

Conocimientos locales, educación primaria y medio ambiente: tensiones y negociaciones en la comunidad wixárika (México)

Itxaso García Chapinal

Introducción

Desde el siglo XVI se ha impuesto en América Latina a partir de la colonialidad un sistema de conocimiento ajeno a las poblaciones locales. Este se caracteriza por basarse en las experiencias occidentales y aceptarlas como “universales”. No obstante, las comunidades marginadas por la colonialidad han resistido y han mantenido sus sistemas epistemológicos, como ejemplifica el caso del grupo étnico wixárika, en México.

Uno de los mayores representantes de la epistemología colonial en regiones marginadas es la educación pública. En la Sierra Wixárika, la llegada de la escuela primaria pública entre las décadas de 1960 y 1980 a las comunidades alteró la vida social y el sistema epistémico locales y se considera un punto de inflexión en la historia de las comunidades, ya que ha modificado los métodos de socialización, educación y transmisión del conocimiento. En este artículo se analizan las tensiones que han surgido entre los diferentes actores de la comunidad ligados tanto a la escuela como al sistema epistemológico local, centrándose en el conocimiento medioambiental.

Esta publicación es parte de un proyecto doctoral interdisciplinario, que combina el trabajo antropológico y el análisis de archivos. Debido a la pandemia y las restricciones aplicadas desde el año 2020, el acceso a las fuentes de información se ha visto imposibilitado. Los resultados aquí expuestos se basan en el análisis de entrevistas realizadas en el año 2015 en el marco de otra investigación.

Colonialidad y epistemología

Desde la llegada de los europeos a las Américas, se ha impuesto en este continente un patrón que margina a las personas indígenas, sus experien-

cias y sus conocimientos. Este patrón, llamado colonialidad, se caracteriza por la jerarquía entre razas, es decir, en las supuestas diferencias biológicas que sitúan por naturaleza a una persona en una escala inferior que a otras (Quijano y Wallerstein 1992, 553), y el control del conocimiento. Esto quiere decir que la descripción como “indio”, “negro” o “blanco” sirve para asignar a cada individuo una posición en la división social y económica. Este sistema de clasificación se ha mantenido tras las guerras de independencia, ya que los intelectuales y la clase gobernante de los nuevos estados lo asumieron como propio y se han involucrado activamente en su expansión (Garcés 2007, 226).

Esta clasificación racial también influye en los sistemas de conocimiento. El sistema epistemológico de la colonialidad se basa en las experiencias europeas, que son consideradas universales y objetivas. De esta manera, se olvida su localización (¿por qué, cuándo, dónde, por quién, con qué objetivo se produce el conocimiento?) (Mignolo 2010, 33), al mismo tiempo que se tachan otros sistemas de conocimientos como subjetivos o irracionales, marginándolos (Santamaría Delgado 2007, 199). Sus características más destacables son el método científico, la universidad como centro de producción de conocimiento, la división entre religión y ciencia, el uso de idiomas imperiales (español, portugués, italiano, francés, alemán, inglés) y la supremacía de la palabra escrita.

La diferencia entre saber y fe se estableció en Europa durante el Renacimiento y se ha usado para separar el supuesto conocimiento universal, racional, de conocimientos que se consideran dudosos. A pesar del enfrentamiento entre ciencia y teología, ambas han colaborado para descalificar conocimientos ajenos al sistema de conocimientos colonial (Mignolo 2010, 17). Como consecuencia, saberes y prácticas que no responden a esta división y no cumplen con las reglas de las diferentes disciplinas del sistema occidental de conocimiento han sido marginadas. En las Américas se pueden encontrar numerosos sistemas de conocimiento que no responden a esta clasificación, como las prácticas de curaciones o la conceptualización del medio ambiente de culturas indígenas, como los wixáritari en México.

La educación pública, especialmente la primaria, ha jugado un papel fundamental en la expansión y el fortalecimiento de la epistemología colonial entre las poblaciones marginadas. Bajo lo que la clase política considera “educación de calidad” se ha impuesto como único sistema de conocimiento, ocultando así las desigualdades, el racismo y las jerarquías de género que implica (Mignolo 2014, 64).

Epistemologías y medioambiente

En el marco de la colonialidad, la percepción del medioambiente se caracteriza por la dicotomía hombre/naturaleza y la explotación de esta última (Sousa Santos 2014, 266 y 275). El crecimiento económico es el principal objetivo, que se logra mediante la extracción de recursos naturales a gran escala, ignorando las consecuencias sociales y ecológicas de esta explotación (Svampa 2019, 17).

En contraposición, comunidades rurales e indígenas del Sur Global, generalmente, comparten una perspectiva relacional de la naturaleza. Así, los seres humanos se consideran parte de la naturaleza y todos los elementos (incluidos los humanos) están conectados de forma interdependiente (Svampa 2019, 66). En algunos grupos culturales, esta interdependencia se explica y se preserva mediante prácticas religiosas (Mies y Shiva 1998, 21).

Como consecuencia de esta perspectiva relacional y el papel de las creencias religiosas en la (re)producción del conocimiento, los sistemas epistemológicos no hegemónicos no responden generalmente a la división entre conocimiento/religión u hombre/naturaleza de la colonialidad. Ante la imposibilidad de abarcar el análisis del sistema epistemológico wixárika completo, en este proyecto se usa el concepto de conocimiento medioambiental local como herramienta de análisis. “Local” hace hincapié en la diferencia ante la colonialidad y sus lazos con epistemologías-otras, también ignoradas por la colonialidad.

En este artículo se entiende como conocimiento ambiental local “formas locales de conocer e interactuar con el propio entorno” (Berkes y Dudgeon 2003, 75) que no siguen los patrones occidentales de producción y consumo (Ellen, Parkes y Bicker 2000, 2). Este conocimiento está arraigado localmente y relacionado con las experiencias prácticas de la vida cotidiana, por lo que está en constante cambio, siendo producido, reproducido, descubierto y perdido a través de la repetición y nuevos experimentos (Ellen, Parkes y Bicker 2000, 4). Estos conocimientos prácticos también contribuirán al debate sobre cambio climático, ya que las prácticas y memorias locales proporcionan información sobre fenómenos climáticos y sus repercusiones en la vida cotidiana de la región (Therrel y Trotter 2011, 510).

El pueblo wixárika

Las comunidades de origen de los wixáritari se encuentran en la Sierra Wixárika, en la región del Gran Nayar. La República de México reconoce como wixárika un área de poco más de 4000 km² (Ramírez de la Cruz 2002, 73). No obstante, el kiekari, como ellos llaman a su territorio, abarca una superficie de aproximadamente 90 000 km² (Liffman 2012, 94). Esta extensión está delimitada por grandes centros ceremoniales: Xapawiyeme (isla de los Alacranes, Jalisco) al sur, Hauxamanaka (Cerro Gordo, Durango) al norte, Haramara (San Blas, Nayarit) al oeste y Pariya Tekia (Cerro Quemado, Wirikuta, San Luis Potosí) al este. A estos cuatro lugares se le suma uno más en el centro, Teakata (Santa Catarina, Jalisco), el único que se encuentra en el territorio oficialmente reconocido como wixárika.

Gracias al control que los wixáritari han mantenido sobre su territorio y la entrada de extranjeros en este, han podido conservar numerosos rasgos culturales. Esta situación se debe a cierto grado de autonomía que tuvieron durante la Colonia. Hasta 1722, año en el que la región fue conquistada, la Corona les otorgó ciertos privilegios, como tierras o la libertad de culto, a cambio de apoyo esporádico en la lucha contra las poblaciones del norte (Neurath 2002, 74). Después de la conquista, la presencia de colonos o miembros religiosos católicos aumentó, pero nunca estuvieron completamente integrados en el sistema colonial. No obstante, esto no fue un impedimento para adoptar nuevos utensilios o costumbres, como instrumentos musicales o la ganadería (Neurath 2002, 21).

El territorio concedido a los wixáritari por el Estado mexicano ha disminuido considerablemente desde la segunda mitad del siglo XIX. Las numerosas reformas agrarias y desamortizaciones de tierras comunales impulsadas por los gobiernos centrales permitieron las invasiones de vecinos mestizos y grandes haciendas para la explotación maderera y mineral. Esta situación provocó diferentes revueltas en las que se aliaron con otros vecinos indígenas, como los coras y los tepehuanos. Una de las más destacadas es la del líder cora Manuel Lozada (1855-1873), que consiguió paralizar las incursiones de los franciscanos durante cincuenta años (Liffman 2012, 76).

El mantenimiento de rasgos culturales y de su conocimiento ha llamado la atención de antropólogos desde finales del siglo XIX. Desde entonces, se han analizado por separado elementos del sistema epistemológico wixárika, como el idioma, el significado del territorio o sus rituales. Esta

división no responde a las características de la epistemología wixárika, sino a la distinción entre religión y ciencia impuesta por la colonialidad. A continuación, analizaré los elementos más importantes del sistema epistemológico wixárika, prestando especial atención al medio ambiente.

Territorio: significado y usos

El espacio que habitan los wixáritari para ellos no tiene solo un valor económico, donde cultivan, sino también cultural. El hecho de que el kiekari abarque una extensión tan amplia, puede interpretarse como reflejo del pasado nómada o seminómada del grupo (Iturrioz Leza, Ramírez de la Cruz y Carrillo de la Cruz 2004, 216). La geografía es parte de la cosmología wixárika y el paisaje, evidencias que cuentan su pasado, como si de “un escrito conceptual” se tratara (Liffman 2012, 104). Las peregrinaciones a lugares sagrados son una forma de leer y revivir esa historia, al mismo tiempo que se reivindica ese territorio como propio. Este mensaje se refuerza en las fiestas a través de las canciones de los *maráakate* (*maráakame* en singular), o chamanes, que describen estos viajes como caminos ancestrales que deben seguir reproduciéndose (Liffman 2012, 116). Como se puede observar, el conocimiento sobre el medioambiente no se limita al aprovechamiento de recursos o plantas, sino que abarca contenidos considerados históricos o religiosos en la epistemología dominante.

Es por ello que la invasión de tierras que los wixáritari han sufrido desde la época colonial no es solo una amenaza para su alimentación, sino también para su continuidad epistemológica. Uno de los símbolos por la lucha de su territorio en los últimos años ha sido la gran movilización que surgió en contra de la explotación minera en la sierra de Real de Catorce, donde se encuentra Wirikuta, uno de los lugares sagrados wixárika más importantes. En este contexto, las peregrinaciones se han convertido en una herramienta política para defender sus reclamos territoriales (Liffman 2012, 50).

El aprovechamiento de los recursos naturales es parte también del conocimiento medioambiental wixárika y su principal característica es la agricultura de subsistencia. Esta tiene un gran valor social y cultural. La vida familiar y social se organizan alrededor del cultivo de la milpa, cuyos principales productos son el maíz, los frijoles y la calabaza. El maíz, del que se plantan sus cinco variantes regionales, tiene un papel central en el sistema cultural, social y epistemológico wixárika. No solo se consideran “los

guardianes de los colores del maíz” (Guzmán Mejía y Anaya Corona 2007, 179), sino que descienden de la unión entre el primer agricultor y las cinco mujeres-maíz, que también están relacionadas con otros productos de la milpa (Medina Miranda 2013, 182).

La organización temporal de actividades sociales y políticas se estructura alrededor del ciclo agrícola. Durante la época de sequía, de septiembre a mayo, tienen lugar las peregrinaciones a los diferentes centros religiosos, entre los que destacan Wirikuta en el desierto de San Luis Potosí. El camino a Wirikuta reproduce y rememora el primer viaje de los dioses al cerro Quemado. Durante la travesía diferentes deidades se convirtieron en cimas, lagos, ríos o cuevas, que se visitan a lo largo del trayecto. Estos accidentes geográficos son tanto evidencias del primer viaje de los dioses a Wirikuta como señales en el paisaje que se pueden leer (Neurath 2000, 65). En esta época también tiene lugar el cambio de varas o autoridades tradicionales, que ocurre el 1 de enero.

Durante la época de lluvias, de junio a septiembre, se necesita aproximadamente el 70 % de la mano de obra en la milpa (30 % restante es necesario en la época de sequía), por lo que gran parte de los miembros de la familia son necesarios (Durin y Rojas Cortés 2005, 154). Igualmente, la siembra y el cultivo de la milpa son momentos importantes para la transmisión de conocimiento local. A través de la participación, los niños, niñas y jóvenes aprenden no solo los métodos tradicionales de cultivo sino también la simbología del maíz y su función en la cultura wixárika (Guzmán Mejía y Anaya Corona 2007, 175). El hecho de no participar en estas actividades puede ser causa de estancamiento y rezago en el aprendizaje epistémico local.

La milpa es un elemento de unión no solo de la familia, sino de toda la comunidad. Al inicio y final de la siembra se llevan a cabo rituales en los centros ceremoniales en los que la comunidad se reúne y guiada por los *mará'akate* y otros cargos religiosos ofrendan tanto a los dioses como a los ancestros (Neurath 2001, 512). Estos rituales son un importante mecanismo social para reafirmar la identidad étnica, así como para transmitir y reproducir su cosmovisión (Neurath 2001, 517).

Entre ellos, Tatei Neixa destaca por el papel central de los más pequeños. Esta festividad tiene lugar en septiembre, después de la primera cosecha, y simboliza la iniciación de los niños y niñas en “el costumbre”. El *mará'akate* canta la canción que describe el primer viaje de los dioses a Wirikuta acompañado por el ritmo de los tambores. A través de esta pere-

grinación alegórica los niños y niñas no solo aprenden acerca del primer viaje de los dioses a Wirikuta, sino también a leer las señales que dejaron en el paisaje (Neurath 2001, 186). Se podría decir que esta canción es una lectura de la geografía wixárika.

Fuentes de información: familia y *mara'akame*

Los encargados de transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones son los miembros mayores de las familias y los *mara'akate*. Estos últimos juegan un papel social clave en las comunidades wixáritari y cumplen diversas funciones, desde curandero hasta consejero y líder religioso. Reciben una formación especial muy larga que les convierte en expertos de la cultura y conocimiento local. Tienen el poder de comunicarse con los dioses a través de sueños, jícaras o pequeños cuencos hechos con calabaza, y la consumición del peyote, un cactus con efectos alucinógenos. Al mismo tiempo, su dios tutelar es Tatewari, el abuelo fuego, que representa la sabiduría y la ancianidad, dos elementos muy relacionados en la epistemología wixárika (Iturrioz Leza 2004, 165). Como expertos, se encargan de una parte de la educación de los niños (Guzmán Mejía y Anaya Corona 2007, 137). Su función de maestro se muestra especialmente en la fiesta de Tatei Neixa, mencionada anteriormente (Neurath 2002, 186).

Por otra parte, son los adultos de la familia, los padres, madres, abuelos y abuelas, los encargados de transmitir a las generaciones más jóvenes el conocimiento local en el día a día. En el seno de la familia los niños aprenden conocimientos prácticos de interacciones cotidianas, como a hacer tortillas, coser o ir a por leña (Guzmán Mejía y Anaya Corona 2007, 137). No se debe olvidar que estos conocimientos prácticos están ligados a un complejo sistema epistemológico y de creencias. A través de la repetición y el aumento de sus responsabilidades en las actividades, los jóvenes asimilan la información. Asimismo, las reuniones familiares alrededor del fuego son otro momento importante de transmisión.

Es importante destacar el papel que tienen los ancianos de la comunidad en el sistema epistemológico wixárika. Son valorados por sus experiencias, ya que han vivido y/o participado en acontecimientos importantes en la historia wixárika. Además, conocen las historias de generaciones anteriores que ya no viven. Por ello, se les considera un vínculo entre el pasado y el presente y de la transmisión de esos conocimientos que poseen depende la continuidad del grupo (Iturrioz Leza 2004, 169). Por lo tanto, no solo son

una fuente de información por su relación con el pasado, sino que también juegan un papel importante en el futuro wixárika.

Conflictos y debates en torno a la educación pública primaria

Desde la segunda mitad del siglo XX este sistema local de conocimiento no es el único en la Sierra Wixárika. En los años 60 se construyeron las primeras escuelas primarias públicas como parte del Plan HUICOT y el ímpetu educador del Estado se reforzó en la década de los 80 con la creación del Departamento de Educación Indígena del Estado de Jalisco (Durin y Rojas Cortés 2005, 167).

Se puede afirmar que la escuela primaria es la principal representante del sistema epistemológico colonial en las comunidades wixárika, aunque no el único. La primaria (de 6 a 11 años) es el ciclo escolar que más niños completan y el que más ha influenciado la convivencia diaria en las propias comunidades, aportando nuevos eventos sociales o modificando algunos ya existentes.

Uno de los puntos del debate se centra en los contenidos impartidos en la escuela. Allí los niños y niñas aprenden contenidos diferentes a los del hogar familiar, como a leer y escribir o hablar castellano. Es precisamente por estos otros conocimientos que los padres y madres de familia valoran la escuela. Se espera que de esta manera se compensen las desigualdades reconocidas en relación con la sociedad mayoritaria (Durin y Rojas Cortés 2005, 166), como explicaba uno de los miembros del consejo de ancianos: “[parafraseando una conversación] a partir de estos tiempos [década de 1980] tendrán sus escuelas, que no les falte los estudios de los niños para que estudiados puedan apoyar a su comunidad y puedan salvar al pueblo” (comunicación personal, marzo 2015).

No obstante, esta asistencia también se relaciona con la pérdida de interés y de identidad cultural entre los más jóvenes. Una de las ancianas de la comunidad afirmaba que “[y]a no valoran [las generaciones más jóvenes] la cultura ancestral, les pusieron otras máscaras y les indicaron que eran las mejores” (comunicación personal, marzo 2015). Esta misma opinión también la compartían jóvenes madres de familia que han asistido a la escuela primaria y se quejaban de que sus hijos aprenden “nada más lo que dicen los libros” y que “la escuela les mete otras ideas” (comunicación personal, mayo 2015); destacaban la importancia del conocimiento wixárika,

descrito como hacer ofrendas o tejer, para el buen desarrollo personal de sus hijos e hijas, y el papel de los y las ancianas en ello.

Por su parte, el *mará'akame* describía un sentimiento de desconexión tanto entre las nuevas generaciones y los adultos, como entre la escuela y la comunidad en general:

Cuando se nos pide nuestros hijos los padres de familia entregamos a los hijos al inicio del ciclo escolar pero no hay quien se encargue a vigilar culturalmente a los niños y maestros, no hay un asesor cultural, hace falta un orientador tradicional ahí, que sepa los usos y tradiciones, que conozca nuestra historia, identidad y cosmovisión (comunicación personal, mayo 2015).

Llama la atención que a pesar de que los jóvenes seguían viviendo con sus familias, sentían que “entregaban” sus hijas e hijos a la escuela, como si el hecho de asistir a ella los alejara de su familia. Al mismo tiempo, es importante destacar que el profesorado en la escuela primaria son también wixáritari, aunque necesiten una supervisión cultural según el *mará'akame*. No obstante, al tener los profesores una formación ajena al sistema local y estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el *mará'akame* los identifica como parte del problema: “Los maestros ya no valoran todo eso [usos y tradiciones], han generado una gran enfermedad sintiéndose que ya son vecinos [mestizos]” (comunicación personal, mayo 2015). Es por ello que se les acusa de ser los causantes del problema, aunque en repetidas ocasiones los propios maestros y maestras concuerden con la opinión de las familias. Parte del profesorado reconoce que la escuela es causante de la pérdida de conocimiento local y piden a las familias que se involucren con la escuela para cambiar esta situación, como decía la maestra de primer y segundo grado “porque ellos [padres y madres de familia, ancianos] conocen más que nosotros de nuestras raíces, de ahí para que nos diga a nosotros para seguirles ese ejemplo” (comunicación personal, mayo 2015).

Este debate entre el profesorado y el *mará'akame* se puede relacionar con el conflicto entre las fuentes de información y autoridad. Mientras que en el sistema epistemológico wixárika es el *mará'akame* una de las principales fuentes de información y autoridad, en el sistema educativo formal son los maestros y las maestras y los libros los que cumplen esos roles. Los alumnos y las alumnas reciben los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que hacen referencia a contextos urbanos y castellanoparlantes. Por ejemplo, los libros de la asignatura Español no están adaptados para el alumnado con lenguas maternas diferentes al cas-

tellano. En los libros de Educación Cívica de Jalisco, entidad en la que vivo, tampoco se tiene en cuenta que parte del alumnado pertenece a grupos étnicos, y se hacen preguntas cómo si conocen a personas cuya lengua materna no es el castellano o instan a que investiguen sobre la forma de vida de los wixáritari y otros grupos étnicos presentes en Jalisco.

En cuanto a los contenidos sobre medioambiente, se centran en los aspectos geográficos en Jalisco, como los ríos o los cerros. Sin embargo, no hay ninguna referencia a la relación de las comunidades con su entorno o a los diferentes tipos de uso y significado del espacio.

Además del contenido, el idioma usado para la transmisión también es parte del conflicto. Oficialmente, el sistema educativo actual es bilingüe. En la escuela las clases se imparten en castellano y wixárika. Sin embargo, no se da el mismo uso e importancia a los dos idiomas, lo que influye en el proceso de identidad, ya que el idioma materno es un elemento identitario clave para los wixáritari.

El castellano es una herramienta importante tanto para defender a la comunidad como para participar en procesos políticos y sociales a nivel regional, estatal o nacional. Es una de las razones por las que muchos padres y madres quieren que sus hijos e hijas asistan a la escuela. A pesar de ello, también lo consideran una amenaza. Los profesores imparten las clases en castellano y usan el wixárika para aclarar dudas. Esta diferencia va en aumento según los cursos avanzan y en sexto, el último curso, prácticamente desaparece. Esta no es una decisión personal del personal educativo, sino la regla institucional (taller con el profesorado sobre diversidad lingüística, abril 2015).

Es importante destacar que el hecho de aprender nuevos idiomas no es dañino. El problema surge a raíz de la jerarquización de los idiomas que impone la colonialidad y la subordinación que ello implica para los hablantes nativos de lenguas no dominantes.

Conclusiones

Como se puede observar, la colonialidad sigue vigente en América Latina. La clase política e intelectual latinoamericana ha asumido como propio el sistema epistemológico colonial, que se basa en las experiencias occidentales y en considerarse universal, y persisten en imponerlo a poblaciones marginadas por el mismo sistema. La educación pública primaria es una herramienta clave en este proceso.

No obstante, los grupos indígenas han resistido y han mantenido sus propios sistemas de conocimiento, como muestra el caso de los wixáritari. La epistemología wixárika se caracteriza por su relación con la geografía, la importancia de los ancianos y el *maráakame* como fuentes de información y en el proceso de transmisión, así como por la oralidad y el aprendizaje a través de la práctica.

Entre el sistema local de conocimiento y la escuela, que es percibida como institución ajena, han surgido tensiones. La educación pública es considerada útil, porque pueden aprender castellano y a leer y escribir, pero la sienten como una amenaza para su epistemología a pesar de los programas interculturales bilingües. Es por ello que nadie en la comunidad quiere expulsar la escuela, sino adaptarla a sus necesidades y realidad social.

Por ejemplo, algunos maestros han planteado la creación de libro de lectura en el idioma materno o la creación de un currículum con contenidos locales con la ayuda de los padres de familia o el *maráakame* que conozca las fuentes de información del sistema local. Esta última propuesta se ha implementado en la secundaria intercultural Tatuutsi Maxakwaxi, en la comunidad de Tsikwaita o San Miguel Huaixtita.

Al *maráakame* entrevistado en el 2015 también le gustaría implicarse en la escuela. Su propuesta era crear una nueva figura, un “asesor cultural” u “orientador tradicional” que conozca la historia y cosmovisión local. Su función sería supervisar que tanto los niños como los maestros cumplan las reglas culturales wixáritari, como hacer las ofrendas necesarias en la escuela para aprender mejor.

Por ello, se debe poner en cuestión el sistema epistémico colonial y reconocer la variedad de conocimientos que existen. Es necesario también preguntarse cómo se debe adaptar la escuela a las necesidades locales y cómo se puede implicar a la población en el proceso de toma de decisiones de políticas que les influyen directamente.

Referencias bibliográficas

- Berkes, Fikret y Roy C. Dudgeon. 2003. "Local Understandings of the Land: Traditional Ecological Knowledge and Indigenous Knowledge". En *Nature Across Cultures. Views of Nature and the Environment in Non-western Cultures*, editado por Helaine Selin, 75-96. London: Springer.
- Ellen, Roy, Peter Parkes y Alan Bicker, eds. 2000. *Indigenous Environmental Knowledge and its Transformations: Critical Anthropological Perspectives*. Amsterdam [u.a.]: Harwood Academic Publishers.
- Durin, Séverine y Angélica Rojas Cortés. 2005. "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola: traslape y negociación de tiempos". *Relaciones* 101, n.º 26: 148-190.
- Garcés, Fernando. 2007. "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 217-242. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Guzmán Mejía, Rafael y María del Carmen Anaya Corona. 2007. *Cultura de maíz-peyote-venado: sustentabilidad del pueblo wixárika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Iturrioz Leza, José Luis. 2004. "Léxico, gramática y cultura". En *Lenguas y literaturas indígenas de Jalisco*, editado por José Luis Iturrioz Leza, 159-169. Guadalajara: Secretaría de Cultura.
- Iturrioz Leza, José Luis, Xitakame (Julio) Ramírez de la Cruz y Wiyeme (Julio) Carrillo de la Cruz. 2004. "Toponimia Huichola". En *Lenguas y literaturas indígenas de Jalisco*, editado por José Luis Iturrioz Leza, 205-221. Guadalajara: Secretaría de Cultura.
- Liffman, Paul M. 2012. *La territorialidad wixárika y el espacio nacional: reivindicación indígena en el occidente de México*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Medina Miranda, Héctor M. 2013. "Las personalidades del maíz en la mitología wixárika o cómo las mazorcas de los ancestros se transformaron en peyotes". *Revista del Colegio de San Luis* 5: 164-183.
- Mies, María y Vandana Shiva. 1998. *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo, reproducción*. Barcelona: Icaria.
- Mignolo, Walter D. 2010. "Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación descolonial". *Yuyaykusun* 3: 17-40.
- Mignolo, Walter D. 2014. "Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo". Entrevista por Facundo Giuliano y Daniel Berisso. *Revista del IICE* 35: 61-71.
- Neurath, Johannes. 2000. "El don de ver. El proceso de iniciación y sus implicaciones para la cosmovisión huichola". *Desacatos* 5: 57-77.
- Neurath, Johannes. 2001. "Lluvia en el desierto: el culto a los ancestros, los ritos agrícolas y la dinámica étnica de los huicholes tiapuritari". En *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, editado por Johanna Broda y Félix Báez-Jorge, 485-526. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Neurath, Johannes. 2002. *Las fiestas de la Casa Grande: procesos rituales, cosmovisión y estructura social en una comunidad huichola*. México, D.F./Guadalajara: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad de Guadalajara.
- Quijano, Aníbal e Immanuel Wallerstein. 1992. "Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System". *International Social Science Journal* 44: 549-557.
- Ramírez de la Cruz, Xitakame Julio. 2002. "Nosotros los huicholes". En *Reflexiones sobre la identidad étnica*, editado por José Luis Iturrioz Leza, 71-78. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Santamaría Delgado, Carolina. 2007. "El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 195-216. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2014. *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. London: Paradigm.
- Svampa, Maristela. 2019. *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Guadalajara: CALAS.
- Therrel, Matthew y Makayla J. Trotter. 2011. "Waniyetu Wówapi: Native American Records of Weather and Climate". *American Meteorological Society* 92, n.º 5: 583-592.