

**Regina
Martínez Casas**
regina@ciesasoccidente.edu.mx

**Ivette
Flores Laffont**

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social,
Unidad Occidente

Para calificar al mundo

El uso de adjetivos en niños *bilingües otomí-español* en el contexto de la escuela primaria*

LA ADJETIVACIÓN IMPLICA un entramado de significación que se construye a partir de la realización de contrastes, matices, selecciones y distribuciones que especifican aquellas características a resaltar durante la enunciación. Es un aspecto importante de la adquisición del lenguaje, y los niños van complejizando el uso de adjetivos a lo largo de los años escolares (Barriga, 2002:159)¹. Los adjetivos permiten al emisor llamar la atención de su interlocutor hacia algún rasgo saliente del tema de conversación y también diferenciar un referente específico entre un conjunto de semejantes. En el presente trabajo mostramos los diferentes usos que hacen de los adjetivos un grupo de niños y niñas bilingües cuya lengua materna es el otomí. Estos niños y niñas cursan la educación primaria en escuelas urbanas de la zona metropolitana de Guadalajara, pues son hijos o nietos de migrantes indígenas radicados en la ciudad. A partir del contraste entre el manejo de adjetivos en este grupo y el de sus compañeros de aula que únicamente hablan español, buscamos dar cuenta de algunas diferencias en las estrategias para calificar al mundo que desarrollan los niños bilingües de origen indígena.

Definimos la significación basándonos en las propuestas teórico-metodológicas desarrolladas por Bakhtine (1977), desde la semiótica soviética, y por Goffman (1981) en el marco del interaccionismo simbólico. Ambas propuestas plantean la construcción social de los significados a partir de la negociación entre el emisor y su(s) receptor(es). La adquisición del lenguaje implica el desarrollo de competencias interactivas —no sólo lingüísticas— que permiten dicha negociación (Martínez Casas, 1997; Martínez Casas y Alcaraz, 2003). En este proceso los niños aprenden a resaltar aquellos elementos de la realidad que deben compartir con sus interlocutores. El contexto de la escuela pone a prueba este aprendizaje al evaluar la información que manejan los niños en las áreas de español, matemáticas y conocimiento del medio. Pero también para ellos resulta crucial poder comunicar aquellos sucesos que les son importantes, tanto a sus compañeros como a sus profesores. Para poder comunicar de manera eficiente esta información es frecuente recurrir al uso de los adjetivos.

Croft (1991) propone que los adjetivos —al menos en el inglés, pero probablemente en todas las lenguas— cumplen dos funciones básicas: la atribución y la predicación (“la casa *chica*...” vs. “la casa es *chica*” o “la casa *resultó chica*”). En un detallado análisis de textos muestra una preferencia por la función atributiva de los adjetivos, en donde esta categoría léxica es el modificador por excelencia del sustantivo, y por ello se produce de manera mucho más recurrente que la predicación. En una perspectiva funcional que ha generalizado la idea de *prototipos*, Dixon (1982) había propuesto con anterioridad un continuo en las categorías léxicas que van del nombre (sustantivo) en un extremo, al verbo en otro. Los adjetivos se encuentran en el medio de este continuo. Cuando cumplen una función atributiva, estarían más

* Este trabajo se realizó en el marco del proyecto *Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco*, financiado por el CIESAS y la Fundación Ford. Para comunicarse con las autoras se les puede escribir a: regina@ciesasoccidente.edu.mx. Agradecemos la colaboración para el trabajo de campo y sus observaciones a Angélica Rojas y los comentarios y sugerencias a Guillermo de la Peña, ambos parte del equipo de investigación de dicho proyecto.

cerca de los sustantivos, y cuando se despliegan a partir de un verbo —especialmente uno copulativo (como *ser* en español)— se acercan más a los verbos. Por su parte Baker propone que el adjetivo es una categoría léxica universal, en la que se puede también englobar a los adverbios (2003: 238-240). Para los modelos lingüísticos centrados en los análisis gramaticales, como las diferentes propuestas surgidas desde la Gramática Generativa, los adjetivos existen en todas las lenguas, independientemente de la familia lingüística de la que provengan, y la diferencia central estribaría en su comportamiento sintáctico, más que en su naturaleza cognoscitiva.

Por otro lado, en una perspectiva centrada en el análisis del discurso, Kerbrat-Orecchioni (1980: 83-100), más que discutir sus propiedades atributivas o predicativas, propone que los adjetivos son siempre relativos: *nada es grande o chico* por sí mismo; durante la enunciación se negocian los marcos a partir de los cuales se está adjetivando la realidad. Esta autora propone una clasificación de adjetivos basada en su grado de objetividad:

- a) **Objetivos.**- Se producen a partir de características físicas, como el color, o de estados como la oposición *vivo/muerto*; es decir de condiciones difícilmente cuestionables.
- b) **Subjetivos.**- Define por un lado los afectivos, los cuales califican estados emocionales de los individuos y la respuesta que produce lo que se adjetiva como el contraste *contento/triste* y por otro los evaluativos, los cuales divide a su vez en axiológicos como *bueno* o *malo*, y no axiológicos como *grande* o *caliente*.

Los adjetivos objetivos y los evaluativos no axiológicos sirven para resaltar una característica mas o menos evidente de lo que se está enunciando. Kerbrat-Orecchioni propone que cumplen la función básica de diferenciar un referente dentro de un conjunto de iguales, o de tematizar alguna de las cualidades del mismo referente (“mi hermana *grande*” vs. “mi hermana *pequeña*”). En cambio, los subjetivos afectivos y los axiológicos obligan a una argumentación por parte del emisor para lograr en el receptor una empatía de tipo emocional o ético, pues su relatividad tiende a ser mayor. Una de las apuestas metodológicas de la misma autora se funda en el uso de estos adjetivos subjetivos para la construcción de la intersubjetividad durante la enunciación, al usarse como estrategia para hacer que coincidan puntos de vista sobre un referente entre los interlocutores.

Para algunas culturas los adjetivos afectivos que conllevan una carga emocional resultan muy productivos. No se encuentran únicamente durante la narración de situaciones emocionales, sino incluso crean una *coloración* emotiva en cualquier situación de enunciación. En una etnografía que se ha vuelto clásica dentro de la literatura antropológica que trata sobre las relaciones entre emociones y conocimiento Michelle Rosaldo (1980) da cuenta de esta *coloración* emocional en los discursos de los cazadores de cabeza Ilongotes de las Filipinas. A partir de una detallada descripción de la dinámica de las emociones, la autora muestra la organización del conocimiento, la identidad y la organización social de este grupo de cazadores-recolectores. Para ello utiliza el análisis de sus narraciones y canciones y pone un cuidado especial en la manera en que se califica la pasión en los discursos que se refieren a las relaciones de género y generación. No se trata propiamente de un análisis lingüístico, sino de un recurso etnográfico para mostrar que algunas culturas dan un gran peso a la calificación emocional del mundo, mientras que otras privilegian otro tipo de mecanismos de topicalización en los discursos.

Sin tratar de defender o criticar las posturas neo-relativistas que buscan dar cuenta de las relaciones —más o menos estrechas— entre lenguaje y cultura, nos adherimos a la reciente discusión que trata, a partir del análisis del discurso, de mostrar particularidades lingüísticas en situaciones de contraste entre modelos culturales (ver Holland y Quinn, 1987; Lucy, 1992)². Las situaciones de comunicación en contextos bilingües o en sujetos que hablan al menos dos idiomas distintos —especialmente cuando uno de ellos es menos valorado que otro— ha resultado una importante fuente de datos para mostrar algunas de las diferencias culturales que permean al lenguaje y producen registros que se alejan notablemente de la norma³.

En una línea de investigación más lingüística que antropológica —como la utilizada por

Rosaldo—, Wierzbicka (1992) propone que existen culturas más *emocionales* que otras y basa algunos de sus argumentos en su análisis del uso de adjetivos calificativos. Desde una perspectiva que busca conjugar las descripciones lingüísticas fundadas en la sintaxis —y que describimos someramente en párrafos anteriores— con elementos de orden semántico a partir de una contextualización cultural, da una explicación acerca del comportamiento de los adjetivos mucho más poderosa que la planteada por Dixon (1982). Propone que en las lenguas de la familia indoeuropea, los adjetivos se encuentran mucho más cerca de los sustantivos (en términos sintácticos, pero, sobre todo, en lo que se refiere a la atribución como fenómeno referencial), de tal suerte que incluso en lenguas como el español, los adjetivos más prototípicos se pueden enunciar como sustantivos:

1. a) Me gusta el pan
- b) Me gusta el *rojo*

En cambio, en otras lenguas (como muchas de las que se hablaban en México antes de la llegada de los españoles y que persisten hasta el presente) los adjetivos se acercan estructuralmente, pero también semánticamente, a los verbos. Tal es el caso del otomí de Santiago Mexquititlán que utiliza para adjetivar, formas lingüísticas que reflejan procesos (Hekking, 1995), las cuales también se presentan en el español de otomíes bilingües⁴:

2. Hace buen tiempo, el cielo está azul y el sol muy *enrojecido*

Andrews (1993: 31-33) propone que el otomí utiliza dos tipos de adjetivos. El primero se localiza entre un determinante y el sustantivo, y corresponde a una clase léxica particular, pero que se puede sustituir por cláusulas simples relativas o por sustantivos:

- a) *kar cí bähci* (DET pequeño/jóven niño “su pequeño niño”)
- b) *çnár bähcǐ mísi* (DET pequeño/jóven gato “su joven gato” o “su gatito”), en donde el cambio de tono⁵ de la última sílaba del sustantivo indica que cumple una función adjetiva y se retoma la forma léxica que en el ejemplo anterior se puede traducir como *niño* para calificar la edad del gato.

El segundo, y más frecuente, es el uso de un afijo estativo que antecede o precede el uso de verbos o incluso de algunos adjetivos y que permite la multiplicación de las posibilidades de adjetivación de la lengua:

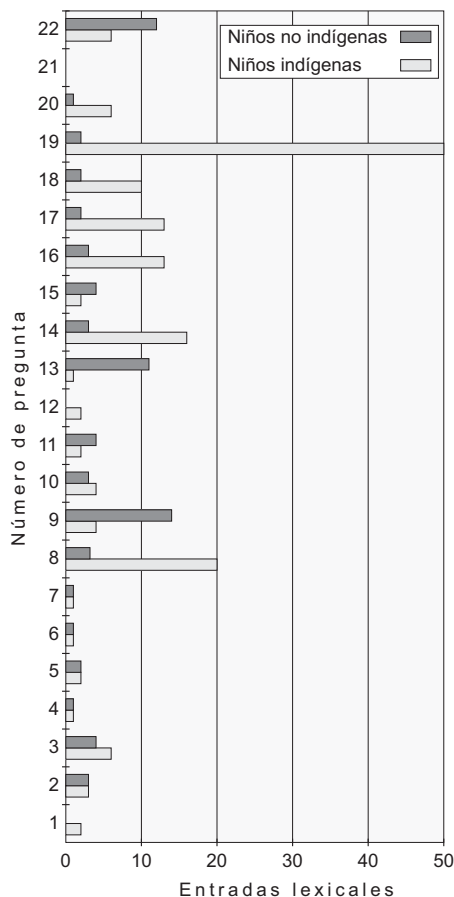
- c) *nír dáhtu rán- 'nt?asi* (DET ropa ST-blanquear “la ropa emblanquecida”)

Este tipo de estrategia para la adjetivación resulta semejante a la que se observa en el ejemplo 2, el cual fue producido por una mujer otomí que adquirió el español como segunda lengua a raíz de su migración a la ciudad de Guadalajara.

En trabajos previos (Martínez Casas 2001; 2002) hemos propuesto que las narraciones y descripciones realizadas en español por adultos otomíes migrantes se encuentran impregnadas de adjetivos afectivos y evaluativos que marcan de una manera muy peculiar su discurso.

3. Luego mi mamá quiere que le traiga dinero y trabaje en donde no me tratan *bien*, lugares *feos* y *maltratadores*.... Mi mamá no me entiende, pero yo quiero ser su hija *buen*a, como siempre y hacerlos *felices* a mi familia (Marina, 14 años).

En este trabajo queremos mostrar algunos resultados de una investigación realizada con los hijos y nietos de estos migrantes que se han socializado en la ciudad de Guadalajara, pero mantienen en casa y con su red de parientes y paisanos el uso de ambas lenguas —el otomí y el español— y que estudian la primaria en escuelas urbanas sin ningún tipo de programa intercultural o que considere la condición bilingüe de muchos de sus estudiantes. Una de las muestras estudiadas corresponde a niños que se encuentran cursando primero, segundo y sexto grados en una escuela estatal urbana del centro de Guadalajara. Esta escuela se aviene al modelo propuesto por Van Zanten (2001) de escuela periférica, a pesar de ubicarse en el



Gráfica 1 - Número de adjetivos calificativos diferentes que utilizó cada niño durante la entrevista

corazón mismo de la ciudad, a menos de un kilómetro de la catedral y del palacio de gobierno⁶.

Guadalajara, como muchas de las grandes ciudades de México, tiene un centro histórico con resabios coloniales, visitado por miles de turistas nacionales y extranjeros. El comercio de artesanías en la vía pública es también una característica generalizada de este tipo de ciudades turísticas, y un porcentaje importante de estos artesanos-comerciantes es de origen indígena⁷. Tal como sucedería en las comunidades de origen campesino de las que proviene la mayoría de estos artesanos, los niños acompañan a sus padres durante las actividades que desarrollan como una forma de socialización para el trabajo. Pero la sociedad mexicana en su conjunto, especialmente la urbana, insiste en la importancia de la escolarización para la futura inserción laboral de las generaciones más jóvenes. La socialización para el trabajo en el seno del hogar no resulta suficiente; se necesita la legitimación del estado, a través de las instituciones escolares, para lograr el reconocimiento social de los saberes. Por este motivo, los hijos de los artesanos indígenas asisten a las escuelas que les resultan más accesibles y es por eso que las que se ubican cerca de las zonas de venta donde ellos mismos —junto con sus familiares— laboran, resultan idóneas.

Así encontramos en una de las primarias estudiadas, donde se realizaron las entrevistas y las pruebas de habilidades psicolingüísticas que presentaremos a continuación, que es hablante de otomí el 50% de la población de primer grado, el 40% de la de segundo grado y el 20% de la de sexto año. Nos enfrentamos a una institución con una realidad multicultural evidente —pero paradójicamente negada— en donde resulta claro (mirando las cifras anteriores) que la deserción de la población indígena es importante; pero también, a partir de entrevistas con directivos y profesores, que el rendimiento pedagógico de estos niños es diferente⁸. Una de las preocupaciones de nuestra investigación se centra en definir algunas de las variables de desempeño pedagógico y lingüístico más diferenciadas entre ambas poblaciones, la otomí y la monolingüe, y creemos que la descripción de los diferentes mecanismos para realizar la adjetivación y sus funciones puede servir como uno de los índices que nos muestren el desarrollo lingüístico distinto en estos niños bilingües.

ATRIBUCIÓN O PREDICACIÓN: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

A 40 niños, la mitad de ellos bilingües hablantes de otomí y español, y la otra mitad hablantes sólo de español, se les realizó una entrevista abierta que duró en promedio 25 minutos. Los temas que se les invitaron a tratar tuvieron que ver con la comunidad de origen de sus familias, su organización doméstica (actividades laborales de los padres y los hijos) y las personas con quienes convivían en su hogar, su experiencia en la escuela y sus programas favoritos de televisión. Además se les invitaba a inventar un cuento o a recontar alguna narración escuchada en su casa o en la propia escuela. Las entrevistas se llevaron a cabo y grabaron estando presentes únicamente el niño y alguna de las dos entrevistadoras. No abundaremos en las diferencias en cuanto a temáticas abordadas por los niños, por no ser ese el tema del presente trabajo, sin embargo, nos parece importante mencionar que mientras que los niños de origen indígena

realizan largas descripciones de espacios rurales, en donde las narraciones sobre animales cobran un sitio central, sus compañeros no-indígenas prefieren repetir los argumentos de los programas de televisión. Otra diferencia que vale la pena anotar es que todos los niños indígenas participan activamente en labores domésticas y de elaboración y venta de mercancías en la vía pública, mientras que sólo el 25% de sus compañeros monolingües lo hace.

En estas narraciones, los niños otomíes utilizan de manera mucho más frecuente adjetivos en función predicativa, mientras que la otra parte de la muestra se inclina más por las atribuciones. Mención especial merecen dos niños otomíes que los profesores califican muy positivamente y que prefieren el uso de atribuciones al de las predicaciones. Patricio, un niño otomí de 10 años que cursa segundo de primaria, utiliza durante la entrevista una gran cantidad de adjetivos con función atributiva y la maestra se refiere a él como el más aventajado de sus alumnos indígenas, argumentando que es quien habla mejor el español y saca mejores notas en las evaluaciones.⁹ Además de las diferencias entre predicaciones y atribuciones, también la frecuencia del uso de adjetivos fue significativamente mayor entre los niños indígenas:

4. Mi perrito era *chiquito*, *muy bonito* (Lila, 6 años)
5. Me salgo de *callejero* (Nacho, 6 años)
7. Voy *solita* a vender papas (Viviana, 7 años)

En cambio, los niños de primer año que son hijos de padres monolingües (en español), muestran una marcada preferencia por las atribuciones:

8. Le pasan cosas *buenas* (Trinidad, 6 años)
9. El *chico* de mis hermanos (Nayeli, 7 años)
10. El cancel *anaranjado*, ahí vivo (Oscar, 7 años)

Ente los niños mayores que cursan sexto año de primaria la presencia de predicaciones aumenta en ambos grupos, pero se mantiene muy superior en los niños otomíes. Mientras que Lety, quien es otomí, utiliza 68 adjetivos durante su entrevista, Lorena su compañera monolingüe sólo utiliza cinco y Ana —también no indígena— tres. Además, en esta etapa final de su paso por la primaria, los niños indígenas utilizan un importante número de adjetivos afectivos:

11. a) El chavo me traía *loca*, es que soy muy *celosa*
b) Le dijeron que era bien *payasa* y ella sintió *feo* (Lety, 14 años)
12. La prueba se me hizo *fácil*, es que soy *bueno* en matemáticas (María, 13 años)
13. Su hermano está *mal*, por eso lo regañan (Pepe, 11 años)

Para sus compañeros que no son bilingües, los adjetivos se presentan, sobre todo, durante la reseña de telenovelas y otros programas de televisión, y para calificar su desempeño escolar:

14. Su *verdadero* hijo le contestó, pero ella no lo sabía (Lorena, 14 años)
15. a) Salieron del bosque *encantado* bien *asustados*
b) En clase soy bien *flojo*, bien *vago* (Chuy, 11 años)

La información analizada anteriormente no busca mostrar una diferencia significativa en términos estadísticos, sino la tendencia a utilizar los adjetivos de manera diferentes en ambos grupos. Si seguimos los argumentos de Baker (2003) y de Croft (1991) el uso de adjetivos con función predicativa se acerca sintácticamente más a los verbos que el uso atributivo. El hecho de que el otomí sea una lengua cuyos adjetivos se parecen más a los verbos que a los sustantivos pudiera estar provocando que, en el español de los niños que adquirieron ambas lenguas durante su infancia, esta clase gramatical se comporte de una manera más dinámica o procesual que en los niños que únicamente aprendieron español durante la primera infancia. Pero las evidencias de que los niños otomíes utilizan para calificar al mundo estrategias diferentes que las que se observan más comúnmente en español, se aprecian también en situaciones en las que el uso del lenguaje se encuentra más controlado que en las entrevistas abiertas.

Niños no indígenas	Niños indígenas
azul	nublado
muy bonito	azul
azul	negro
nublado	azul
grande	azul
azul	nublado
azul	azulito
azul	nublado
azul	azul
azul	azul
bonito	blanco
azul	triste
azul	soleado
azul	fuerte
contento	oscuro
azul	nublado
azul	noche
azul	bonito

Cuadro 1 - Respuestas a la sección... “el cielo está...”. Aquí se muestra que el 72% de los niños no indígenas utilizaron la misma respuesta, mientras que la variación en el otro grupo es evidentemente mucho mayor.

HISTORIAS POR COMPLETAR

Además de las entrevistas abiertas se le realizó a cada niño un breve cuestionario para evaluar el uso de diferentes categorías gramaticales y la capacidad de categorización, así como la resolución de juicios causa-efecto. Una de las partes de este cuestionario involucra el conocimiento de opuestos, muchos de los cuales son adjetivos. En esta tarea no se observaron diferencias entre los grupos, pero sí entre las diferentes edades. Los niños de primero y segundo grado pueden responder correctamente a los opuestos de tamaño *chico/grande*, de edad *viejo/joven*, y afectivos *contento/triste* o *enojado*. Los niños de sexto grado conocen además los contrarios evaluativos *duro/blando*, *grueso/delgado*, y *pesado/ligero*. Resulta evidente el papel del conocimiento adquirido en la escuela para el dominio de esta información, pues en la evaluación casi todos los niños mostraron el conocimiento de adjetivos que no utilizaron en su discurso durante las entrevistas libres.

Otra sección de la prueba incluyó una historia incompleta, en donde al menos tres de las respuestas —las dos primeras y la última— estaban orientadas al uso de adjetivos con función predicativa. A los niños de primero y segundo se les realizó esta prueba de manera oral, mientras que a los de sexto año se les entregó por escrito para que ellos la resolvieran:

Hace buen tiempo, el cielo está _____ y el sol está muy _____; Juana y María van a pasear al campo y se ponen a recoger _____; están muy contentas porque oyen el canto de los _____. De pronto, el cielo se pone negro y se cubre de _____. Las niñas se apuran para regresar pronto a su _____. Pero antes de que lleguen, comienza a caer _____; las niñas se asustan con el ruido de los _____. Piden permiso para entrar en una casita porque llueve fuerte. No tienen _____ y sus vestidos están muy _____.

Casi la totalidad de los niños monolingües respondieron a los dos primeros espacios con adjetivos objetivos (según la clasificación de Kerbrat-Orecchioni) como *azul* y *amarillo*, aunque también estuvieron presentes adjetivos evaluativos no axiológicos como *caliente*:

16. a) Hace buen tiempo, el cielo está *azul* y el sol muy *amarillo*
 b) Hace buen tiempo, el cielo está *azul* y el sol muy *caliente*
 c) Hace buen tiempo, el cielo está *azul* y el sol muy *fuerte*

En cambio los niños otomíes utilizan adjetivos afectivos y evaluativos axiológicos:

17. a) Hace buen tiempo, el cielo está *contento* y el sol muy *feliz*
 b) Hace buen tiempo, el cielo está *arriba* y el sol muy *triste*

O directamente utilizan formas verbales que resultan poco frecuentes en el español del occidente de México:

18. a) Hace buen tiempo, el cielo está *nublado* y el sol muy *se mete*
 b) Hace buen tiempo, el cielo está *azul* y el sol muy *azulejado*

En la última respuesta de la historia en la que la respuesta esperada es *mojados*, a partir de la información que antecede inmediatamente:

19. Piden permiso para entrar en una casita porque llueve fuerte. No tienen _____ y sus vestidos están muy _____.

Muchas de las respuestas de niños otomíes volvieron a recurrir a adjetivos afectivos o evaluativos axiológicos, a diferencia de los de sus compañeros monolingües:

20. a) No tienen *miedo* y sus vestidos están muy *bien*
 b) No tienen *dinero* y sus vestidos están muy *feos*
 c) No tienen *para* (¿?) y sus vestidos están muy *bonita*
 d) No tienen *paraguas* y sus vestidos están muy *viejos*

A continuación se muestra una tabla en la que se enlistan los adjetivos producidos a partir de las preguntas del cuestionario anterior presentadas en 18 y 19.

Algunos de los niños indígenas utilizaron aquellas respuestas más probablemente esperadas para completar la historia, pero en su mayoría recurrieron a información diferente a la que utilizaron sus compañeros no-indígenas, especialmente cuando se trataba de calificar alguna situación o referente. Resulta claro en los ejemplos presentados en 20 que todos ellos saben utilizar adjetivos atributivos cuando el contexto así lo demanda, pero tienden a darle al referente atributos que no se desprenderían del contexto lingüístico, sino de su propia realidad social y cultural. Se podría llegar a pensar que uno de los motivos de este tipo de fenómeno es que su dominio del español resulta insuficiente como para poder inferir información explícita en una narración; sin embargo, en todos los casos, presentaron un porcentaje importante de respuestas esperadas como posibles (y que la escuela calificaría sin duda como correctas) y además se pudieron sostener largas conversaciones en español con ellos. Así mismo, en la prueba de conocimiento de adjetivos contrarios, mostraron un porcentaje de respuestas esperadas muy parecido al de sus compañeros no-indígenas.

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo pretende mostrar los primeros resultados de una investigación todavía en curso que se ha centrado en la búsqueda de diferencias en el español de niños otomíes bilingües y sus compañeros de aula que únicamente hablan español, particularmente en la influencia de la lengua indígena sobre la lengua de prestigio. No pretendemos generalizar, a partir del análisis de fragmentos de entrevistas y de la aplicación de algunas pruebas de habilidades psicolingüísticas, conclusiones acerca de las características de lo que se ha llamado el *español indígena* (Pellicer, 1988). Por el contrario, uno de los objetivos de nuestra investigación se ha centrado en la importancia del reconocimiento de la realidad multicultural de las escuelas de México, aun de muchas de las instituciones urbanas, y no sólo de aquéllas ubicadas en regiones indígenas del país. Pero esa realidad multicultural no se debe centrar únicamente en definiciones de tipo lingüístico: cuál o cuáles lenguas se hablan dentro del aula y quién las utiliza. Proponemos que la riqueza de la multiculturalidad se refleja en las diferentes maneras que tienen los niños indígenas y quienes no lo son para conocer al mundo.

Como propusimos inicialmente, una de las manifestaciones del conocimiento es la adjetivación. A partir de los datos anteriores creemos haber mostrado que los niños otomíes codifican la calificación que hacen del mundo de diferente manera que otros niños de su edad y escolaridad

<i>Niños no indígenas</i>	<i>Niños indígenas</i>
amarillo	seco
caliente	amaría (amarillo)
amarillo	caliente
webon	amarillo
grande	fuerte
caliente	caliente
caliente	azulejado
amarillo	feliz
brillante	fuerte
bonito	caliente
fuerte	contento
amarillo	caliente
amarillo	duro
asomado	acalorado
amarillo	se mete
amarillo	nublado
caliente	azulejo

Cuadro 2 - Respuestas a la sección... “y el sol está...”. Al igual que en el cuadro 1, la variabilidad de las respuestas es mayor entre los otomíes que entre el resto de sus compañeros.

<i>Niños no indígenas</i>	<i>Niños indígenas</i>
mojados	mojado
mojados	largas
mojados	mojados
chicos	delgaditos
mojados	mojados
mojados	feos
mojados	mojados
mojados por la lluvia	empapados
mojados	masado (¿mojados?)
bonitos	mugrosos
mojados	mojados
mojados	blanco
feos	blancos
mojados	mugrosos
mojados	mojados
bonitos	lluviosos
mojados	rotos
mojados	mojados

Cuadro 3 - Respuestas a la sección... “y sus vestidos están muy...” donde nuevamente se muestra el contraste entre la homogeneidad de las respuestas de los niños no-indígenas frente a la heterogeneidad de los niños bilingües.

La adquisición del español como lengua dominante por parte de niños de origen otomí no impide que recurran al mismo tipo de estrategias de adjetivación cuando lo hablan que las que son frecuentes en la lengua de sus mayores

en el mismo contexto educativo. A las diferencias en el número y variedad de adjetivos (los niños otomíes utilizan un mayor número de adjetivos que sus compañeros) añadimos el tipo de adjetivación, mucho más centrada en calificaciones afectivas y axiológicas. Esto, de acuerdo con Rosaldo (1980) y con Wierzbicka (1992), nos mostraría una cultura de corte más emocional que la que se enseña dentro de las aulas y que correspondería a lo que autores como Bourdieu (1977) han llamado *cultura dominante o hegemónica*, más centrada en atribuciones de orden objetivo.

Por otro lado, el comportamiento sintáctico diferente de los adjetivos utilizados como predicación por los niños otomíes, frente a las atribuciones de sus compañeros, también refleja diferencias importantes en los mecanismos que se utilizan para la topicalización y para la construcción de la intersubjetividad, además de permitir inferir una diferencia en el tipo de procesos de adjetivación del otomí que se refleja en el español de los niños bilingües. Las interpretaciones más cognoscitivistas de los análisis sintácticos, como las que propone Wierzbicka (1989), permitirían proponer que, para los niños otomíes, la topicalización se construye a partir de procesos y no es una condición inherente de los referentes. Lo anterior se puede mirar como una estrategia mucho más dinámica en los mecanismos de argumentación que aquella que utilizan sus compañeros hablantes sólo de español. No pretendemos con esto proponer que la cognición del mundo es radicalmente distinta. En una crítica a las posturas relativistas de la antropología norteamericana, Bloch (1998) plantea que más que una cognición diferente, lo que brinca a la vista de quienes estudiamos culturas no occidentales son estrategias diferentes para codificar el conocimiento y que reflejan distintos acentos durante dicha codificación. Nosotros coincidimos con dicho planteamiento que propone complementar los análisis lingüísticos propios de las ciencias cognitivas con la observación participante que ha sido la herramienta por excelencia de la antropología, con el fin de contextualizar lo que registra el investigador. No es que una cultura permita conocer el mundo de mejor manera que otras, es la pertinencia en términos de contextualización del conocimiento lo que da lugar a formas diferentes de ordenar la realidad.

Lo anterior nos permite plantear que el comportamiento lingüístico diferente es evaluado también de manera distinta en el contexto del aula. Los maestros evalúan de manera mucho más positiva aquellas estrategias de calificación del mundo que corresponden con el modelo dominante de la escuela: el mundo adjetivado con la mayor de las objetividades. La adjetivación afectiva y la axiológica implican procesos argumentativos mucho más complejos, tal como lo propone Kerbrat-Orecchioni (1980); pero pareciera que esta capacidad argumentativa no es algo que se considere valioso para los escolares

Foto: Eugenia Bayona



de los colegios en los que realizamos trabajo de campo. Así las diferencias no resultan sólo anecdóticas, se reflejan en la inserción —exitosa o no— de los niños indígenas en el espacio escolar urbano. Sin embargo, queda todavía mucho que analizar al respecto y el presente trabajo pretende únicamente empezar a abrir una brecha que busque llegar a determinar las diferencias entre el español de los niños indígenas —con sus implicaciones sociales y culturales— y el de la población mayoritaria de las escuelas en México y con eso enriquecer las propuestas pedagógicas, pero también asegurar las condiciones de equidad de todos los estudiantes del país.

No pretendemos ser contundentes sobre los motivos que dan lugar a las diferencias que encontramos en nuestra investigación, sin embargo nos aventuramos a proponer tres hipótesis:

- a) Existe una diferencia entre la manera de adjetivar el mundo en la lengua otomí que se refleja en el español que utilizan no sólo los escolares bilingües sino también sus padres y abuelos que hablan ambas lenguas en el hogar, específicamente en una predilección por la predicación sobre la atribución como estrategia de calificación de la realidad.
- b) La condición de marginación dentro del espacio escolar de estos niños hace que recurran a estrategias para la construcción de la intersubjetividad más cargadas de elementos de valores y emociones cuando se les coloca en una situación de relación cara a cara con una adulta urbana que los hace sentir tomados en cuenta (como una estrategia de tipo fático).
- c) El otomí de Santiago Mexquititlán es una lengua que tiende a hacer explícito su sistema de valores y creencias como un mecanismo para la reproducción de la comunidad moral que trasciende un territorio debido a la añeja tradición migratoria de sus habitantes, y esto se refleja en el uso continuo de adjetivos emocionales y axiológicos.

En realidad ninguna de las tres hipótesis excluye al resto, y todavía no contamos con los argumentos suficientes para darle un peso específico a cada una de ellas y tampoco tenemos la certeza de poder llegar a hacerlo durante la presente investigación, pues consideramos que el fenómeno de la adquisición bilingüe, especialmente en condición de franca asimetría entre lenguas y en un contexto escolar que niega esta realidad en el México multicultural del siglo XXI, es un tema apenas abordado en la literatura actual en antropología y lingüística. Esperamos con este esfuerzo inicial empezar a contribuir en esta discusión.

NOTAS

- 1 No sólo los adjetivos son adquiridos a lo largo de los años escolares, sino que van siendo incorporados a estructuras de significación cada vez más complejas. La escuela juega un papel central dentro de este proceso. Para una amplia discusión sobre el desarrollo lingüístico en escolares ver Barriga (2002).
- 2 Uno de los espacios académicos en los que esta discusión se ha centrado se ubica en el Instituto Max Planck de estudios psicolingüísticos. Una reciente compilación de algunas de las investigaciones que muestran las complejas relaciones entre lenguaje, cognición y cultura se encuentra en Bowerman y Levinson (2001).
- 3 Incluso, en México, se ha llegado a proponer la existencia de un tipo particular de español llamado por algunos autores *español indígena* (ver Pellicer, 1988). No polemizaremos con dicha definición y nuestro trabajo tampoco pretende caracterizar un tipo particular de código sino más bien mostrar el uso diferente que hacen algunos niños bilingües de una categoría léxica específica.
- 4 El otomí en general, y la variante de Santiago Mexquititlán en particular poseen una clase de palabra que se reconoce como *adjetivo*, denominada por algunos autores como *términos de propiedad* (ver Palancar, 2004).
- 5 El otomí es una lengua tonal, en la que el tono cumple funciones tanto fonológicas como morfológicas. Desgraciadamente no es el rasgo más abundantemente descrito en esta lengua, pero existen algunas menciones al papel segmental del tono en Andrews, 1993.
- 6 Esta autora define a las escuelas periféricas a partir de su marginación de lo que Bourdieu denominó *capital cultural*. Estas escuelas reciben a niños cuyos padres tienen escasa o nula escolaridad y en muchos de los casos son migrantes que presentan conflictos culturales en las comunidades a las que han migrado, particularmente las grandes ciudades de países capitalistas. Propone que en estas escuelas se reproduce la condición marginal de los estudiantes a partir de su segregación, pues al concluir la escolaridad básica no logran integrarse exitosamente en niveles medios y superiores de educación. En una discusión sobre el papel de la escuela

para la adquisición del *capital humano*, Van Zanten argumenta que no basta con alcanzar ciertos niveles académicos para mejorar el nivel de ingreso de una persona, sino su inscripción dentro de ciertos circuitos escolares prestigiosos. Al resto de los espacios escolares ella los define como periféricos, independientemente de su ubicación geográfica.

- 7 La existencia de vendedores indígenas en las calles del centro histórico se remonta al inicio de la década de 1980. La presencia de estos comerciantes se encuentra teñida por una serie de conflictos y contradicciones que han marcado de manera poco feliz la vida urbana de los indígenas de Guadalajara. Existe una fuerte carga de discriminación y racismo entre la población local que se asume criolla, pero, por otro lado, la venta de artesanías contribuye a consolidar el perfil turístico del centro de la ciudad, y no puede haber artesanías más *auténticas* que aquellas elaboradas por los indígenas. Además, una buena parte de quienes venden papas fritas, semillas y otras botanas en los lugares públicos de la ciudad son otomíes del sur del estado de Querétaro. Para una discusión más amplia sobre este tema ver Martínez Casas (2000; 2001).
- 8 La población indígena inscrita en esta escuela y seguida entre 1997 y 2003 muestra un perfil de comportamiento de esas características. Entre primero y tercer grado, casi la mitad del grupo es hablante de otomí, pero a partir de cuarto año, la cifra decae a entre el 15 y el 20%.
- 9 La edad de muchos de los niños indígenas al ingresar a la escuela es mayor que la de sus compañeros. Para la elaboración de este trabajo buscamos que los niños fueran no sólo del mismo grado, sino también de la misma edad.

REFERENCIAS

- Andrews, Henrietta 1993 – *The Function of Verb Prefixes in Southeastern Otomi*. Summer Institute of Linguistics and University of Texas in Arlington.
- Baker, Mark 2003 – Lexical Categories. Verbs, Nouns and Adjectives. *Cambridge Studies in Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bakhtine, Mijail 1977 – *Le marxisme et la philosophie du langage*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- Barriga, Rebeca 2002 – *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. El Colegio de México, México.
- Bloch, Maurice 1998 – *How we think they think*. Westview Press, Oxford.
- Bowerman, Melissa & Stephen Levinson 2001 – *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Contreras García, Irma 1986 – *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la república mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Coronado Suzán, Gabriela 1999 – *Porque dos idiomas... es como saber más*. CIESAS, México.
- Croft, William 1991 – *Syntactic Categories and Grammatical Relations*. University of Chicago Press, Chicago.
- Dixon, Robert M. W. 1982 – *Where have all the Adjectives gone?* De Gruyter, Berlin.
- Dubet, Françoise & Danilo Martuccelli 1997 – *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, México.
- Goffman, Erving 1981 – *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- Hekking, Ewald 1995 – *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales*. IFOTT, Países Bajos.
- 1987 – Culture and Cognition. In Dorothy Holland & Naomi Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought* t: 3-40. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine 1980 – *L'énonciation*. Armand Colin, Paris.
- Lucy, John 1992 – *Language Diversity and Thought. A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Martínez-Casas, Regina 1997 – "El nacimiento de la significación: un estudio sobre la adquisición temprana del lenguaje". Tesis de licenciatura en lingüística. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- 2000 – La presencia indígena en Guadalajara: los vendedores de la Plaza Tapatía. En Rosa Rojas & Agustín Hernández (coords.) *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. Instituto Nacional Indigenista, México.
- 2001 – "Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad". Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas. UAM-Iztapalapa, México.
- 2002 – La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara. *Diario de Campo*, suplemento 23: 23-36.
- Martínez-Casas, Regina & Víctor Manuel Alcaraz 2003 – El desarrollo del español en migrantes indígenas: la adquisición del conflicto. En Esmeralda Matute & Fernando Leal (coords.) *Estudios del español desde una perspectiva multidisciplinaria* : 571-605. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Palancar, Enrique 2004 – Datividad en otomí. *Estudios de Cultura Otopame* 4: 171-195. UNAM, México.
- Pellicer, Dora 1988 – Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua. En Enrique Hamel, Yolanda Lastra & Héctor Muñoz (eds.) *Sociolingüística latinoamericana*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México.
- Rosaldo, Michelle 1980 – *Knowledge and Passion Ilongot Notions of Self and Social Life*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Zanten, Agnès (van) 2001 – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France, Paris.
- Wierzbicka, Anna 1992 – *Semantics, Culture and Cognition*. Oxford University Press, Oxford.