sabido desarrollar una eficaz comunicación no verbal.

Dibujándose fuera de la clase, ella se representa como

suspendida y descolocada en la realidad de aquí. Las condiciones de la instalación en Francia, las dificultades de la vida cotidiana pesan mucho sobre sus padres que viven en situación de exiliados. No pueden ayudarla a captar de manera satisfactoria el mundo exterior.

Durante otra consulta, propusimos a los padres que nos hablaran de Sri Lanka. Las palabras les salían con dificultad mientras que Patricia dibujaba un sol, una casa y una escoba de paja típica de ese país. Los padres, conmovidos, se sorprendieron que ella pudiera hacer un dibujo tan realista. Nuestras interpretaciones sobre el valor de este objeto cultural y la actividad emocional de los padres revelaron ser activas porque permitieron elaborar la idea que Patricia estaba suspendida entre dos mundos.

El efecto producido en los padres por la representación de un objeto cultural de parte de Patricia significa que, al final, se inscriben en un proceso en el cual autorizan aquí a la cultura tamil. Pueden reconocer a Patricia como su hija tamil. Esto es lo que puede conducirla hacia la posibilidad que ella se acepte como una niña de aquí. El padre evoca las dificultades del exilio y la desvalorización de los saberes adquiridos en Sri Lanka. Desde su punto de vista, ese país, al cual él pensaba haber abandonado, se hace cada vez más presente después del nacimiento de los niños. El acceso a la paternidad constituyó una problemática transgeneracional, el obstáculo en este tratamiento.

Patricia progresa. Su madre está concentrada en la cuestión de la palabra. Dice que Patricia le miente. No habla en la escuela como ella se lo pide. Su excesiva reacción a las mentiras de su hija traduce, en realidad, exigencias educativas que se transforman en tensión, lo que muestra el lugar ocupado en sus relaciones por este síntoma.

Patricia frecuenta igualmente otro lugar terapéutico, el grupo bilingüe en el cual los adultos presentan positivamente la diversidad a través de otras lenguas diferentes del francés. Esta situación incita finalmente a los niños a apoyarse en los terapeutas autorizándose movimientos de identificación y de contratransferencia cultural.

Cuando la atención transcultural finaliza, la integración de Patricia le había permitido liberar su palabra en la escuela. Ella puede finalmente vincularse a dos mundos quedando integrada. Su madre dice que la siente más cerca de ella cuando habla fuera de la familia. Es lo que a sus ojos hace posible el hecho de que ella pueda trabajar, considerándose liberada por la palabra de su hija.

Patologías del lenguaje relacionadas a la “bilingüidad”

La referencia simultánea a dos lenguas en un individuo o en un grupo está designada por el término de bilingüismo que es diferente al de “bilingüidad”. Esta última noción corresponde al “estado psicológico de accesibilidad a dos códigos lingüísticos y sus correlatos lingüísticos” (Hamers, Blanc, 1983). Por parte nuestra, la “bilingüidad” designa una competencia lingüística doble en la cual los correlatos son analizables sólo si se hacen desde el punto de vista de las teorías sobre el desarrollo verbal (Bennabi-Bensekhar, 1987).

¿Podemos considerar, desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, que la diversidad lingüística puede desorganizar o ralentizar la estructuración del lenguaje? ¿Es la “bilingüidad” la fuente de los trastornos del lenguaje?

Sólo disponemos de datos fragmentarios sobre la relación entre el bilingüismo y las patologías del lenguaje en los hijos de inmigrantes. Nuestras actividades clínicas dentro de una estructura dedicada a la orientación de los trastornos del lenguaje nos ha enseñado que son necesarias las atenciones específicas en el plan cualitativo. Los datos epidemiológicos no nos permiten pretender una relación causal entre la “bilingüidad” y las patologías del lenguaje, incluidos los ambientes menos favorecidos (Di Meo et al, 2013).

Un estudio retrospectivo, realizado en el Centro Referente del Lenguaje del Hospital Necker (Kohl et al, 2008), se focalizó sobre esta relación posible basándose en el hecho que la mayoría de los niños derivados a este centro salieron de ambientes caracterizados por la pluralidad lingüística. Partiendo de esa premisa, este estudio se preocupó de ver si las diferencias clínicas oponían a los niños confrontados al bilingüismo a otros monolingües. Un grupo de 47 niños, en el cual el más joven tiene dos años y diez meses y el mayor siete años y diez meses, fue seguido durante un período de dos años por trastornos del lenguaje. El diagnóstico, las variables socioeconómicas y lingüísticas, indicaron que el 35% de los niños del grupo crecían en un entorno plurilingüe. Esta superioridad numérica puede ser considerada significativa si nos basamos en la prevalencia de las patologías del lenguaje en la población general y que prevé la proporción teórica de niños a los que concierne la pluralidad lingüística.

Por el contrario, los monolingües entran más cómodamente en la categoría de los trastornos del lenguaje asociados a una problemática psíquica. Los trastornos depresivos o del comportamiento afectan el 51,6% de los niños de estatuto monolingüe contra el 37,5% de los niños de estatuto bilingüe.

Por lo que se refiere a los niños de estatuto bilingüe, una problemática psíquica no puede ser del todo excluida. Tiene, sin embargo, un carácter específico. En efecto, el trastorno del lenguaje del 31,25% de ellos está, en realidad, asociado a un trastorno que invade el desarrollo o también que es debido al retraso mental. Esta frecuencia se considera significativa por comparación con los monolingües en los cuales este diagnóstico sólo se da en el 16,1% de los casos. En el grupo de estatuto bilingüe, esta correlación sugiere un cuadro de vulnerabilidad específica. En los niños que crecen en la pluralidad lingüística, el riesgo de las patologías del lenguaje es debido a un trastorno que invade el desarrollo en una configuración psicopatológica compleja. En ese caso, el problema a nivel del lenguaje es un elemento que afecta, entre otros, a toda la línea de desarrollo.

Los trastornos específicos del lenguaje como la disfasia no son frecuentes en los bilingües (12,5%) ni en los monolingües (12,9%), lo cual muestra bien que el factor de pluralidad lingüística no aumenta la incidencia de ese trastorno.

Para concluir su estudio, los autores (Kohl et al, 2008) afirmaron que no estaba establecido que la frecuencia de los trastornos específicos del lenguaje fuera más elevada en los niños que desarrollan su lenguaje en un ambiente plurilingüe. Del mismo modo, estos niños no presentan más retrasos simples de lenguaje o de palabra. Al contrario, este diagnóstico es más elevado en los monolingües (22,6% contra 18,7%).

Todos estos datos deben ser aclarados por un conocimiento suficiente del desarrollo bilingüe y de las condiciones de pluralidad lingüística. Los riesgos de una infraevaluación o de una sobreevaluación existen. Por una parte, en los clínicos, representaciones inoperantes sobre el bilingüismo; por otra, prácticas de evaluaciones lingüísticas no idóneas, pueden en efecto conducir a diagnósticos erróneos. Puede suceder que se deja enquistar el retraso de lenguaje en un niño que se supone alófono aún cuando la única lengua que lo estructura es el francés. Muy a menudo, estas situaciones patológicas que no están diagnosticadas a tiempo evolucionan en dificultades en el aprendizaje.

Bilingüismo, evaluación del lenguaje y de las prácticas lingüísticas

Las observaciones de Kohl y de sus colaboradores (2008) tienen un alcance limitado por lo restringido de la muestra. De todos modos, nos aclaran por lo que se refiere a la repartición de los trastornos que afectan el lenguaje de los bilingües. Nos revelan, sobre todo, que una parte es insuficiente. Es el de las modalidades de exposición a las lenguas y de las prácticas lingüísticas que sostienen su adquisición. Estos elementos son más que necesarios para que el estatuto de niño bilingüe sólo pueda ser atribuido a través de criterios precisos.

Un lugar en particular, implantado en un ambiente caracterizado por una gran diversidad cultural, inició una metodología que toma en cuenta estos elementos (Di Meo et al, 2013). Se trata del servicio de Psiquiatría del Niño y del Adolescente en el Hospital Avicena (Bobbigny), una práctica clínica transcultural que atiende la diversidad cultural y lingüística y que se desarrolló gracias a los intérpretes. Esta práctica desembocó en la elaboración de herramientas que toman en consideración las prácticas lingüísticas familiares y que interrogan sobre la inversión de las lenguas (Programa de Investigación Clínica y Hospitalaria, PHRC). En la medida en la cual las lenguas a las que los sujetos están expuestos están tomadas en consideración, el test de Chevrie-Muller y Piazza (2001) es utilizado en francés. Por otro lado, fue necesario proceder a la creación de una herramienta idónea a los alófonos. Se trata de la prueba de Evaluación Lingüística para Alófonos y recién llegados (ELAL Avicena). La originalidad de este test, actualmente en curso de validación, radica en su estructura conceptual. Nociones semánticas, consideradas como inmutables de adquisición y de las cuales se sabe que están codificadas por procesos lingüísticos de complejidad variable en las lenguas, son los criterios que caracterizan esta estructura. Por consiguiente, su concepción se inscribe en una perspectiva de interlengua que estipula que la variación y la complejidad de las formas de codificación son los factores que actúan en el proceso de su adquisición. En efecto, para una lengua determinada, las presiones morfosintácticas, las formas de organización semántica modifican las líneas de su adquisición (Slobin, 1984). Numerosos elementos para decir que en el campo clínico transcultural, la adaptación de los tests de lenguaje por una traducción pura y simple, fuera de toda metodología interlengua, no puede ser rentable.

Conclusiones

Sin embargo, la frecuencia de la pluralidad lingüística no ha banalizado el bilingüismo. Si es un objetivo a alcanzar en los ambientes privilegiados, es percibido como una fuente de complejidad y de problemas en los ambientes de la inmigración. En Francia, por ejemplo, el imperativo de integración en una sociedad que históricamente concibe sólo la ciudadanía en la unicidad lingüística, produce un posicionamiento complejo y difícil con respecto al bilingüismo. A pesar de su frecuencia, no siempre asume un carácter ordinario. El vínculo con las lenguas comporta paradojas ligadas al hecho de que una puede ser considerada como atributo identitario mientras que la otra es progresivamente investida como testimonio de integración y de éxito escolar. Estos elementos, entre otros, explican nuestras dificultades a aprehender la situación de los niños confrontados al bilingüismo, tanto en la escuela como en las estructuras hospitalarias.

Desde un punto de vista clínico, es necesario determinar qué factores desfavorables se añaden a la pluralidad lingüística para trabar el desarrollo del lenguaje o impedir el acceso al bilingüismo. En realidad, factores psicológicos, otros inherentes a la complejidad de ciertos contextos plurales y no igualitarios se potencian, poniendo trabas al acceso al bilingüismo o confiriendo su especificidad a los trastornos del lenguaje.

Frente a situaciones donde el bilingüismo está asociado a las dificultades, es necesario saber que no se debe perder de vista el hecho que más allá existe una ventaja porque, aquí o afuera, es una suerte para el sujeto y para las mismas lenguas que se enriquecen y revitalizan recíprocamente. El bilingüismo es, por excelencia, un vector de mestizaje que abre la vía a numerosas convergencias. Los contextos no igualitarios, de aumento del plurilingüismo, son los únicos obstáculos en el acceso al bilingüismo.

Traducción del francés de Luis Dapelo

Bibliografía

BENSEKHAR-BENNABI M, SERRE G (2005). L'univers du bilingue et la réalité des familles bilingues, *Entretiens de la petite enfance*. L'Expansion.

BENSEKHAR-BENNABI M (2010). La bilingüité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. Quand la langue défaille. *Enfance et Psy*, n° 47, p 55-65.

BRADLEY S, SLOMAN L (1975). Elective mutism in

immigrant families. *Journal of the American Academy of Psychiatry* 1, p 510-514.

CHEVRIE-MULLER C, PLAZZA M (2001). *Nouvelles Epreuves pour l'Evaluation du Langage Oral*. Paris, ECPA.

DI MEO S, SANSON C, SIMON A, BOSSUROY M, RAKOTOMALALA L, REZZOUG D, SERRE G, BAUBET T, MORO M. R (2013). Le bilingüisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. In *Multilingüisme et troubles du langage*. Paris, Masson(sous presse).

GRIFFATON-WALLON E, BENNABI-BENSEKHAR M, REZZOUG D, SAMSON C, MORO M.R (2008). Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument: l'Elal. *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 51, 2.

HAMERS, J.F, BLANC, M (1983). *Bilingüité et bilingüisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga.

HYLTENSTAM, K, ABRAHASSON, N (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty and M. H Long (Eds). *Handbook of second language acquisition*, pp 539-588. Oxford : Blackwell.

KOHL M, BEAUQUIER-MACCOTA B, BOURGEOIS M, CLOUARD C, DONDÉ S, MOSSER A, PINOT P, RITTORI G, VAIVRE-DOURET L, GOLSE B, ROBEL L (2008). Bilingüisme et troubles du langage chez l'enfant: étude retrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 2 (51), p 577-595.

LEBOVICI S, DIATKINE R, KLEIN F (1963). Le mutisme et les silences de l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, vol VI, 1, 80-138.

MCLAUGHLIN, B (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

MORO M. R (2000). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris : Dunod.

MORO M. R. (2012). *Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école* (entretiens avec D et J Peiron). Paris: Bayard.

PALLIER C, DEHAENE S, POLINE J, LEBIHAN D, ARGENTI A, DUPOUX E, MEHLER, J (2003). Brain Imaging of language plasticity in adopted adults: can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 155-161.

PEAL, E, LAMBERT W. E (1962). The relation of bilingüalism to intelligence, *Psychological Monographs*, 1-23.

SLOBIN D. I (1984). *Cross-lingüistic study of language acquisition. Volume 1: the data*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.

TITONE, R (1972). *Le bilingüisme précoce*. Bruxelles: Mardaga.

VENTUREYRA V. A. G, PALLIER C, HI-YON YOO (2004). The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of neurolinguistics*, 17, 79-91.