



CONOCIMIENTOS, ACTIVIDADES E INTERAPRENDIZAJES DESDE LA MILPA EDUCATIVA

Ulrike Keyser Ohrt

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, Zamora, Mich.

Área: 16) Multiculturalismo, interculturalidad y educación

II. Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen:

La Milpa Educativa es un proyecto que promueve una relación armónica entre humanos y su entorno natural con base en conocimientos indígenas y el respeto a la naturaleza en función del Buen vivir. Educadoras y educadores que trabajan en una Milpa Educativa están formadas con el Método Inductivo Intercultural, cuyas bases epistemológicas, teóricas y políticas son el pensamiento decolonial, la epistemología del Sur y la interculturalidad crítica. En lo pedagógico se orientan con la teoría de la actividad desde la tradición socio-cultural.

Desde estas perspectivas describe y discute la ponencia tres actividades comunitarias y rituales en las que un equipo de educadoras de los niveles educativos de inicial y preescolar participó con sus alumnas y alumnos, madres y padres de familia, educadoras y expertos locales como parte de la fiesta del Corpus Cristi en la comunidad p'urhépecha de Cherán, Mich. Esta fiesta representa de diversas maneras la relación entre humanos y naturaleza. Entre los interaprendizajes generados mediante dichas actividades resaltan los que expresan conflictos inter e intraculturales.

Para dar cuenta de cómo se pueden trabajar epistemologías indígenas en contextos interculturales que favorecen la generación de conocimientos y prácticas en torno a la integridad sociedad-naturaleza se presentan resultados parciales de una investigación participativa entre profesionales de la educación, purhépechas y no indígenas. Dicha investigación tiene como objetivo sistematizar y analizar las experiencias obtenidas con el trabajo en la Milpa Educativa.

Palabras clave: Educación indígena, interculturalidad, actividades de aprendizaje.

Introducción

La integridad Sociedad-Naturaleza es fundamental para la generación de conocimientos en contextos indígenas, donde los humanos continuamente confrontan sus conocimientos con lo que siguen aprendiendo al sentirse y actuar como parte de la naturaleza.

La investigación de la que comparto resultados parciales pretende profundizar y sistematizar experiencias educativas en los niveles de educación inicial y preescolar en la comunidad purhépecha de Cherán, Mich. Entre los aprendizajes tanto de niñas y niños como de docentes y comuneras y comuneros participantes resaltan conflictos inter e intraculturales entre la tradición cristiana/católica y los conocimientos indígenas en torno a la interpretación de aspectos simbólicos de una fiesta. Para la ubicación de la problemática y la discusión de los resultados parto de conceptos básicos del pensamiento decolonial, epistemología del Sur e interculturalidad crítica. A la vez, estos conceptos sirven de fundamentos epistemológicos y políticos del Método Inductivo Intercultural (MII) con que fueron formadas las educadoras que trabajan ahora con el proyecto de Milpas Educativas (ME). A manera de ejemplo presento actividades relacionadas con la fiesta de Corpus Cristi, que manifiestan de diversas formas la relación entre humanos, naturaleza y espiritualidad. De ahí resulta clave comprender el papel de la actividad en procesos educativos que apuntan a la comprensión de la integridad Sociedad-Naturaleza y transformaciones sociales y políticas requeridas para el Buen vivir. En este sentido, incluyo parte de la discusión actual en torno a las tres generaciones del concepto de actividad desde la tradición socio-cultural.

La ponencia se entiende como reporte parcial de una investigación colectiva entre purhépecha y mi persona como no indígena. En este caso, presento reflexiones propias a partir de análisis y discusiones colectivas para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo promueven las actividades realizadas en la Milpa Educativa el pensamiento decolonial y la epistemología del Sur con base en la interculturalidad crítica?

Investigación participativa intercultural y pensamiento decolonial

Las Milpas Educativas (ME), un proyecto coordinado desde la Universidad Iberoamericana en convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS), están basadas en el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008a; Keyser, Silva, Hernández, Bertely, 2012; Sartorello, 2016). Educadoras y educadores, investigadoras e investigadores de diversos Estados de la República Mexicana que trabajan en las ME, junto con investigadores/as y profesores de Brasil integran la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Fundamentos principales de la REDIIN son la colaboración y el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas, porque considera que la interculturalidad se vive cotidianamente y se tiene que analizar y reflexionar desde una postura crítica (Bertely, Sartorello, Arcos, 2015). Para dar cuenta de las y los que se encuentran en condiciones de interculturalidad son sujetos social e históricamente constituidos que comparten, comparan y contrastan sus experiencias y saberes, Gasché propone

que renunciemos a la expresión “diálogo de saberes”, que no refleja lo que está ocurriendo en la realidad, y hablemos de “interaprendizaje intercultural” (o inter-societal) que plantea un reto concreto a cada uno de

nosotros como personas, – un reto cuyos fines siempre tendremos que definir en el marco de las relaciones de dominación/sumisión. (Gasché, 2008b, p. 29)

La colaboración y el interaprendizaje entre culturalmente diferentes son elementos sustanciales de la investigación en curso. El equipo de la comunidad de Cherán, miembro de la REDIIN, está compuesto por cuatro educadoras de Cherán, una educadora y un asesor originarios de una comunidad vecina, y una no indígena, pero vecina de Cherán. Desde hace siete años trabajamos con el MII y nos propusimos investigar distintas aristas de las actividades que se realizan como parte del proyecto de las ME para sistematizar los conocimientos y las prácticas sociales indígenas implícitas. Cada integrante del equipo centra su interés en distintos ámbitos y presenta sus avances en el equipo donde recibe retroalimentación. El diseño metodológico comprende observación participante, diario de campo, entrevistas individuales, narrativas locales, grupos de discusión y talleres de reflexión, y explora una epistemología indígena como parte de la metodología (Said, 2018).

Perspectiva política-epistemológica del MII

A partir de la premisa que la interculturalidad se vive desde tiempos coloniales e implica conflictos, tanto el MII como las ME están cercanas a las perspectivas teóricas, políticas y epistemológicas decoloniales (Mignolo, 2007, Quijano, 2000), la epistemología del Sur (Santos, 2010) y la interculturalidad crítica (Walsh, 2014). El pensamiento decolonial se contrapone al pensamiento único y está forjado desde pensadores indígenas y afrodescendientes de países colonizados en América Latina (Mignolo, 2007), visibiliza y analiza las manifestaciones de la colonialidad para contrarrestar el eurocentrismo subyacente al re-construir y re-valorar las aportaciones de las culturas dominadas e interrumpidas en su desarrollo por el colonialismo (Santos, 2010).

Para la epistemología del Sur (Santos, 2010) las culturas no son solamente incompletas, sino también heterogéneas al interior, por lo tanto, inter e intraculturalidad se complementan al identificar lo común y comparable para reconocer lo diverso y poder construir interaprendizajes entre sujetos con

... identidades diversas [que] se articulan de manera individual y colectiva, en menor medida, mediante discursos y, sobre todo, a través de la praxis de interacciones entre actores heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante tiende a ser inter-cultural, en el sentido de búsqueda de características de interacción relacionales, transversales e interseccionales (Dietz, 2017, pp. 195-196).

Es decir, no se busca homogeneidad, sino la interacción consciente entre diversos sin ocultar sus diferencias. La interculturalidad crítica, “como proyecto político, social, epistémico y ético” (Walsh, 2014, p. 13) frente a la colonialidad requiere de pedagogías no solamente críticas, sino de-coloniales “que integran

el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida” (p. 15). Por lo tanto, la educación intercultural reconoce conflictos políticos, sociales, culturales y también cognitivos.

Los saberes y conocimientos indígenas, implícitos en actividades socio-culturales y practicados con sentido educativo tienen el objetivo de fortalecer el conocimiento de lo propio para desde ahí acercarse a lo ajeno en condiciones de igualdad en la diferencia.

Se trata de una pedagogía centrada en el hacer, en el aprender haciendo y participando activamente en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la familia y la comunidad. Un proceso educativo en el que “no se concentra la atención y el aprendizaje en el objeto, sino en la interacción social en la cual se definen las funciones de los objetos”, donde los niños aprenden a conocer y usar objetos implicados en eventos familiares y sociales, aprendiendo “a nombrar la acción y la interacción social constantemente experimentada y vivida” (UNEM, 2009, p. 68).

El trabajo con el MII significa partir desde abajo y adentro, es decir, desde el interior de las comunidades y con sus habitantes. La idea que sustenta este proyecto reside en resaltar los sentidos educativos de las actividades productivas y sociales en las comunidades, llevar a niños y niñas a los espacios y en los tiempos donde se realizan dichas actividades. El trabajo en las ME se centra en la relación sociedad – naturaleza al seleccionar actividades que fortalecen saberes sobre el cuidado de la naturaleza y el buen vivir.

Actividades en y desde la milpa: la fiesta del “Corpus”

En función de educar en el sentido de integridad sociedad-naturaleza el equipo de educadoras ha realizado diversas actividades, desde el cultivo de alimentos y plantas medicinales hasta la participación en los preparativos y la realización de una fiesta tradicional comunitaria que subraya la reciprocidad entre humanos y recursos naturales.

El “Corpus” (Cristi) se lleva a cabo generalmente en junio, es la fiesta de más tradición p’urhépecha y con características locales sobresalientes, en ella se celebra la unión entre humanos y naturaleza. Tiene el sentido de agradecimiento por lo que brinda la naturaleza.

Entre las fiestas comunitarias del pueblo de Cherán, el Corpus destaca por la participación de niñas y niños, que participan con iniciativas propias e interactúan entre ellos mismos, jóvenes y adultos. Aproximadamente tres semanas antes de la fiesta preparan niñas y niños, de acuerdo a sus habilidades, solos o con apoyo de mayores, diferentes tipos de alimento en miniatura que luego intercambian por sal o maíz con otros niños o niñas que pasan frente a las casas donde están ofreciendo este tipo de productos. La manera de elaborar, distribuir y compartir estos productos es lo que genera entre las y los participantes aprendizajes inter e intraculturales.

Una semana antes de la fiesta se llevan imágenes de San Anselmo, patrón de abejas y panaleros, a lugares en la orilla de la comunidad, donde la gente se reúne diario e intercambia alimentos que prepara para esta

ocasión. Durante este tiempo se organizan grupos de hombres jóvenes y adultos para buscar panales de abejas silvestres en los bosques de la comunidad o comunidades vecinas.

La tarde anterior al día de la parte cristiana de la fiesta, hombres jóvenes y niños realizan un recorrido por determinadas calles de la comunidad. Cada uno carga en su espalda una *katáarakwa* (del p'urhépecha *k'atan* = ligado a, amarrado), un armazón de madera del tamaño adecuado para la persona que la llevará. En ella que colocan los panales, animales vivos o disecados y plantas del bosque que encontraron mientras buscaban los panales. Las mujeres jóvenes y adultas participan bailando con la música de pequeñas orquestas.

De todas las actividades que comprende esta fiesta, las educadoras seleccionaron tres que consideraron con más oportunidades de aprendizaje para los niveles de inicial y preescolar. La primera actividad consistió en acompañar a una de las seis imágenes de San Anselmo desde la casa del carguero hasta el lugar en la orilla del pueblo. Niñas y niños tuvieron oportunidad de ver de cerca a la imagen del santo, de tocar y cargarla. También participaron en el intercambio de alimentos.

Dos días antes de la fiesta, las maestras invitaron a especialistas y madres y padres de familia para que junto con sus hijos e hijas elaboraran sus *katáarakwas*. Aunque las niñas no se las cargan en el recorrido, estuvieron presentes y ayudaron en su elaboración. Para varias madres y también padres de familia fue la primera vez que construyeron una *katáarakwa*. De esta manera se familiarizaron con la técnica y los materiales necesarios. Los aprendizajes se generaron mediante la colaboración entre niños, niñas, madres y padres de familia. Hijas e hijos miraron con asombro cómo sus madres elaboraron *katáarakwas*, cortaron con diferentes herramientas la madera al tamaño requerido, utilizaron clavos y cordones donde fue necesario, mientras, ellas y ellos colaboraron en colocar los panales y adornos naturales para lucir su cargamento el siguiente día durante el recorrido por las calles, acompañados de música y a la vista de los vecinos de la comunidad.

Los aprendizajes logrados durante las tres actividades se pueden agrupar en los siguientes ámbitos:

- » Territorio y recursos naturales
 - Extensión y límites de la comunidad y del territorio
 - Recursos del bosque y problemas ecológicos
- » Aprendizaje colaborativo
 - Colaboración entre niñas, niños y adultos
 - Participación de expertos de la comunidad
- » Cuerpo y arte
 - Posturas del cuerpo para cargar la *katáarakua*
 - Creatividad en los arreglos y adornos de la *katáarakua*
- » Autosuficiencia

- Valor y ventajas del trueque en comparación con el uso de dinero
 - Importancia de preparar sus propios alimentos
- » Simbolismo
- Significados de la *katárukua* y de los panales de abejas silvestres

Los aprendizajes logrados con estas actividades no se limitaron a niñas y niños, sino por igual las madres de familia aprendieron a realizar trabajos que regularmente realizan hombres (elaborar la *katárukua*). Lo habían observado en muchas ocasiones, pero sin ser responsables en su ejecución.

Contrastes inter e intraculturales entre conocimientos y la valoración de actividades se generaron a partir de dos preguntas:

1. ¿Es culturalmente correcto que niñas y niños cargan la imagen de un santo?

Unos, originarios de otra comunidad, argumentaron que solamente los adultos que recibieron el cargo del santo pueden trasladarlo de un lugar a otro. Mientras las educadoras y la familia del carguero de Cherán asignaron gran importancia educativa y espiritual al hecho de que niñas y niños pudieran enseñarse en este tipo de responsabilidad para que después, como adultos, llegaran a ser cargueros.

2. ¿Cuáles significados tienen la *katárukua* y los panales?

Las investigaciones en la comunidad arrojaron dos visiones distintas, una ligada al cristianismo y otra de tradición purhépecha. La primera asocia la *katárukua* con la cruz de Cristo, la segunda con la silueta de una abeja. En cuanto a los panales es sabido que para poder encontrarlos en el bosque hay que comer el centro de un panal. La visión cristiana lo considera como ostia y desde la purhépecha el panal en sí representa el mundo ligado a la fertilidad, contiene ombligo y ojo y abarca la dualidad femenina y masculina (Argueta y Castilleja, 2012, pp. 293-294).

Los conocimientos y saberes se aprenden siempre anclados en determinadas circunstancias socio-históricas y sujetos que los usan. "... el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, des-incorporado y des-localizado, haciéndonos pensar que es universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color" (Walsh, 2006, p. 19). Por lo tanto, en cada conocimiento están implícitos sujetos sociales y su historicidad. Consideramos que los conocimientos y saberes indígenas están implícitos en actividades y que su aprendizaje se logra solamente participando en dichas actividades. En este sentido, el aprendizaje es situado en tiempo y espacio, y conlleva la presencia y participación de otras personas más.

La actividad como medio de aprendizaje

Las actividades que las educadoras seleccionan obedecen a distintos criterios. En primer lugar, la actividad debe corresponder a la temporada del año en cuanto al clima y, si fuera el caso, fechas festivas.

El MII no permite la folclorización, sino insiste en el respeto al tiempo y espacio natural de los trabajos y eventos. Otro criterio son las etapas de desarrollo cultural de las niñas y los niños que tienen a su cargo. En las atribuciones a cada una de las etapas que se conocen en la cultura purhépecha resaltan los avances hacia la autonomía y la relación respetuosa y recíproca con los demás habitantes de la comunidad.

El mayor principio educativo es la formación en y para el trabajo, cuyo fundamento elemental es la colaboración, iniciando con ayuda y acompañamiento. El aprendizaje siempre tiene connotación social, es interactivo, se da en la práctica, y, al igual que el conocimiento, se sigue construyendo, no es acabado. Un caso específico de aprendizaje es el “enseñarse”, concepto usual de la cultura purhépecha y válido para todas las edades. “Enseñarse” hace referencia a un proceso autónomo de aprendizaje, donde la persona que pretende enseñarse, determina cuándo, dónde y con quién o con qué sería oportuno (Keyser, 2015).

En todas estas actividades se actúa con respeto hacia la persona, sus conocimientos y habilidades y, a la vez se vive la reciprocidad como principio cohesionador de una comunidad purhépecha. El medio de enseñanza de conocimientos, saberes y habilidades son actividades. La actividad es un concepto central en el ámbito educativo, sobre todo en la tradición socio-cultural. Hasta ahora se distingue entre tres generaciones del concepto de actividad (Larripa y Erausquin, 2008):

1. Vigotsky consideró la actividad desde el individuo que actúa con otros en un determinado contexto socio-cultural e histórico, mediada por instrumentos culturales. De ahí deriva la triada de: sujeto (condiciones subjetivas) - artefacto mediador: instrumentos materiales, culturales (lenguaje, símbolos) y psicológicos (atención, memoria) – objeto (objetivo ubicado en el entorno socio-cultural).
2. Leontiev le otorgó a la actividad una perspectiva colectiva y distinguió acciones individuales y colectivas para un fin común, es decir, el objeto u objetivo de la actividad.
3. Engeström retomó las ideas principales de sus antecesores (triada y colectividad) para ampliar el concepto a sistemas de actividad, sus conflictos y tensiones interiores y entre los sistemas como fuentes de generación de nuevos conocimientos, innovaciones y alternativas de acción y, finalmente, transformación social.

La teoría de la actividad de tercera generación considera que “las contradicciones son fuente de disturbios y conflictos, pero también generan intentos innovadores de cambiar la actividad” (Engeström, citado en Breidlid, 2016, p. 69). De esta manera la teoría de la actividad parece pertinente para orientar las diferencias entre conocimientos indígenas y los de origen occidental, porque puede ser “usada como un marco para la descolonización de la construcción de conocimientos mediante el cuestionamiento de algunas tradiciones de conocimientos dominantes que hegemonizan la epistemología Occidental cuando alega su universalidad” (Breidlid, 2016, p. 70). En este sentido, puede crear espacios compartidos para el “desarrollo de diálogos a través de barreras tradicionales y sistemas de conocimientos, derribando las relaciones de

poder asimétricas y redistribuyendo el poder” (Breidlid, 2016, p. 70). Se trata de un aprendizaje “expansivo” (Engeström) que evidencia el dinamismo de los conocimientos.

Tanto el aprendizaje como los conocimientos son socialmente construidos (Berger y Luckmann, 1979), porque El hombre no se halla solo ante el mundo que lo circunda. Sus relaciones con él se hallan siempre mediatizadas por sus relaciones con otras personas. Su actividad siempre forma parte de estas relaciones, incluso en aquellos casos en que exteriormente se queda solo (Leontiev, 1968, p. 27).

Los humanos, por medio de sus relaciones social e históricamente determinadas, desarrollan y transforman la sociedad, sus conocimientos y aprendizajes, mediados por procesos educativos, así también en las actividades reportadas de la fiesta del Corpus.

Conclusiones

Partiendo de las orientaciones conceptuales esbozados al inicio de este texto – pensamiento decolonial, epistemología del Sur e interculturalidad crítica- y las experiencias educativas con el MII y en las ME que siguen procesos sustentados en la teoría socio-cultural de la actividad, surge la pregunta cuáles son las aportaciones de las actividades realizadas en torno a la fiesta del Corpus a este entramado teórico-epistemológico y la integridad sociedad-naturaleza.

Las relaciones entre la comunidad y su contexto natural se vieron mediadas por un ente espiritual, el san Anselmo. La misma fiesta del Corpus Cristi incorpora elementos cristianos que se distinguen de la simbología purhépecha. Son dos tipos de conocimiento, uno legitimado por la religión colonializante y otro que manifiesta la sobrevivencia y resistencia de conocimientos Otros que permiten mantener relaciones horizontales entre sociedad y naturaleza. Al analizar y discutir en el equipo de investigación estas diferencias se perfilan reflexiones epistemológicas, históricas y políticas que cuestionan las identificaciones de los sujetos en términos étnicos y religiosos y, con ello, las relaciones asimétricas de poder implícitas. Como educadoras y educadores nos encontramos ante el reto de resignificar las actividades socio-culturales con un sentido educativo emancipador.

Si bien este conflicto entre conocimientos y cosmovisiones tiene su origen en la interculturalidad iniciada con la colonialidad ahora también tiene una dimensión intracultural, porque tanto la simbología cristiana como la purhépecha conviven en la misma cultura purhépecha, que como cualquier otra no es homogénea, sino comprende una gran diversidad de sentidos y prácticas que constituyen cada una de las comunidades y la región purhépecha en general.

La diferente valoración de la participación activa de niñas y niños al cargar la imagen del santo es expresión de la diversidad intracultural, donde unos reclaman normas establecidas mientras otros perciben posibilidades

de aprendizaje y conciencia identitaria como purhépechas en niñas y niños que posteriormente podrían fortalecer el modo de vivir propio frente a la creciente enajenación cultural.

Las actividades realizadas mediante la interacción entre expertos, comuneras y comuneros mayores, madres y padres de familia, niñas, niños y educadoras lograron interaprendizajes que visibilizan y cuestionan relaciones de poder para generar alternativas en el sentido del Buen vivir.

Referencias

- Argueta, A., Castilleja, A. (2012). Las *uauapu* en la vida de los p'urhépecha o tarascos de Michoacán. *Relaciones*, 131, 283-320.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely Busquets, M., Sartorello, S. y Arcos Vázquez, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, 48, 32-49.
- Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global. Cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/.../EducacionConocimientoIndigenas.pdf
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207.
- Gasché, J. (2008a). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 367- 37. Abya-Yala: Quito, Ecuador.
- Gasché, J. (2008b). ¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas, y qué hay que entender por “diálogo”? Ponencia presentada en el Primer Encuentro Amazónico de Experiencias en Diálogo de Saberes de la Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2157/>
- Keyser, U., Silva, E., Hernández, M. y Bertely, M. (2012). Guía para sembrar el método inductivo intercultural en comunidades y escuelas. Pueblos p'urhépecha. En: M. Bertely Busquets (Coord.). *Tarjetas de auto-interaprendizaje* (Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla). México: CIESAS.
- Keyser, U. (2015). Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha. En R. Mejía Arauz (coord.). *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*, pp. 165-205, Tlaquepaque, Jal.: ITESO.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *ANUARIO DE INVESTIGACIONES*, 15, 109-124.
- Leontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. En A. N. Leontiev et al. *El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación*. México: Grijalbo.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Coords.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 25-46. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), equipo Michoacán (2011). *Informe 2º Taller presencial, Cherán, Michoacán*. Manuscrito inédito.
- Said, S. (2018). Knowing through being known: reflections on Indigenous epistemology and participatory consciousness. *Interventions*. DOI: 10.1080/1369801X.2018.1558091

Santos, B. De S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf

Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tzeltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 121-143.

UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEI (2009). "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe", en: Bertely, María (coord.). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, 4 tomos, México, CIESAS.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. En CEFIA-UIC-CGEIB (coord.). *Política e interculturalidad en educación. Memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural*, pp. 17-29. México: CGEIB.

Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>