

"Tenemos mucho que decir, simplemente nadie escucha" - luchando por el (re)conocimiento de lxs niñxs

Katrin Singer & Martina Neuburger

Prólogo

La lectura de estas palabras de Grada Kilomba (psicóloga, humanista y profesora, escritora y poeta) nos ha motivado para empezar este artículo con un prólogo. Grada Kilomba escribe sus libros y artículos desde una perspectiva académica y lírica acerca de temas como historias recordadas de la esclavitud, del colonialismo y racismo diario. Ella describe su trabajo así...

'Me convierto en la descriptora,
y no en el objeto que se describe.

Me convierto en la autora,
y la autoridad,
de mi propia historia.'

Grada Kilomba es una activista política que lucha por una historia autodeterminada y auto-descriptiva de '*black subjects*'. Pensando sobre el poder de hacer definiciones, de construir en un proceso violento y neocolonial. Nosotras nos preguntamos cómo podemos escribir sobre niñxs peruanxs sin reproducir este sistema colonial. Cómo nosotras personificamos privilegios *blancos*, poder, bienestar y brutalidad dentro de nuestro trabajo científico.

Una posibilidad puede ser hablar desde nuestro punto de vista, sin definir y sin describir (Moss 2001). Es un modo de trabajo con poco reconocimiento dentro del mundo académico y criticado por no ser suficientemente 'objetivo'. Sabemos que vamos a fracasar a cause de este artículo, pero es un paso importante en desaprender la forma 'normal'. Es un experimento y sabemos que es un proyecto casi imposible de escribir sobre 'niñxs peruanxs' sin (re)producir descripciones y categorías.

Mientras Yo Escribo

de Grada Kilomba

A veces, tengo miedo de escribir.
La escritura se convierte en miedo,
porque yo no puedo escapar tantas
construcciones coloniales.
En este mundo,
yo soy visto como un cuerpo, cual
no puede producir conocimiento.
Como un cuerpo 'fuera' del lugar.
Yo sé que mientras escribo,
cada palabra elijo
será examinada,
y tal vez incluso invalidado.
Entonces, ¿por qué escribo?
Tengo que.
Estoy unida en una historia
de silencios impuestos,
voces torturadas,
lenguas rotas,
idiomas forzados y,
discursos interrumpidos.
Y estoy rodeada de
espacios *blancos*
Casi no puedo entrar o quedarme.
Entonces, ¿por qué escribo?
Escribo, casi como una obligación,
para encontrarme.
Mientras escribo,
yo no soy la 'Otra',
pero la misma,
no el objeto,
pero el sujeto.
Me convierto en la descriptora,
y no en el objeto que se describe.
Me convierto en la autora,
y la autoridad,
de mi propia historia.
Me convierto en la oposición absoluta
de lo que el proyecto colonial ha predefinido.
Me convierto en mí.

Traducción K.S.

Mi posicionalidad¹...

Cuando era pequeña siempre quería saberlo todo. En el jardín de infancia, en el restaurante de mis abuelos o en el kiosco siempre tenía una pregunta en mi cabeza y estaba buscando a personas que sabían una respuesta. Pronto lxs adultxs se sintieron molestxs y yo escuché repuestas como: 'Ya lo entenderás cuando seas mayor'; 'Eres demasiado joven'; 'A otra cosa, mariposa! No preguntes más'. Muchas veces estas frases fueron el fin de la conversación. En el jardín yo tenía que salir del aula por ser “la niña desobediente”.

Veinte años más tarde mediante la lectura (como Fanon 1981, Galeano 1985, Hooks 1994, Mignolo 2000, Morrison 1995 y otrxs) sobre temas de colonialismo, racismo y discriminación me di cuenta que yo soy *blanca*. Que yo soy parte de un grupo que se define como *desarrollado*. *Blancx* y *desarrolladx* no son conceptos biológicos o culturales sino construcciones sociales. Ser parte de este grupo significa tener privilegios exclusivos, tener el poder de agrupar gente y nombrarlos violentamente (p.e. *subdesarrollado*). Esta idea tiene sus raíces en el colonialismo y sigue hasta hoy (Sow 2011: 190).

¿Pero dónde están ahora las intersecciones entre mi infancia, el sentimiento occidental de superioridad y este artículo? Una relación de adultxs y niñxs o de desarrolladx y de subdesarrolladx está constituido por sentimientos de superioridad. Dentro de esta relación lxs adultxs poderosxs se constituyeron como sujetos con una gran experiencia, como docentes, como autoridades, como gente bienhablada. Al mismo tiempo definen a lxs 'otrxs' como sujetos infantiles, como alumnxs, como sujetos inferiores que no saben expresarse ni presentarse correctamente. Durante mi infancia yo fui el objeto que se describe, que tiene que funcionar dentro de las reglas de lxs adultxs. La resistencia fue castigada. Con mi crecimiento y mis privilegios *blancos* (que tengo desde mi nacimiento) cambié mi posición. Hoy estoy en el lado de lxs poderosxs. Hacerse mayor no significa cambiar la posición y recibir una posición poderosa por todo el mundo. Mi posición se determina por categorías como clase, género, *raza* y origen (Sundberg 2005).

...me lleva al tema...

Dentro de un proyecto (*‘La demanda y la disponibilidad de agua de los glaciares tropicales en el Callejón de Huaylas, Perú’*) de la geografía y la meteorología yo fui por nueve meses (mayo 2013 – enero 2014) a Huaraz. Mi papel dentro de este proyecto es la investigación de las percepciones humanas sobre el retroceso de los glaciares y cómo lxs campesinxs tratan el

¹ La primera persona del singular se utiliza en este artículo para referir a las experiencias de Katrin Singer.

cambio climático en la subcuenca de Shallap (cerca de la ciudad Huaraz). ¿Cuáles son los efectos del cambio climático en el cultivo, los efectos culturales e individuales?

Desde una perspectiva de la geografía social empecé a buscar respuestas destinadas a la pregunta principal del proyecto.

Un día yo tuve una discusión con las autoridades (todos son masculinos) de Collyur (un pueblo en la cuenca de Shallap). Durante la conversación me preguntaban por qué yo puedo viajar con mi pasaporte a cualquier lugar del mundo. Por qué yo puedo hacer investigaciones sobre ellxs y al mismo tiempo la idea de que alguien de su pueblo de quechuahablantes haga una investigación sobre mi pueblo es ridícula. Y por qué yo, cómo estudiante, tengo un carro para subir a sus comunidades. Empezamos a discutir sobre colonialismo y capitalismo, sobre explotación y nuestras posiciones dentro de este sistema. Durante mi estancia hablábamos mucho sobre justicia e injusticia, sobre conocimientos reconocidos, sobre migración, sobre lxs ancianxs etcétera. Pero olvidábamos de hablar sobre la situación de ser niñxs quechuahablantes en esta región.

La contradicción es que lxs niñxs fueron durante mi estancia de nueve meses las personas de contacto más importantes. Ellxs me ayudaban a entender un poco más el conocimiento andino, ellxs traducían no solamente del español al quechua y viceversa, sino también entre distintas epistemologías. Sin embargo mi idea inicial fue la siguiente: trabajar con lxs niñxs me ayuda a crear confianza con lxs adultxs. Con lxs adultxs quería trabajar finalmente para encontrar informaciones sobre el retroceso de los glaciares y los efectos en el uso del agua.

Pensaba que solamente lxs adultxs tienen conocimientos valiosos y solo hablar con ellxs sería útil para mi trabajo científico; pero yo utilizaba a lxs niñxs para lograr mis objetivos. Para esta forma de discriminación adulta hay una palabra: adultismo. El adultismo “considera que los\las jóvenes son menos importantes e incluso inferiores a los adultos. Ni siquiera se confía en que se desarrollen correctamente, así que se les debe enseñar, disciplinar, castigar y guiar en el mundo de los adultos” (Bell 1988: 71). La UNICEF da otra definición: “En estas relaciones desiguales entre adultos y adolescentes está presente el adultismo. Este concepto se refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes, por el solo hecho de tener menos años de vida. Los mensajes adultistas son comunes en nuestra relación con los adolescentes y se expresan en frases como “cuando seas grande puedes dar tu opinión”, “cuando tú vas yo vengo de vuelta”, “es mejor que las decisiones las tome yo, porque tengo más experiencia que ustedes” (UNICEF 2013: 19). Esta crítica fundamental reclama una reflexión crítica de la relación

entre niñxs y adultxs. No solo las estructuras poderosas de los consorcios transnacionales pueden establecer injusticia, también las estructuras interpersonales entre niñxs y adultxs tienen efectos enormes. Son las geografías de lxs niñxs a un nivel individual lo que ofrece conocimientos interesantes y valiosos a lxs adultxs.

Al fin de mi tiempo en la cuenca de Shallap yo trabajaba mucho con alumnxs (edad 10 a 12 años) de la escuela primaria, de tres distintos pueblos (dos en la cuenca de Shallap y una en la Cordillera Negra cerca de la Mina Pierina). Trabajar con distintos métodos cualitativos me ayudaba a entender la relación compleja de lxs niñxs con su medio ambiente. Los métodos fueron entre otras excursiones dirigidas por alumnxs, fotografía reflexiva, mapeo colectivo, dibujos, juegos, pequeños diarios y el trabajo con leyendas andinas y sus visualizaciones en forma de cajas de sombra.

Mediante los datos generados con lxs alumnxs en las escuelas vamos a estructurar este artículo mediante cuatro preguntas:

1. ¿Cómo hacen ellxs para moverse entre distintos mundos; con distintas historias y clasificaciones?
2. ¿Cómo perciben los niñxs sus entornos naturales?
3. ¿Cómo influyen las cosmovisiones del sistema neoliberal en las relaciones individuales de lxs niñxs con su medio ambiente?
4. ¿Hay formas de resistencia de lxs niñxs contra estas formas de ver y percibir el mundo?

1. ¿Cómo hacen ellxs para moverse entre distintos mundos, con distintas historias y clasificaciones?

Es imposible responder esta pregunta completamente desde la perspectiva de lxs adultxs europexs. Para explicarlo, es necesario una excursión a las teorías de la infancia. “La idea de la alteridad de los niños se trata de la forma en que los niños difieren de los adultos en todo de manera profunda, y esto es importante, el grado en que los devenires de los niños no son perfectamente cognoscibles por los adultos”² (Jones 2008: 195). Este concepto de alteridad viene de Edward Said, un teórico poscolonial, que analizó los discursos del imperialismo francés y británico y cómo estos discursos construyeron 'lo oriental' (Said 2009). Hay siempre

² “The idea of the otherness of children is about the way children differ from adults in quite profound ways, and importantly, the extent to which the becomings of children are not fully knowable by adults”

partes de la vida de lxs niñxs donde lxs adultxs no pueden entrar, ni entender. Hay siempre una parte de esta vida infantil que está fuera de las percepciones y de los filtros adultos. Lxs adultxs no pueden conocer a lxs niñxs completamente, siempre va a quedarse un aspecto fuera del registro. Este aspecto es llenado por las imaginaciones adultas construidas en una matriz de poder (Jones 2008: 195). Las historias sobre infancia en general son historias contadas por adultxs (en libros infantiles, películas, dibujos animados, etcétera). Hacking (citado en Jones 2008:196) habla en este sentido sobre la colonización de lxs niñxs por el sistema adulto. Las relaciones de adolescentes con tiempo y espacio están determinada por adultxs, por ejemplo tiempos predeterminados de estudiar en la escuela, de levantarse, de dormir, de comer, de jugar o lugares elegantes para jugar como parques infantiles (Singer & Greth 2015: 13).

Mundo escolar

Lxs niñxs de la cuenca hablan el castellano y el quechua. El Quechua, lengua andina, está en peligro de extinción porque muchos padres no transmiten el quechua a las nuevas generaciones. Como Villari & Menacho (2015) dieron cuenta que "siglos de discriminación han marcado generaciones de ancashinos por ser quechuahablantes. Muchos de ellos esperan ahora ofrecer una vida mejor a sus hijos liberándolos del peso de este idioma y empezando un proceso de hispanización" (ibíd 2015: 15 en prensa). Por estas circunstancias muchas familias de la cuenca migraron a la ciudad para ofrecer a sus niñxs la posibilidad de estudiar en una escuela citadina y tener una vida que corresponde a la "norma peruana". Las escuelas rurales en la cuenca de Shallap son escuelas primarias y las clases son desarrolladas totalmente en castellano. Lxs profesores vienen todos de la ciudad Huaraz, muchas veces no entienden el quechua, el camino a los pueblos es agotador y la profesión docente en sí misma no es muy reconocida por la sociedad peruana. En la escuela de Jancu (el pueblo más lejano de la ciudad) hemos constatado que el profesor asiste solo tres o cuatro días por semana. Lxs niñxs de esta escuela no hablan castellano cuando entran a la educación primaria y el profesor no habla ninguna palabra quechua. En todas las conversaciones con los padres de familia estas circunstancias fueron parte de una gran crítica al sistema educativo peruano. Ellxs manifestaban que los niñxs no aprenden mucho en las escuelas, que lxs profesores vienen cuando quieren y no reconocen al mismo tiempo la vida andina. Todas las clases donde yo participé fueron enmarcadas por rituales católicos y militares. Por ejemplo los niñxs del jardín de infancia cantaban una vez a la semana el Himno Nacional, marchaban sobre el patio de recreo y en el aula tenían un altar con una imagen de Cristo adornada con flores frescas. En cada aula también tenían un póster con varias reglas sobre cómo lxs niñxs tienen que

comportarse (desde "lavar sus manos" hasta "solo hablar cuando lo pide el profesor"). Todos estos ejemplos son creados dentro de un sistema adulto, las reglas las establecieron lxs adultxs, sin negociarlas en un proceso común entre adultxs y alumnx. No refleja que los niñxs tienen otras formas de expresarse y ordenar su mundo, al mismo tiempo lxs niñxs tienen miedo de equivocarse al hacer algo. Es el sistema adulto de calificación y relaciones poderosas que siempre son omnipresentes y actúan en este momento. Ni en el Perú ni en Alemania se interpelan las estructuras adultistas. Las marchas militares en la escuela son vestigios de la educación tradicional y un símbolo de una superación ausente. También la invaloreción del quechua y de la vida andina tiene sus raíces en la historia colonial y definen el crecimiento de lxs niñxs quechuahablantes hasta ahora. La escuela podría ser el lugar de desterrar este sistema discriminador pero desgraciadamente lo fortalece cada día de nuevo.

Mundo familiar

La vida de las familias andinas en la cuenca está vinculada con el ciclo agrícola. Paralelamente la percepción de la agricultura y del tiempo como cíclico o más bien como espiral es una parte importante de la cosmovisión andina. El ciclo de la vida (nacer, crecer, florecer, morir y renacer), el ciclo del trabajo agrícola (arar, sembrar, brotar, madurar y cosechar) y el ciclo hidrológico representan la base del orden en la cosmología andina (Boelens 2014: 243). Ser andino significa tener una relación equivalente con la naturaleza sin privilegios especiales frente a la *pachamama* (Chumbiray Méndez 2012: 26). Lxs niñxs aprenden de sus padres jugando, en forma de imitación, acompañan a lxs adultxs a la chakra o van junto con los animales a los pastos. Así aprenden el orden andino. El trabajo conjunto con la naturaleza se describe como un encuentro de los niñxs (humanos) con su madre (*pachamama*) (Chumbiray Méndez 2012: 27). Muchxs universitarixs y activistas políticxs describen la cosmovisión como 'pan-andina' que está basada en una armonía total entre el ser humano y la naturaleza. Construyen este concepto de manera totalmente opuesta frente a la relación occidental con la naturaleza. Pero pocas comunidades contemporáneas de los Andes considerarían solo un concepto sobre la naturaleza (Boelens 2014: 243). Las prácticas y rituales actuales no se pueden explicar únicamente por los marcos pre-coloniales sino también como una herramienta discursiva en las negociaciones de supremacía interpretativa. Lxs niñxs se enfrentan al desafío de moverse entre estos mundos, el mundo andino con sus ciclos agrícolas y el mundo escolar, rural y urbano que muchas veces son contradictorios. Las imaginaciones y expectativas acerca de la infancia son distintas y no muy bien examinadas en estos mundos. Sin embargo, se puede decir que todas estas imaginaciones influyen en la

construcción continua de las identidades de lxs niñxs. Y dependiendo de la situación actual (en la escuela, en la familia, con amigxs, con una investigadora) se hacen diferentes referencias al sistema específico del saber.

2. ¿Cómo perciben los niñxs sus entornos naturales?

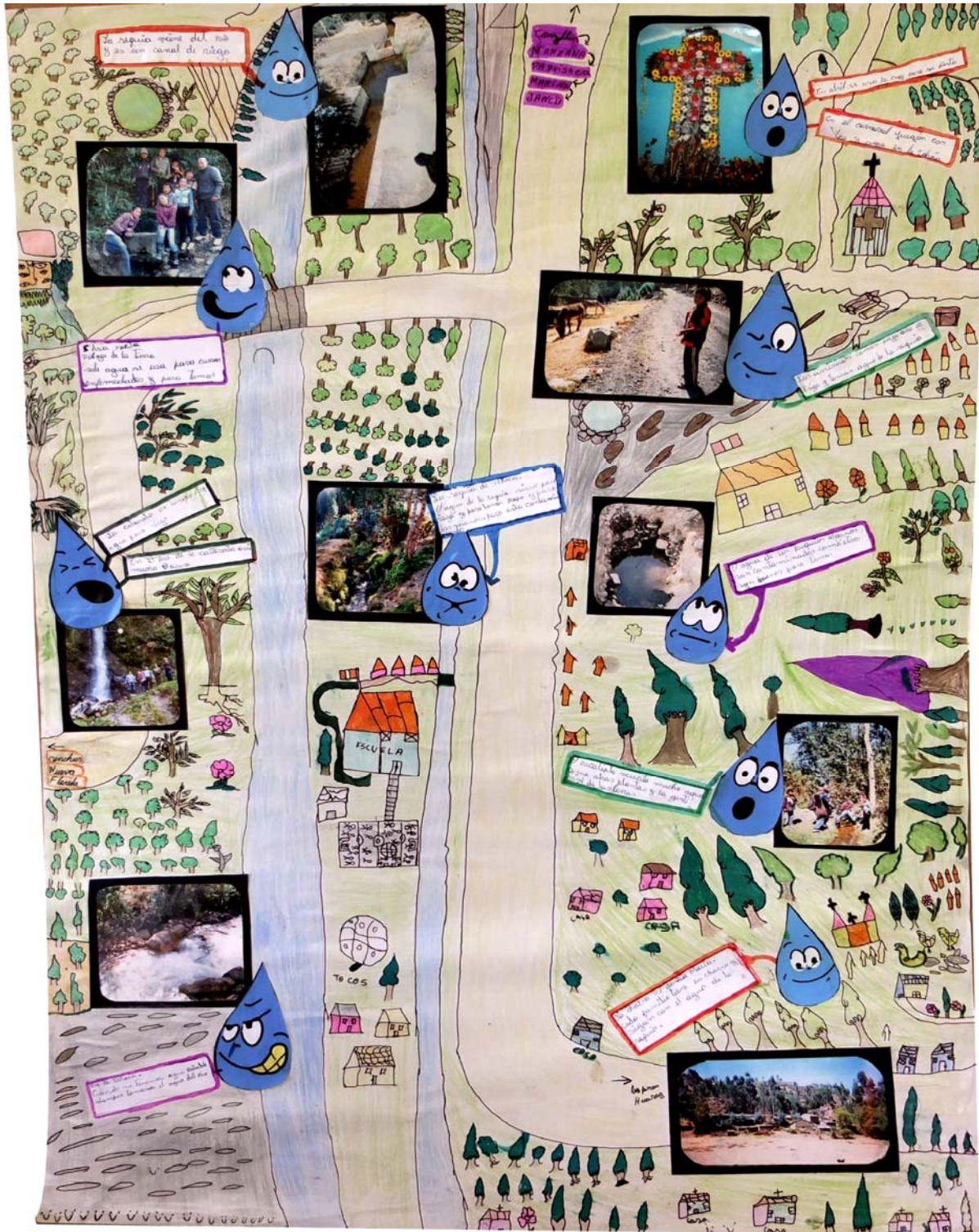


Figura 1: Mapa del pueblo de Ichoca con sus lugares del agua. Elaboradxs por lxs alumnxs de la escuela primaria de Ichoca.

Durante mi trabajo de campo tenía entre otros un proyecto con alumnxs del cuarto y quinto grados de la escuela de Ichoca. El tema principal de nuestra investigación fue la significación del agua para lxs niñxs. Un día fuimos todxs juntxs, incluido el profesor, a una excursión y lxs niñxs me mostraban sus lugares importantes en relación con el agua. Lxs niñxs tenían una cámara desechable y la tarea de tomar fotos de estos lugares. Una semana más tarde lxs alumnxs hicieron un mapeo de la excursión y marcaron con iconos en formas de gotas de agua los lugares importantes. Las gotas presentan mediante sus expresiones de la cara sentimientos felices, tristes, enojados o sorprendidos (véase figura 1). Adicionalmente, lxs alumnxs pegaron al mapa las fotografías de la excursión con una breve explicación. La elaboración del mapeo mostraba los conocimientos complejos y profundos de lxs alumnxs sobre el tema ‘agua’. En total pegaban diez gotas y diez fotografías. Cinco fotografías y explicaciones tenían una relación con la agricultura. Especialmente la multifuncionalidad de las acequias para la irrigación de las chacras, para la alimentación de los animales y para lavar la ropa fueron acentuadas. Sobre todo, lxs alumnxs criticaron que la acequia estuviera sucia, maltratada y que mucha gente de Ichoca arrojara la basura dentro de ella. En la explicación de otra fotografía lxs niñxs dijeron que la gente de Ichoca toma el agua del Río Auqui (lxs niñxs nombraron el río como Río de Ichoca) cuando no tienen agua entubada en la casa. Ellxs son conscientes de que el agua está contaminada y es mala para la salud humana. Otra gota en el mapa con una sonrisa remite a una fuente. Para lxs alumnxs es una fuente mítica y el agua de esa fuente tiene fuerzas curativas. La catarata cerca de la fuente es el lugar donde vive el Ichic Ollco, un hombre pequeño mítico que se presenta a la gente y que vive en este lugar (esto lxs niñxs no lo marcaron en el mapa, pero durante la excursión hablaron sobre el Ichic Ollco). También fuimos a una capilla católica, dentro de la capilla había una cruz decorada con flores de muchos colores. Este fue un lugar muy importante para lxs niñxs y en el texto del mapa explican que usan la cruz para una fiesta. Durante la ceremonia religiosa dan la bendición a la cruz. Lxs alumnxs también tomaron una fotografía del bosque de eucaliptos en Ichoca; junto con esta explicación: "El eucalipto necesita mucha agua, más que otras plantas y la gente vive de la leña". Lxs alumnxs en esta descripción explican un conflicto básico: la población de la cuenca es dependiente del eucalipto y al mismo tiempo la planta necesita bastante agua para crecer. Hay pocos árboles nativos porque la gente prefiere plantar el eucalipto en forma de monocultivo.

En estos ejemplos del mapeo de los lugares de agua es obvio que lxs alumnxs construyen la naturaleza en formas plurales. Lxs niñxs tienen percepciones de la naturaleza que se definen como inventivas y permanentemente alterables. En el trato con el agua lxs niñxs no tienen una

única racionalidad. Las relaciones socio-ambientales son mucho más complejas entre niños y naturaleza, se construyeron por aspectos míticos, sustentables, emocionales, prácticos y técnicos. Lxs alumnxs se refieren a diferentes sistemas de conocimientos. La existencia del Ichic Ollco o de la fuente sagrada está basada en la epistemología andina donde leyendas, mitos y lugares sacrales tienen una importancia enorme para ordenar y entender las relaciones socio-ambientales (Boelenes 2014, Gelles 2000). Con las informaciones sobre la acequia de Ichoca lxs alumnxs se refieren a términos técnicos para explicar las distintas formas de riego en la cuenca. También ellxs plantean la multifuncionalidad de la acequia y la importancia para su pueblo. Los aspectos sustentables se manifestaron en la explicación sobre el mal uso del agua y el aspecto religioso que lxs alumnxs lo vinculan con el agua bendita. Un aspecto que falta en el mapa de lxs niños es la vinculación de sus lugares de agua con su juego diario. Durante el trabajo lxs niños explicaron que les encanta pescar truchas en el Río Paria (no se muestra este río en el mapa de lxs niños).

Las perspectivas de lxs niños (quechuahablantes) están fuertemente discriminadas, trivializadas e ignoradas - también dentro de la ciencia. El proceso de mapeo funciona en este sentido como una herramienta para poner en duda puntos de vista dominantes y producciones del espacio y de la naturaleza. El método de mapeo colectivo "(e)s un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes" (Risler & Ares 2013: 11). En este sentido el mapeo colectivo es un trabajo colectivo de compartir conocimientos comunes. La reflexión sobre el espacio por medio de la excursión guiada por lxs alumnxs y la elaboración del mapa en común abrió la posibilidad de trabajar juntxs sin (re-)producir permanentemente las jerarquías entre alumnxs y adultxs. Lxs niños usaban sus estilos de pintar, sus fotografías y sus propias explicaciones. Sin embargo, los encuentros entre niños y adultxs nunca están libres de relaciones de poder, especialmente en un trabajo que es desarrollado en la escuela. Por lo tanto, es importante desaprender el pensamiento adulto como la única posibilidad de pensar y crear el mundo.

3. ¿Cómo influyen las cosmovisiones del sistema neoliberal en las relaciones individuales de lxs niños con su medio ambiente?

La Región Ancash está determinada por explotaciones mediante las megaminerías, hidroeléctricas, el cultivo de productos agrícolas en las zonas áridas de la costa que son destinadas a la exportación internacional y al mismo tiempo la reducción y la distribución injusta de las reservas de agua potable (Neuburger et al. 2012: 77-93, Carey 2010).

Estas formas de extractivismo están determinadas e influidas por distintos discursos (como cambio climático, desarrollo, sostenibilidad, etcétera). Instituciones como ONGs, ministerios y empresas transnacionales utilizan estos discursos para sus propios intereses, con el objetivo de implementar nuevas leyes o técnicas en la sociedad (Foucault 2005). Estas negociaciones poderosas están interrelacionadas con el sistema del capitalismo y con estructuras racistas de desigualdad (Galeano 1985).

Esta visión del extractivismo en Ancash es producto de conocimientos coloniales y occidentales. Al mismo tiempo lleva el peligro de contar una sola historia sobre la región, ocultando otras historias andinas (Chimamanda Ngozi 2009). De hecho, existen diversas formas de representar la región que están estrechamente relacionadas a la lengua y cultura quechua (como las historias de lxs alumnxs sobre sus lugares de agua). Lamentablemente, los conocimientos occidentales se valoran más que los andinos y tanto los medios de comunicación como las escuelas contribuyen a establecer una escala de valorización. Dentro de esta escala están las formas de discriminación inmanentes que se ven interiorizadas por lxs niñxs quechuahablantes. Esto se ilustra en el siguiente ejemplo local sobre cómo los profesores castellano hablantes enseñan a los niñxs. En una escuela cerca de la megaminería Barrick (Mina Pierina) hemos preguntado a los niñxs de Chontayoq en la primera ronda de presentación por sus deseos profesionales. La mayoría de los niñxs contestaron ‘ingeniero de la megaminería’ aunque su pueblo casi no tiene acceso al agua potable y la contaminación del medioambiente sigue. Ninguno de los niñxs contestó ‘campesino’. El profesor decía: ‘Pueden responder vendedor, mujer de la limpieza, conductor’. Este ejemplo nos muestra las jerarquías sociales y como éstas están interiorizadas por niñxs y adultxs. Por un lado, los niñxs desean trabajar en una profesión que es reconocida por la sociedad (lo que muestra que ser campesino tiene bajo prestigio), por otro lado, al profesor ni se les ocurre que los niñxs del campo puedan estudiar una profesión académica.

El sistema neoliberal está basado en una ideología homogeneizada que reduce la relación humana con la naturaleza a un sistema económico. El valor monetario de la naturaleza, el extractivismo y aprovechamiento de los recursos naturales dentro de un libre mercado tiene la prioridad absoluta – como nos muestra el ejemplo de la escuela. Estos procesos están vinculados con la subjetivación de lxs alumnxs. La palabra sujeto tiene dos significaciones, la primera, que señala la dominación mediante otro y la dependencia del sujeto del otro, y la segunda, el sujeto mismo, que mediante su conciencia y autoconocimiento está ligado a su propia identidad (Foucault 2005 citado en Schmitt 2013: 261). En el primer caso el profesor y

lxs alumnxs están en una relación de poder, donde el profesor tiene la supremacía de la interpretación sobre la profesión en el futuro de lxs niñxs. La relación de dependencia y la posición social como adulto y profesor no permite a lxs niñxs poner en duda su declaración. No todxs los niñxs contestaron ‘ingeniero de la megaminería’ en especial las niñas contestaron en voz baja ‘vendedora’ o ‘secretaria’. En este momento se abre una vista más amplia que es sensible por relaciones de género. Gracias a su educación (tanto familiar como escolar) las niñas tienen una conciencia y autoconocimiento distinto y reprimido. Por consiguiente operan las formas de discriminación y disciplinarias de la sociedad dominante con ayuda de la lengua, reglas, diseños de género fichos, etcétera; que todos juntos llevan a una interiorización y subjetivación.

4. ¿Hay formas de resistencia contra estas formas distintas de ver y percibir el mundo?

Lxs formas de resistencia de lxs niñxs son múltiples y altamente creativas. Moverse en los distintos mundos familiares, municipales o escolares son resistencias diarias. Todos estos mundos están estructurados por adultxs y lxs niñxs buscan posibilidades de crear espacios intermedios. Estos espacios tienen su propia lógica y son el producto de la interrelación de los mundos adultxs con las propias experiencias y los espacios de lxs niñxs. Lxs mundxs de lxs niñxs nos muestran que existen apropiaciones alternativas de la naturaleza y no solo hay una única apropiación dominante.

Es importante contar estas historias distintas para hacer posible el entendimiento de la naturaleza y la sociedad plural. Hablar el quechua, practicar con otros las costumbres andinas, practicar varias relaciones con la naturaleza y la libertad de tener múltiples identidades, son en la cuenca de Shallap las condiciones previas para escribir no solo una historia sobre relaciones socio-ambientales; sino sobre el racismo contra la vida andina, contra el quechua, una educación escolar monolingual, una discriminación de las comunidades andinas y su agricultura familiar, la superioridad de lxs adultxs que no escuchan lxs historias de lxs niñxs, son como un borrador que elimina otras formas de ver y percibir no solo la naturaleza y el agua.

Bibliografía

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. < http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es > (17.09.2014).
- Bell, John (1988): El adultismo y el papel de los adultos en el desarrollo del liderazgo juvenil. [<http://sidoc.puntos.org.ni/publicacionesptos/documentos/genero-adultismo-y-relaciones-de-poder.pdf>; rev. 01.06.2015]
- Boelens, Rutgerd (2014): Cultural politics and the hydrosocial cycle: Water, power and identity in the Andean highlands. En: *Geoforum* 57, p. 234-247.
- Carey, Mark (2010): *In the Shadow of Melting Glaciers. Climate Change an Andean Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Chumbiray Méndez, Jaime Aurelio (2012): Wenn im Kind ein erwachsener wohnt und umgekehrt. Der Faktor der Andenkultur als klärendes Element, um sich dem Phänomen der Kinderarbeit in Peru anzunähern. En: *Ila* 356, p. 26-28.
- Fanon, Frantz (1981): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2005): *Subjekt und Macht*. En: Ewald, François & Defert, Daniel (edit.): *Schrift en in vier Bänden. Dits et Écrits*, 4. 1980-1988. Frankfurt a. M., p. 269-294.
- Gelles, Paul (2000): *Water and Power in Highland Peru. The Cultural Politics of Irrigation and Development*. New Brunswick.
- Galeano, Eduardo (1985): *Las venas abiertas de América Latina*. México.
- Hooks, Bell (1994): *Black Looks. Popkultur - Medien - Rassismus*. Berlin
- Kilomba, Grada (2009): *Das N-Wort*. [<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort?p=all>, rev. 01.06.2015]
- Kilomba, Grada (2015): *While I write*. [<https://www.youtube.com/watch?t=31&v=UKUaOwfmA9w>, rev. 01.06.2015]
- Mignolo, Walter (2000): *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton.
- Morrison, Toni (1995): *Im Dunkeln Spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination* Reinbek.
- Moss, Pamela (edit.) (2001): *Placing autobiography in geography*. Syracuse, New York.
- Neuburger, Martina; Kaser, Gerog Bregulla & Gurgiser, Wolfgang (2012): *Peasant Vulnerability, Glacier Mass Decline and Water Availability: Case Study Concerning the Effects of Changing Runoff Regimes in the Cordillera Blanca, Peru*. En: *Kieler - Geographische Schriften* 123, p. 77-93.
- Risler, Julia & Ares, Pablo (2013): *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficas críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires.
- Said, Edward (2009): *Orientalismus*. Frankfurt a. M.
- Schmitt, Tobias (2013): *Dürre als gesellschaftliches NaturverhältnisEine politische Ökologie der Wasserknappheit im Nordosten Brasiliens*. Tesis doctoral (inérito) de la Universidad Innsbruck. Innsbruck.

- Singer, Katrin & Greth, Silke (2015): "They can't handle their freedom" - Kritische Perspektiven auf Adultismus. Ein kleiner Exkurs. En: Feministische Geo-RundMail 62 [http://www.ak-geographie-geschlecht.org/docs/rundbriefe/GeoRundMail_62.pdf, rev. 01.06.2015]
- Sow, Noah (2011): Weiß. En: Arndt, Susan & Ofuatey-Alazard, Nadja (edit.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, S. 190-191.
- Sundberg, Juanita (2005): Looking for the critical geographer, or why bodies and geographies matter to the emergence of critical geographies of Latin America. En: Geoforum 36(1): 17-28.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2013): Superando el adulto centrismo. [<http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>, rev. 01.06.2015]
- Villari, Cristina & Menacho López, Leonel Alexander (2015): La situación lingüística actual en Áncash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. (En prensa)