

Voces decoloniales, la traducción de los libros de educación primaria a la lengua seri cmiique iitom en Punta Chueca, Sonora

Decolonial voices, the translation of elementary education textbooks into the seri language cmiique iitom in Punta Chueca, Sonora

Carlo Fabián **Rubio Mejía**¹

Resumen

Este artículo analiza la traducción de los libros de texto de educación primaria a la lengua seri cmiique iitom como un ejercicio decolonial de disputa frente a la colonialidad del poder y las jerarquías lingüísticas impuestas por la modernidad, retomando los planteamientos centrales de Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Catherine Walsh. El estudio se sustenta metodológicamente en trabajo de campo, entrevistas a maestras y traductoras seris, así como en el análisis crítico de las propuestas teóricas de los autores mencionados, lo que permite cuestionar la hegemonía lingüística del castellano y visibilizar prácticas insurgentes en la producción del conocimiento. No obstante, los hallazgos muestran que la traducción, aunque significativa, resulta insuficiente si no se acompaña de una adaptación curricular situada en la cosmovisión, territorio y vida cotidiana del pueblo seri. En conclusión, el artículo plantea la

necesidad de avanzar hacia materiales educativos que integren relatos tradicionales, saberes ecológicos y formas comunitarias de aprendizaje, configurando un horizonte educativo verdaderamente intercultural, territorializado y decolonial.

Palabras clave: Colonialidad del poder, decolonialidad lingüística y cmiique iitom.

Abstract

This article examines the translation of Primary School Textbooks into the Seri language, cmiique iitom, as an act of resistance against the coloniality of power and the linguistic hierarchies imposed by modernity, drawing on the central theoretical contributions of Aníbal Quijano, Walter Mignolo, and Catherine Walsh. Methodologically, the study is grounded in fieldwork, interviews with Seri teachers and translators, and a critical analysis of the theoretical proposals of the aforementioned authors. This approach makes it possible to challenge the

¹ Universidad de Sonora

linguistic hegemony of Spanish and to highlight insurgent practices in the production of knowledge. However, the findings show that translation, although meaningful, is insufficient if it is not accompanied by curricular adaptation rooted in the worldview, territory, and everyday life of the Seri people. In this regard, the article argues for the need to move toward educational materials that

integrate traditional narratives, ecological knowledge, and community-based forms of learning, shaping an educational horizon that is truly intercultural, territorialized, and decolonial.

Keywords: Coloniality of power, linguistic decoloniality and cmiique iitom.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza la traducción de los libros de texto de educación básica al cmiique iitom como un proceso que trasciende lo meramente lingüístico y se inscribe en el debate contemporáneo sobre colonialidad y decolonialidad en el ámbito educativo. El texto explora, en primer lugar, la dimensión política y epistémica del proyecto, entendiendo la traducción como un acto de resistencia frente a la colonialidad del poder. Sin embargo, el artículo no idealiza el proceso: reconoce que, aunque los libros han sido traducidos, muchos contenidos continúan respondiendo a marcos conceptuales ajenos a la cosmovisión seri, lo que obliga a las docentes a realizar constantes adaptaciones para dotarlos de sentido en su contexto comunitario.

El análisis de los resultados de esta investigación se realizó a partir de una perspectiva cualitativa e interpretativa sustentada en el enfoque decolonial, retomando principalmente las propuestas teóricas de Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Pedro Garzón López y otros autores vinculados a la colonialidad del poder, del saber y del lenguaje. En términos metodológicos, las entrevistas realizadas a maestras y traductoras seris fueron analizadas mediante una lectura crítica orientada a identificar cómo sus experiencias, discursos y prácticas educativas reflejan tensiones entre la hegemonía lingüística del castellano y los procesos de resistencia impulsados desde la lengua cmiique iitom. A partir de ello, se interpretó la traducción de los libros de texto no únicamente como una acción técnica o pedagógica, sino como una práctica situada de disputa epistémica frente a las estructuras históricas de subordinación cultural heredadas de la modernidad colonial. Asimismo, el análisis permitió reconocer tanto los alcances decoloniales del proyecto como la legitimación de la lengua seri en el espacio escolar como sus limitaciones estructurales, particularmente la persistencia de contenidos ajenos a la cosmovisión, territorio y formas de aprendizaje del pueblo comcáac. En este punto, cobran relevancia las voces de las maestras traductoras, quienes subrayan la necesidad de avanzar hacia materiales educativos contruidos desde la comunidad, que

integren relatos tradicionales, saberes ecológicos y prácticas pedagógicas vinculadas al territorio.

Reflexiones sobre la colonialidad y decolonialidad del poder, perspectivas surgidas desde la modernidad colonial

Los estudios decoloniales han brindado nuevos espacios para la reflexión sobre fenómenos sociales contemporáneos, a su vez, han originado metodologías de trabajo orientadas para y desde los sujetos vulnerados históricamente, es decir, los pueblos originarios. El enfoque decolonial, es relativamente nuevo en su *praxis* metodológica, se podría decir que es a partir del siglo XXI cuando estudios desde esta mirada empezaron a tener relevancia y una presencia más constante en la investigación social. A pesar de esta aproximación temporal, se ha desarrollado una importante cantidad bibliográfica sobre el análisis de lo *decolonial* y su aporte a la dinámica social actual.

No es el objetivo de este artículo realizar un análisis general sobre el enfoque decolonial, de eso ya se ha debatido considerablemente, pero sí apoyarnos en algunos de sus autores clave que ayudarán a dar justificación a nuestra propuesta sobre cómo la traducción¹ de la lengua seri cmiique iitom² a los libros de texto de educación básica en Punta Chueca, Sonora, dentro del contexto de el Plan de Justicia Comcáac-Seri representa una defensa decolonial lingüística contra la colonialidad del poder cristalizada en este caso por la lengua oficial mexicana el castellano, provocando históricamente, un escenario de desigualdad y discriminación hacia los conocimientos tradicionales seris, permitiendo la pérdida paulatina de sus saberes y posicionándolos en segundo plano y sin oportunidad de una transmisión a las nuevas generaciones por medio de la institución educativa.

Para llegar al entendimiento de lo que aquí mencionamos como enfoque *decolonial*, se debe recurrir primeramente al autor Aníbal Quijano al que se le cataloga como el principal analista y crítico de la llamada *colonialidad del poder*, el cual es un proceso que representa la culminación de una dinámica iniciada con la conformación de América y el surgimiento del capitalismo colonial moderno, que, a su vez, está caracterizado por una

¹ Decimos “traducción” debido a que no es una *adaptación* de los conocimientos históricos y simbólicos de los seris a libros de educación básica para primaria y secundaria a través de la lengua seri. La adaptación, es el próximo paso y proyecto que se busca por parte de las maestras y mujeres seris que trabajaron en dicha traducción, ya que esto representaría un cambio epistemológico y visión del mundo que desde hace tiempo han buscado para que sus conocimientos tradicionales se colectivicen y consoliden desde la niñez en sus territorios.

² Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). cmiique iitom coi ziix quih iti cōpahpacta cōispaspoj hac. Norma de escritura de la lengua cmiique iitom (seri).

estructura de poder mundial de orientación eurocéntrica. Además, uno de los pilares centrales de este orden es la organización jerárquica de la población global en función de la categoría de *raza*, una construcción ideológica que sintetiza la experiencia fundamental de la dominación colonial. Desde entonces, esta clasificación ha impregnado las principales esferas del poder global (Quijano, 2019, p. 260).

En ese sentido, lo que se define como colonialidad emana del “colonialismo” como proceso histórico, sin embargo, éste último, tiene otras características que se sustentan en procesos de explotación territorial y económica principalmente. Es decir, aunque el colonialismo es más antiguo que la colonialidad, ésta, ha sido más duradera según Quijano (2019). La colonialidad del poder se establece a partir de la idea de raza como una categorización de inferioridad al establecerse el “descubrimiento y creación conceptual de toda la América”, paulatinamente, nacen otras diferencias creadas por los europeos occidentales como: mestizo, negro, indio entre otros.

Aníbal Quijano (2019) argumenta que la noción moderna de raza no tiene antecedentes históricos claros previos al contexto de América. Es posible que surgiera inicialmente como una forma de señalar diferencias físicas visibles entre los pueblos colonizadores y los pueblos colonizados. Sin embargo, lo relevante es que rápidamente se transformó en una categoría asociada a presuntas diferencias biológicas estructurales entre estos grupos.

A su vez, en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación. Quijano señala que las relaciones de dominación entre los europeos y los indios durante varios siglos se construyó y consolidó por la idea de inferioridad racial, además, en consecuencia, con la constitución de la llamada América inicia un nuevo proceso llamado “modernidad” asociado a la nueva dinámica de comercio transcontinental o global, pero también, ésta trae consigo la consolidación y universalización del conocimiento occidental dejando a los llamados conocimientos “otros” como el de los indígenas en la inferioridad intelectual (Quijano, 2019).

Para Aníbal Quijano (2019) esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconoce como *eurocentrismo*. El eurocentrismo representa una forma específica de construir conocimiento que emergió de manera sistemática en Europa Occidental antes de la segunda mitad del siglo XVII. Este concepto no abarca toda la tradición cognitiva europea ni se aplica indiscriminadamente a todos los modos de pensamiento desarrollados en Europa o en su región occidental. Más bien, hace

referencia a una racionalidad particular que adquirió predominio global al imponerse sobre otras formas de conocimiento, ya sean anteriores o distintas, ejerciendo una función colonizadora en el ámbito epistémico.

En su influyente texto “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, Aníbal Quijano (1992) sostiene que el proceso de dominación colonial ejercido por Europa sobre los pueblos de América implicó una sistemática desvalorización y exclusión de sus sistemas de creencias, símbolos y formas de conocimiento que no se alineaban con los intereses del poder occidental. Esta negación epistémica fue acompañada por la imposición de los referentes culturales, lingüísticos y religiosos de los grupos dominantes, los cuales no solo obstaculizaron el desarrollo autónomo de las expresiones culturales de los pueblos subordinados, sino que también funcionaron como mecanismos eficaces de control social y de subordinación cultural.

En este contexto, el saber y la cultura occidentales se consolidaron como una vía privilegiada de acceso al poder. Frente a esta realidad, Aníbal Quijano (1992) plantea la necesidad de desmontar lo que denomina la “colonialidad del poder mundial”. Para ello, considera indispensable una descolonización epistémica que posibilite el surgimiento de una comunicación intercultural genuina, basada en el reconocimiento y el intercambio de experiencias y significados diversos. Esta transformación permitiría construir una racionalidad alternativa con la capacidad de aspirar, de manera legítima, a un alcance universal. Quijano advierte que el “poder, el ser y saber” son los tres elementos que conforman la colonialidad, el *poder* es el que se cristaliza con la imposición tecnológica, bélica y capitalista moderna, clasificando a las personas según el concepto de raza, el *ser* se refiere a inferioridad de los seres humanos que fueron colonizados. Finalmente, el *saber* es la imposición epistémica o del conocimiento occidental catalogado como único y universal marginando otras formas de conocimiento.

El enfoque decolonial es una propuesta analítica y metodológica que contrarresta la colonialidad del poder, da un espacio a otros conocimientos que desde una visión histórica fue engendrada desde el pensamiento indígena en la llamada América. Walter D. Mignolo (2007) un importante analista de la perspectiva decolonial menciona que, en el entramado histórico de la modernidad, la colonialidad no puede entenderse como una simple consecuencia externa, sino como una dimensión constitutiva de su propia lógica. La retórica salvacionista de la modernidad, que promete progreso y emancipación, ha estado anclada desde sus orígenes en estructuras opresivas que niegan y subordinan otras formas de vida y conocimiento (Mignolo, 2007).

Esta contradicción interna genera una tensión constante que se expresa en formas de resistencia, descontento y búsqueda de alternativas por parte

de quienes han sufrido los efectos de la violencia colonial. De esta tensión nace el pensamiento decolonial, concebido no como una respuesta tardía, sino como una contracorriente originaria, gestada en los márgenes desde las cosmovisiones indígenas y afrocaribeñas del continente americano. Sin embargo, muchos procesos de descolonización política del siglo XIX y XX, a pesar de su valor histórico, reprodujeron los marcos epistemológicos del pensamiento moderno/imperial al cambiar los contenidos sin transformar los términos del discurso. Mignolo (2007) argumenta que, frente a esta limitación, la propuesta decolonial reivindica la pluriversalidad, no como simple diversidad cultural, sino como una apuesta radical por múltiples formas de existencia y pensamiento que desafían la universalidad hegemónica impuesta desde Occidente. Así, los proyectos decoloniales no son ajenos a la modernidad, sino que emergen como su negación interna, como posibilidad de una racionalidad otra.

Según Walter Mignolo, los estudios decoloniales surgen con la “nueva crónica de Waman Poma”, indígena peruano que describe la historia, sociedad y cultura del imperio inca desde una visión más profunda, íntima e intercultural. La llamada *Nueva Corónica y Buen Gobierno* (1615) de Waman Poma de Ayala encierra un profundo potencial epistémico y descolonizador que suele pasar desapercibido desde lecturas centradas en la modernidad europea. Lejos de ser un simple cronista indígena, Waman Poma escribe desde la posición del sujeto colonial forjado en el Tawantinsuyu (imperio Inca), con una cosmovisión propia del mundo andino (Keswaymara) que se confronta directamente con la irrupción del orden castellano y la cartografía global representada, por ejemplo, en el mapamundi de Ortelius. A diferencia del sujeto moderno europeo que, desde el Renacimiento, empieza a pensarse a sí mismo en clave individual y universal, Waman Poma articula su mirada desde una experiencia liminal que le otorga una doble perspectiva: la del mundo indígena en transformación y la del sistema colonial emergente. Además, su dominio del quechua y el aymara³ le daba acceso a saberes y narrativas que los funcionarios y religiosos españoles no podían comprender plenamente (Mignolo, 2007).

La Nueva Corónica es, en este sentido, una obra de mediación conflictiva, donde la cosmología andina se rehace en diálogo tenso con la visión cristiana impuesta por diversas órdenes misioneras (dominicos, jesuitas, franciscanos) y con el aparato burocrático del imperio bajo el reinado de Felipe II. Lo que la distingue profundamente de las crónicas castellanas de la época es la diferencia colonial epistémica: una brecha de sentido y experiencia invisible para los colonizadores, pero vivida como

³ Familias de lenguas indígenas habladas en los Andes de América del Sur principalmente en Perú, Bolivia y otras partes del cono sur.

una muralla insalvable por Waman Poma. Su escritura no solo documenta la dominación, sino que también propone una forma de pensamiento situada, resistente y capaz de rearticular lo andino en un escenario global colonizado (Mignolo, 2007).

A su vez, Catherine Walsh (2007) menciona que la dinámica de la decolonización del poder se debe construir y practicar desde un escenario de interculturalidad, ya que la interculturalidad implica una forma de conocimiento y pensamiento que no se desarrolla al margen de los paradigmas y estructuras hegemónicas, sino que, como resultado del proceso histórico de la colonialidad, necesariamente los reconoce y los confronta. Es precisamente a partir de ese reconocimiento crítico que se gestan formas de saber alternativas, capaces de articular una racionalidad distinta. Este pensamiento “otro” no solo orienta las acciones del movimiento intercultural en los ámbitos político, social y cultural, sino que también incide de manera transformadora sobre las estructuras dominantes, desestabilizando tanto sus fundamentos epistémicos como la homogeneización cultural impuesta por el modelo de conocimiento universal propio de Occidente (Walsh, 2007).

De lo señalado por Walsh, se entiende que el enfoque intercultural, más que una simple estrategia de inclusión constituye un escenario privilegiado para el surgimiento y consolidación de prácticas decoloniales del saber. Al no situarse fuera de los marcos hegemónicos, sino en un diálogo crítico con ellos, la interculturalidad permite reconocer, tensionar y subvertir los paradigmas que han sostenido la colonialidad del conocimiento. Esta condición liminal —de conocer desde dentro las estructuras dominantes— ofrece un punto de partida para la construcción de un pensamiento “otro”, capaz de disputar los sentidos únicos impuestos por la racionalidad occidental. Así, la interculturalidad se convierte en un terreno fértil para reimaginar las relaciones entre saberes, lenguajes y culturas desde la pluralidad epistémica, abriendo paso a procesos genuinos de descolonización en los ámbitos político, social y cultural.

Sandoval-Forero y Capera Figueroa (2018) también señalan a la dinámica intercultural como generadora de prácticas decoloniales y como la cosmovisión indígena es la primigenia de dicha praxis. El pensamiento intercultural de los pueblos indígenas se encuentra profundamente vinculado a la matriz decolonial del ser, del saber y del poder, desde una perspectiva enraizada en la cosmovisión ancestral que sitúa en el centro la defensa de la vida, la cultura, la unidad, la paz y los territorios (Sandoval & Capera, 2021).

La visión indígena, por tanto, puede interpretarse como una práctica decolonial, dado su fuerte compromiso contra las formas tradicionales del poder y de los modos en que este se ha reproducido dentro de los sectores

históricamente oprimidos. Ejemplos como el movimiento zapatista (EZLN) mexicano expresan este giro radical: una praxis que, desde lo local y subalterno, pone en tensión las lógicas del capitalismo y del colonialismo, al mismo tiempo que abre posibilidades para repensar el conocimiento y la subjetividad desde coordenadas otras, más próximas a la comunidad y a la vida digna (Sandoval & Capera, 2018).

Sandoval y Capera (2018) mencionan que la construcción de espacios de deliberación política impulsados desde los sectores oprimidos como los del EZLN representan una apuesta por una democracia subalterna capaz de responder a las contradicciones del modelo neoliberal y revitalizar la participación política desde abajo. En este contexto, los movimientos indígenas han emergido como actores colectivos clave en la transformación de las estructuras políticas estatales, ya que proponen alternativas de organización y toma de decisiones sustentadas en la autonomía y el consenso comunitario. A su vez, sus formas de cuestionamiento ligadas a formas distintas de entender el mundo han sido fundamentales para cuestionar la hegemonía del poder eurocentrado que domina el conocimiento, la ciencia y la política en América Latina, al servicio del capital y de las élites. Frente a ello, los pueblos indígenas abren la posibilidad de repensar críticamente los límites de los regímenes democráticos actuales y constituyen un antecedente vital para promover procesos de descolonización del saber, del poder y del ser.

Otro ejemplo es Pedro Garzón López (2013), investigador chinanteco originario de Oaxaca, quien señala que los pueblos indígenas y sus formas de conocimiento han sido relegados y subordinados frente a la hegemonía cultural de Occidente, la cual se ha impuesto a través de lo que denomina la modernidad colonial. Sin embargo, la propuesta de un pensamiento decolonial no implica rechazar por completo la modernidad, sino que busca desarrollar herramientas críticas que abran paso al reconocimiento de saberes alternos, como los que emergen de las comunidades originarias. Se trata, más que de reemplazar contenidos, de transformar los términos mismos en los que se estructura el debate, incorporando lenguas, epistemes y prácticas históricamente negadas por la narrativa moderna, tales como las aymaras perteneciente a los pueblos originarios de los Andes y el quechua, maya o chinanteca del centro y sur de México.

En este sentido, la expansión global del paradigma epistemológico occidental no sólo ha significado la imposición de un modelo de conocimiento, sino también la construcción de una “colonialidad del saber y del ser” que naturaliza la idea de que existe únicamente una manera válida de interpretar la realidad, definida por una racionalidad, un idioma y una cultura específicos. Frente a esta situación, el pensamiento decolonial subraya que las comunidades indígenas han mantenido, a pesar

de los procesos de dominación, formas de conocer y comprender el mundo que han sido negadas, pero no extintas por los proyectos coloniales (Garzón, 2013).

De hecho, la colonialidad del poder ha operado mediante distintas estrategias para institucionalizar y reproducir la subordinación de los saberes locales, siendo la educación uno de los espacios clave en este proceso. A través de ella, se ha promovido la interiorización de un discurso científico hegemónico, orientado a legitimar y perpetuar una forma específica de producción de conocimiento, mientras que los saberes comunitarios e indígenas han sido sistemáticamente desplazados o minimizados dentro del campo académico e institucional (Garzón, 2013).

Garzón López (2013) subraya que, si bien la educación ha servido históricamente para legitimar y reproducir una cultura dominante con sus sistemas sociales, valores e instituciones, en contextos interculturales también puede ser un medio de emancipación individual y colectiva, especialmente para aquellos pueblos cuyas cosmovisiones han sido erosionadas por el saber hegemónico. Si bien los conocimientos originarios se estructuran, en gran medida, mediante tradiciones orales y colectivas que surgen de la experiencia cotidiana, ello no implica que estén reñidos con ejercicios de reflexión tanto oral como escrita. Estos saberes pueden enriquecerse a través de procesos que articulen la praxis con la reflexión crítica, sin aspirar a la universalidad ni a la jerarquización. En cambio, deben ser reconocidos como aportes legítimos dentro de un universo plural de conocimientos posibles.

La dinámica educativa es clasificada como relevante en la construcción de los procesos decoloniales impulsados por sus actores principales los pueblos indígenas. Los autores resaltan la importancia de fomentar los conocimientos de las distintas etnias desde el ámbito educativo como plataforma colectiva dándole un giro distinto a la epistemología occidental abriendo un espacio a conocimientos desde la visión étnica. La *lengua* escrita, creadora de significados y estructuras del saber es una herramienta clave para consolidar y expandir de manera general el conocimiento de los pueblos originarios, Catherine Walsh (2013) le llama a esta oportunidad “pedagogías decoloniales” que se manifiestan contra la *colonialidad lingüística* occidental.

Desde la perspectiva de Catherine Walsh, las pedagogías decoloniales deben comprenderse como metodologías que emergen en contextos de exclusión, resistencia y lucha social. Lejos de reproducir los moldes de la modernidad y la colonialidad, estas pedagogías actúan como prácticas disruptivas que abren posibilidades para formas alternativas de existencia, pensamiento, conocimiento, sensibilidad y convivencia. En este marco, enseñar no es simplemente transmitir contenidos, sino desplegar

estrategias críticas que se gestan en el enfrentamiento y la transformación del orden dominante, nutridas por experiencias como la resistencia, el cimarronaje, la afirmación identitaria, la re-existencia y el proceso de rehumanización (Walsh, 2013).

Catherine Walsh (2013) señala que la configuración occidentalizada del sistema educativo en América Latina no es producto del azar, sino una manifestación histórica de los procesos de colonización del saber. En este contexto, propone una pedagogía que permita una lectura crítica de la realidad y que contribuya activamente a la transformación social. Desde esta perspectiva, lo pedagógico se entrelaza con lo decolonial, dando lugar a prácticas educativas comprometidas con las condiciones concretas y los horizontes de posibilidad de las comunidades. Este vínculo plantea una ruptura con los modelos tradicionales, al concebir la enseñanza como parte de un proyecto colectivo de reexistencia frente a las estructuras de poder impuestas por la modernidad colonial.

Desde una mirada crítica, las pedagogías decoloniales permiten cuestionar uno de los pilares más persistentes del orden colonial: el lenguaje. En este sentido, enfrentan lo que Cuestas-Caza y otros autores denominan “colonialidad lingüística” entendida como una de las herramientas fundamentales para sostener las jerarquías impuestas por la colonialidad del poder. El lenguaje, en tanto medio de afirmación, también puede ser instrumento de exclusión, y en esa capacidad de negar lo otro reside su potencial para consolidar estructuras de dominación simbólica (Cuestas-Caza, 2018).

El autor señala que un ejemplo paradigmático de este proceso se observa en el caso ecuatoriano, durante décadas, el idioma de los kichwa el Runashimi fue relegado, manipulado y desplazado por políticas lingüísticas que favorecieron el castellano como única lengua legítima. No fue sino hasta la Constitución de 2008 que el Runashimi fue reconocido como lengua oficial. Sin embargo, este reconocimiento legal, aunque significativo, resulta insuficiente si no se acompaña de una reflexión profunda sobre su rol en los procesos de descolonización del saber y la cultura (Cuestas-Caza, 2018).

Javier Cuestas-Caza (2018) advierte que la marginación de las lenguas indígenas frente a las lenguas coloniales no fue un hecho aislado, sino la primera manifestación de una forma más amplia y profunda de control cultural, es decir, la colonialidad lingüística. Esta forma de dominación, según el autor, no se limita únicamente a la exclusión de las lenguas originarias como medios legítimos de comunicación o conocimiento. También implica la desvalorización sistemática de la palabra de quienes las hablan, incluso cuando estos recurren al idioma dominante. Así, por ejemplo, el discurso de una persona quechua hablante expresado en

castellano suele ser percibido como menos válido que el de un hispanohablante nativo.

Esta deslegitimación no es casual, sino que se inscribe dentro de una lógica racializante, en la cual el idioma hegemónico el castellano se impone como superior mediante una política lingüística que reproduce la deshumanización de los pueblos indígenas. En este entramado, la colonialidad del lenguaje actúa como una extensión de las jerarquías raciales establecidas por la colonialidad del poder. La subordinación del Runashimi y de otras lenguas andinas no solo responde a una cuestión comunicativa, sino también epistémica. Esta dinámica, que articula lengua, poder y conocimiento, desemboca en lo que diversos autores han identificado como “violencia epistémica”, una forma de silenciamiento estructural que perpetúa la exclusión de saberes no occidentales dentro del sistema mundo moderno/colonial. (Cuestas-Caza, 2018)

Desde esta perspectiva, las pedagogías decoloniales no solo deben asumir una postura crítica frente a las estructuras educativas hegemónicas, sino también reivindicar activamente los saberes y lenguas que han sido históricamente silenciados. Para este caso, la defensa de la lengua de los kichwa y de otras etnias, por tanto, no es únicamente un acto cultural, sino una práctica de resistencia política y epistemológica que busca subvertir las lógicas de exclusión impuestas por el proyecto colonial-moderno.

En ese sentido, la importancia de la enseñanza y lectura de la lengua materna en contextos educativos, es fundamental para la construcción y reconstrucción de la identidad indígena, así lo afirma Miguel León Portilla (1999) y Elsie Rockwell (2018), Portilla por ejemplo menciona que las lenguas originarias contienen formas particulares de interpretar la realidad y resguardar la memoria histórica de los pueblos indígenas, por lo que su permanencia resulta indispensable para la continuidad cultural de estas comunidades. Así mismo, desde otra perspectiva, Elsie Rockwell explica que los grupos indígenas no reproducen pasivamente los contenidos escolares oficiales, sino que los reinterpretan desde sus propias experiencias culturales y lingüísticas, adaptándolos a las dinámicas comunitarias y a sus formas locales de aprendizaje. A partir de estas reflexiones, podemos entender que la presencia de las lenguas maternas en la educación básica tiene implicaciones que van más allá de lo comunicativo, ya que interviene directamente en la manera en que niñas y niños construyen vínculos con su identidad colectiva, su territorio y sus referentes culturales.

En este marco, el Plan de Justicia para el pueblo Comcáac (seri), impulsado por el gobierno federal desde 2019, abrió espacios para repensar las relaciones entre lengua, educación y poder. Un ejemplo significativo de ello es el trabajo realizado por maestras y maestros seris de educación

básica en Punta Chueca, Sonora, quienes han llevado su lengua originaria, el Cmiique iitom a los contenidos de los libros de texto para primaria⁴ y secundaria. Esta labor no constituye únicamente un esfuerzo de inclusión lingüística, sino que encarna una auténtica práctica pedagógica decolonial.

La traducción de los libros de texto de educación primaria en Punta Chueca, Sonora a la lengua seri cmiique iitom, un ejercicio decolonial

La traducción de libros de educación primaria que se realizó en Punta Chueca, Sonora por maestras y mujeres seris de agosto de 2023 a febrero de 2024 fue parte de un proyecto nacional vinculado a los planes de justicia para pueblos indígenas. En la página oficial del gobierno de México se señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer una nueva colección de Libros de Texto Gratuitos elaborados en 20 lenguas indígenas nacionales, conformada por 180 títulos. En este esfuerzo participaron equipos de traducción e interpretación provenientes de 17 entidades federativas, las lenguas incluidas en esta iniciativa abarcan una amplia diversidad cultural: maya, náhuatl, tseltal, tsotsil, zapoteco, ñhañhú, mixteco, yaqui, totonaco, wixárika, cora, tarahumara, mazateco, tojolabal, seri, purépecha, ch'ol, mayo, o'dam y chichimeco Jonás (Gobierno de México, 2024).

Esta traducción a nivel nacional se encuentra dentro del marco de los planes de justicia para pueblos indígenas⁵ presentados desde 2019 con el propósito de atender de manera integral las demandas históricas de las comunidades originarias. Se trata de procesos de diálogo directo entre el gobierno federal y las autoridades comunitarias, donde se reconocen las deudas históricas en materia de derechos territoriales, acceso al agua, preservación de la cultura, lengua y formas propias de organización. Estos planes no se limitan a la entrega de recursos materiales, sino que buscan construir un marco de entendimiento intercultural que reconozca la diversidad y la autonomía de los pueblos originarios (Banda, 2025).

En ese sentido, la etnia comcáac-seri cuenta con un documento llamado: “Plan de justicia del pueblo seri-comcáac 2023”, resultado de las mesas de diálogo de los tres niveles de gobierno; federal, estatal y municipal y las autoridades tradicionales seris desde 2019. El plan de la etnia seri busca atender las necesidades de la población a través de un diagnóstico

⁴ En este trabajo nos enfocamos al trabajo de traducción de los libros de texto de primaria, ya que sólo tuvimos acceso a entrevistas con maestras seris que participaron en este nivel educativo.

⁵ Para un conocimiento más amplio sobre los antecedentes, objetivos y presencia nacional de los planes de justicia para pueblos indígenas, se recomienda el trabajo del autor Oscar Banda: “Los planes de justicia indígena: una nueva relación del Estado con los pueblos” de 2025. El análisis teórico y metodológico de los planes de justicia es muy escaso debido a que es un programa federal que inicia en 2019, por lo que más allá de la información de las páginas oficiales del gobierno de México, se recomiendan fuentes de autores que profundizan estas políticas públicas de corte intercultural.

participativo y la implementación de acciones concretas, cuenta con seis acuerdos los cuales son: Infraestructura Básica y Social, Economía Sostenible: Pesca, Ecoturismo, Proyecto Productivos y Medio Ambiente, Salud y Medicina Tradicional, Educación Intercultural, Cultura, Lengua e Identidad Seri y Gobierno y Organización Tradicional Seri (Plan de Justicia, 2023).

Es en el acuerdo general de “Educación Intercultural” donde se encuentra el origen del proyecto de traducción de libros de texto de la etnia seri, este proyecto cuenta con tres proyectos específicos que son: Construcción y rehabilitación de instalaciones, equipamiento de centros educativos y Contenidos. Es en “contenidos” en su numeral 1 donde el gobierno se compromete a:

“Rehabilitación de la lengua seri cmiiqee iitom (Seri), a partir del diseño de una estrategia con la plantilla docente de las comunidades Seris, con base en la plataforma de la Nueva Escuela Mexicana de la SEP, a partir de agosto de 2022” (Plan de Justicia, 2023 p. 72).

A su vez, el numeral 2 señala:

“Becas a egresados de Telebachilleratos Comunitarios que trabajen en la revitalización de la lengua Seri, como apoyo a los maestros de secundaria para traducir los contenidos” (Plan de Justicia, 2023).

Consideramos que esta parte del acuerdo de contenidos que habla sobre el fortalecimiento y traducción de los libros de texto de educación básica, es el que impulsa directamente una acción decolonial específicamente sobre el lenguaje de formación educativa dominada por el castellano dentro de un contexto indígena. Así como existen grados del conocimiento, es decir, podemos conocer parte de una realidad del mundo que nos rodea a partir de una metodología científica, también la perspectiva decolonial presenta niveles dentro de su presencia en hechos particulares, es por eso, que el proyecto de traducción, aunque no es una “adaptación” de los conocimientos histórico culturales de los seris, contiene un nivel importante de presencia decolonial como lo demostraremos en ésta última parte del trabajo.

Según lo señalado por la doctora Guadalupe González Lizárraga subsecretaria de políticas educativas y participación social del Estado de Sonora encargada de coordinar este proyecto de traducción, la convocatoria para este programa inicia en agosto de 2023, inicialmente se contactó a ciertas mujeres de la comunidad de Desemboque y Punta Chueca que derivado de sus antecedentes cumplían algunos de los criterios que se consideraban adecuados como; pertenencia activa en la comunidad, docencia, haber participado en creaciones de contenido educativo desde su lengua materna entre otros (G. González, comunicación personal, 25 de abril 2025).

La subsecretaria de políticas educativas puntualiza que el enfoque de educación intercultural es uno de los ejes principales de la Nueva Escuela Mexicana promovida desde el gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y continuada por la presidenta actual Claudia Sheinbaum Pardo (2024-2030), la interculturalidad la entiende este gobierno como el “diálogo de saberes entre las dos culturas”, en este caso, la indígena y la occidental. Guadalupe González comenta que no se puede seguir con la dinámica anterior en donde las instituciones vinculadas a los gobiernos pasados ordenaban a las comunidades indígenas el conocimiento que debían aprender sin tomar en cuenta el de éstos ni sus formas de entender el mundo (G. González, comunicación personal, 25 de abril 2025).

La doctora Guadalupe González enfatiza que desde su oficina y desde la visión del plan de justicia seri siempre se dialogó sobre lo que realmente necesitaban las comunidades indígenas en el sector educativo, siempre tratando de respetar la visión propia de su conocimiento ancestral. A pesar de este enfoque intercultural impulsado por el gobierno mexicano, este proyecto de traducción de libros de texto, necesita orientarse hacia la *adaptación* de los conocimientos históricos y tradicionales de los seris como algunas de las traductoras han mencionado.

En ese sentido, la maestra y directora del preescolar “El Caracolito” de Punta Chueca Viviana Lizeth Valenzuela Romero quien fuera una de las principales traductoras de los libros de texto de primaria confirma que en agosto de 2023 iniciaron las primeras reuniones con el equipo de traducción, la maestra fue contactada previamente y aceptó debido a la importancia histórica del proyecto. La maestra comenta que prácticamente fueron pocos meses de trabajo para la realización de tan compleja tarea, además de que hubo fechas de cierre para entregar las traducciones en donde no había la oportunidad de ampliar algunos días más el tiempo de entrega.

En total fueron ocho traductoras⁶ y un traductor quienes participaron en el proyecto, todos de la etnia seri, radicados algunos en Desemboque y otros de Punta Chueca. La maestra Viviana Valenzuela comenta que las actividades empezaron en septiembre de 2023 y que debían entregar los libros de primaria traducidos para marzo de 2024, además, la metodología que utilizaron fue repartir entre los nueve traductores un libro y así entre ellos se dividían las páginas que debían traducir. Es decir,

⁶ Las mujeres que participaron en este proyecto de traducción son: Viviana Valenzuela Romero (maestra de Punta Chueca), Elisa Lorenía Romero (maestra de Punta Chueca), Minerva Estrella Monroy (habitante de Desemboque), Alicia Georgina Torres Gastelum (maestra de Punta Chueca), Gladys Irene López Perales (habitante de Punta Chueca), Yuridia López Perales (habitante de Punta Chueca), Abraham Montaña Blanco (maestro de Punta Chueca, único varón), Berenice Morales Romero (habitante de Desemboque) y Jael Noemí Estrella Astorga (habitante de Punta Chueca).

aproximadamente de diez a quince cuartillas de cada libro le tocaban a algún traductor, al finalizar continuaban con otro libro y así sucesivamente, sin embargo, todos se apoyaron en el desarrollo global del libro (V. Valenzuela, comunicación personal, 14 de agosto 2025).

Al final, los libros traducidos de nivel primaria entre agosto de 2023 y febrero de 2024 fueron: proyectos en mi lengua primer grado: *Ziix quih icacoaat quih yeen oo caap*, proyectos en mi lengua segundo grado: *Ziix quih icacoaat iiqui yacj*, proyectos en mi lengua tercer grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui iipxa*, proyectos de mi lengua cuarto grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui izooxoc*, proyectos de mi lengua quinto grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui yaaitom* y proyectos de mi lengua sexto grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui isnaap iizoj* (<https://libros.conaliteg.gob.mx/> , G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025) Tomando en cuenta el poco tiempo y el número de traductores, fue una tarea importante e histórica para el pueblo comcáac.

En ese sentido, la traducción fue compleja y extenuante comenta la maestra Viviana Valenzuela, el problema era que, con tan poco tiempo, debían traducir exactamente la información de cada libro de texto de educación básica, además, al ser una traducción era muy difícil encontrar las palabras que desde su lengua seri cmiique iitom concordaran lingüísticamente con las del castellano. Algunas palabras o frases las “adaptaron” al contexto de su lengua materna para que los niños no tuvieran problemas al leer palabras que no conocían si realizaban una traducción literal (V. Valenzuela, comunicación personal, 14 de agosto 2025).

Así lo confirma Gladys Irene López Perales otra traductora originaria de Punta Chueca que participó en el proyecto de libros de texto, ella menciona que se contó con poco tiempo para el trabajo de traducción, sin embargo, durante las reuniones con las demás traductoras ayudaba a otras que tenían algunas páginas sin traducir ya que ha construido experiencia sobre el desarrollo histórico y lingüístico de la escritura cmiique iitom en base al análisis constante del diccionario seri-español-inglés COMCÁAC QUIH YAZA QUIH HANT IHÍIP HAC⁷ (G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025).

Gladys Irene señala que antes del plan de justicia seri no había visto algún impulso que abarcara de manera tan amplia las necesidades

⁷ El diccionario Comcáac quih Yaza quih Hant Ihíip hac. Diccionario Seri-español-inglés es una obra lexicográfica que recoge la lengua del pueblo Comcáac presentando su vocabulario en seri, español e inglés, y acompañada por índices español-seri e inglés-seri. Fue compilada por los lingüistas Mary Beck Moser y Stephen A. Marlett, quienes se apoyaron —como base de su trabajo— en la investigación pionera de Roberto Herrera Marcos y Edward W. Moser. Su publicación (2005) representa el fruto de más de cinco décadas de investigación lingüística, etnográfica y de trabajo de campo en las comunidades de los seris en Sonora.

históricas de su pueblo, afirma que la lengua castellana dentro de la educación ha sido priorizada en relación a su lengua materna indígena en los niños y jóvenes seris, por lo tanto, haber participado en el proyecto de traducción fue una oportunidad única que no quiso dejar pasar, la traductora agrega que se sabe que las instituciones educativas direccionan lo que se enseña en las escuelas y afirma que: “las maestras de educación básica ya hacían una traducción y adaptación de los libros de texto antes de este proyecto de 2023, traducían ciertos párrafos de temas específicos del castellano a lengua materna de los libros oficiales y adaptaban ciertas actividades y conocimientos a nuestro contexto” (G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025).

Es por eso, que las traductoras comentan que el proyecto de traducción que inició en septiembre de 2023 es muy importante para las maestras y maestros de Punta Chueca y Desemboque, ya que es desde las instituciones educativas representadas por la SEP a nivel federal que el proyecto propone a la lengua seri como oficial dentro de los libros de texto, lo que significa una priorización de la lengua cmiique iitom (V. Valenzuela, G. López y J. López comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

Jessica Yuridia López Perales otra traductora seri que participó en el proyecto y que forma parte de un grupo de mujeres que ha hecho trabajos de creaciones de cuentos y cánticos en lengua materna para los niños de Punta Chueca y Desemboque, señaló que el tiempo fue corto para la traducción considerando los tiempos de entrega y la cantidad de diez a quince páginas sumado a todas las actividades diarias que realiza. Yuridia considera que la estructura educativa ha permeado en la capacidad divulgativa de la lengua seri, comenta que el castellano ha sido primordial en los distintos procesos comunicativos y de enseñanza educativa en los pueblos seris, sin embargo, vio este proyecto de traducción como un ejercicio importante para fortalecer la identidad de los más jóvenes al ver que la lengua cmiique iitom tiene presencia en los libros oficiales escolares (J. López, comunicación personal 30 de agosto 2025).

La traducción tiene sus limitantes al no dar un contexto histórico ni permite expresar conocimiento particular de quien la desarrolla, en este caso, la historia y tradiciones comcáac-seri. Las traductoras con las que se tuvo acceso señalan que todo el grupo que participó en el proyecto, está consciente de los avances que los libros de texto traducidos a su lengua materna pueden impulsar al reforzar la consolidación del cmiique iitom desde la infancia temprana, al poner en primer lugar la lengua seri dentro de la educación oficial, permite crear un primer un espacio decolonial reflejado en la priorización de un lengua materna marginada históricamente por los gobiernos e instituciones educativas, en donde los niños de los poblados de Punta Chueca y Desemboque, acceden al

conocimiento básico de manera directa y no mediante la traducción inicial que era del castellano a lengua materna, lo que llevaba más tiempo, ya que algunos niños sobre todo de primer a tercer año de primaria no entienden en su totalidad la escritura castellana, por lo que no comprendían o se esforzaban más en entender las lecturas y actividades de los libros anteriores (V. Valenzuela, comunicación personal 14 de agosto 2025).

Otra situación importante es la falta de contexto histórico de los libros traducidos a lengua seri, las mujeres que trabajaron en el proyecto afirmaron que la traducción complicaba la concordancia de las palabras del castellano con las cmiiq̃ue iitom, además, se ocupaba mucho tiempo e interpretación el vincular una palabra o frase del castellano a la lengua materna seri. Por otra parte, al ser una traducción de las ciencias, actividades y temáticas desde una visión nacional y oficial, los libros no vinculan todo el conocimiento con el entorno natural, tradicional e histórico de los seris. La maestra Jesica Yuridia señaló que en el territorio seri no existen los bosques, ríos y procesos de agricultura que el libro toma como base general para que los niños realicen actividades y tareas, en ese sentido, la traducción quedó a deber en dinámicas del entorno claves para la comprensión cultural del contexto seri (J. López, comunicación personal 30 de agosto 2025).

A su vez, la traductora Gladys Irene de 29 años considera que su generación es la última en hablar y escribir bien el cmiiq̃ue iitom, afirma que existe una disminución del habla en lengua materna en niños de 6 a 12 años, también menciona que la familia es fundamental para la transmisión del lenguaje seri y que la importancia de la educación está en su fortalecimiento. Una de las razones por las que considera que algunos niños de educación básica no hablan en su totalidad el cmiiq̃ue iitom es por los matrimonios mixtos que existen ya en los poblados de Punta Chueca y desemboque, señala que existe mayor porcentaje de mujeres “que no son seris” por lo que estos niños al nacer escuchan el castellano y lo adoptan como su lengua materna, esto confirmado también por la maestra Viviana Valenzuela (V. Valenzuela y G. López, comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

Gladys Irene comparte la idea de que la mayoría de las actividades que contienen los libros traducidos de educación básica no abordan el contexto natural o histórico de los seris, por lo cual, los niños no aprovecharán esa parte tan importante de manera oficial, las maestras tendrán que hacer esas “adaptaciones” debido que en su espacio geográfico no existe la agricultura, ríos, bosques o procesos modernos de infraestructura urbana, es ahí donde juegan un papel importante las mujeres como Gladys ya que ella es parte de un colectivo que escribe en lengua materna: cuentos, cantos e historias que ayudan como material didáctico complementario a las

maestras de educación básica a transmitir conocimiento desde sus propias formas de entender el mundo (G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025).

En ese sentido, la maestra Viviana Valenzuela también lamenta que muchos de los contenidos traducidos al idioma seri no se ajusten a la realidad de su comunidad. Explica que las planeaciones, actividades e instrucciones de los libros oficiales resultan, en muchos casos, inaplicables. Señala que lo verdaderamente valioso sería una adaptación auténtica de las actividades, pensadas desde el contexto cultural y natural del pueblo seri. Propone, por ejemplo, caminatas por la costa para reconocer moluscos, recorridos por el desierto para identificar plantas medicinales, autóctonas y exploración de algunos sitios considerados sagrados para fortalecer su identidad cultural, entre otras experiencias que fortalezcan el vínculo de los niños con su entorno social e histórico. De esta manera, se evitaría el doble trabajo docente de adaptar materiales a su cosmovisión, ya que muchas de las actividades que fueron traducidas del castellano no reflejan la relación integral con la naturaleza propia de este pueblo indígena. (V. Valenzuela, comunicación personal, 14 de agosto 2025).

Sin embargo, las mujeres traductoras que fueron entrevistadas concuerdan que la traducción de libros de texto de educación básica fue importante a pesar de no ser una adaptación de sus conocimientos, tradiciones e historia social seri. Consideran que el proyecto fomentó el rescate de su lengua materna cmiiqee iitom ya que fue materializado en los libros oficiales, en donde es en ese espacio que la hegemonía del conocimiento y lengua castellana han estado presentes y desplazando otras formas de conocimiento a través de la historia. Además, reconocen que otro aporte significativo del proyecto de traducción es que los niños fomentaran la lectura y escritura del cmiiqee iitom (V. Valenzuela, G. López y J. López comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

También consideran que los próximos proyectos en donde la educación indígena seri este involucrada es importante retomar sus peticiones sobre una adaptación de sus conocimientos y tradiciones dentro de los libros de texto de educación básica. En ese sentido, proponen ciertas estrategias que se vinculan a la transmisión de conocimiento que realizaban los ancianos desde tiempos antiguos como son los cuentos. Estas pequeñas narraciones sirvieron como medio para comunicar experiencias, historias y enseñanzas de los abuelos a los más jóvenes.

Las traductoras afirman que los ancianos les han señalado que los cuentos fueron y son medios simbólicos claves en la interpretación de la cultura e historia seri por generaciones. Es por ello que se propone para un próximo proyecto de adaptación de la cosmovisión seri dentro de los libros

de texto de educación básica, incluir cuentos que se han transmitido de una generación a otra, en donde participarían algunas traductoras que han hecho el trabajo de recuperación de estas narraciones en lengua cmiiq iitom y que serían parte clave de las actividades de lecturas de dichos libros (V. Valenzuela, G. López y J. López comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

CONCLUSIÓN

La traducción de los libros de texto de educación básica al cmiiq iitom puede comprenderse como un acto de disputa frente a la colonialidad del poder, en el sentido planteado por Aníbal Quijano. El hecho de que la lengua seri ingrese al espacio escolar oficial históricamente dominado por el castellano como idioma hegemónico constituye un gesto político que desafía la clasificación y jerarquización lingüística impuesta desde la modernidad colonial. En términos de Quijano, la traducción interrumpe el patrón de dominación que ha relegado los saberes indígenas a posiciones subalternas, posibilitando que niñas y niños seri recuperen vínculos con su lengua materna y, con ello, con su identidad cultural.

Desde la perspectiva de Walter D. Mignolo, este proyecto representa un ejemplo concreto de desobediencia epistémica, pues abre una grieta dentro del aparato escolar para introducir modos de representación del mundo diferentes a aquellos que la matriz colonial ha definido como universales. La necesidad constante de las maestras de adaptar los materiales ante la ausencia de agricultura, bosques o ríos, o frente a actividades pedagógicas ajenas a su cosmovisión evidencia cómo la traducción, aunque significativa, no logra aún desprender totalmente los contenidos de la racionalidad moderna-colonial. Sin embargo, esta tensión demuestra precisamente lo que Mignolo describe como un “pensamiento fronterizo”: un espacio en el que los pueblos indígenas transforman desde dentro las estructuras coloniales del saber, a la vez que reclaman la legitimidad de sus propias epistemologías.

En ese sentido, desde la visión de decolonialidad lingüística propuesta por Catherine Walsh el proyecto de traducción de libros de texto no se limita a una simple transferencia de contenidos de una lengua a otra, sino que es un ejemplo donde se constituyen prácticas insurgentes que disputan la hegemonía epistémica y cultural históricamente impuesta por el proyecto colonial. Traducir los materiales oficiales al cmiiq iitom implica reconocer y dignificar una lengua que, por décadas, ha sido marginada en el espacio educativo formal, donde el castellano se ha posicionado como la única portadora legítima del conocimiento escolar. Así, el esfuerzo de las maestras y traductoras seri rompe con esta lógica monocultural y monolingüe, pues coloca al cmiiq iitom en un lugar

central dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriendo espacios para que los niñas y niños se reconecten con su idioma, su identidad y su memoria histórica.

Además, retomando los planteamientos de Pedro Garzón López y Javier Cuestas-Caza, puede afirmarse que el proyecto de traducción de los libros de texto también evidencia una disputa contra la colonialidad lingüística y la violencia epistémica que históricamente han subordinado las lenguas indígenas frente al castellano. La incorporación del cmiique iitom dentro de los materiales oficiales rompe parcialmente con la idea de que solo el idioma dominante posee legitimidad para transmitir conocimiento escolar. Esto resulta especialmente relevante porque, como señalan ambos autores, la colonialidad no opera únicamente excluyendo las lenguas originarias, sino también desvalorizando las formas de pensamiento y las interpretaciones del mundo construidas desde ellas. En este sentido, la presencia escrita del cmiique iitom abre posibilidades para que las nuevas generaciones perciban su lengua no como un vestigio del pasado, sino como un medio vigente para producir conocimiento dentro de la escuela.

Asimismo, las experiencias narradas por las maestras-traductoras permiten observar que el proyecto contiene elementos cercanos a lo que Sandoval-Forero y Capera Figueroa denominan prácticas de reexistencia y construcción de una ciudadanía intercultural crítica. Más allá de la traducción misma, el trabajo colectivo de las mujeres seris revela una forma comunitaria de resistencia frente a la homogenización cultural promovida históricamente por la educación oficial. La recuperación de cuentos, cantos, conocimientos ecológicos y formas propias de enseñanza vinculadas al mar, el desierto y la memoria ancestral constituye una propuesta pedagógica que no busca únicamente “incluir” contenidos indígenas dentro del currículo nacional, sino transformar la relación entre conocimiento, territorio y comunidad.

Sin embargo, y como lo señalan las propias traductoras, este avance no debe invisibilizar las limitaciones estructurales del proyecto. Aunque la traducción de los libros constituye un ejercicio de resistencia lingüística, no logró convertirse en un proceso plenamente decolonial en tanto que los contenidos originales no fueron adaptados a la cosmovisión, historia ni prácticas cotidianas del pueblo seri. En términos de Walsh, la decolonialidad implica no solo transformar la lengua del texto, sino también transformar el modo en que se produce, organiza y valida el conocimiento. Por ello, las maestras como Gladys Irene López, Viviana Valenzuela, Jessica López y las mujeres que participaron en el proyecto advierten que muchos de los materiales, aun traducidos, continúan reforzando marcos epistémicos ajenos a la realidad local: hablan de agricultura en un territorio sin agricultura; de ríos en un espacio que ha

construido su vida alrededor del desierto y el mar; de dinámicas urbanas que no dialogan con la vida comunitaria seri.

Estas incongruencias no solo generan un “doble trabajo” para las docentes, quienes deben adaptar actividades para que tengan sentido en el aula, sino que revelan la persistencia de una lógica escolar colonial que homogeniza y estandariza la enseñanza sin considerar las realidades múltiples del país. La traducción, en este contexto, se convierte en un primer paso necesario, pero insuficiente, hacia un proyecto educativo verdaderamente intercultural y situado. Como señalan las traductoras, el valor central del proceso radica en que los libros oficiales ahora contienen el cmiiq*ue* iitom, lo que fortalece la lectura y escritura en lengua materna y contribuye al freno de su desplazamiento lingüístico, especialmente preocupante en un contexto donde los matrimonios mixtos y la presencia dominante del castellano han provocado que muchos niños no adquieran plenamente la lengua ancestral.

No obstante, el horizonte debe avanzar hacia la adaptación y no únicamente hacia la traducción. Las recomendaciones de las maestras-traductoras constituyen una hoja de ruta fundamental para futuros proyectos. Ellas proponen que los libros de texto incorporen conocimientos tradicionales seris, particularmente las prácticas de aprendizaje transmitidas por los ancianos mediante los cuentos. Estas narraciones, que condensan enseñanzas morales, historias de origen, experiencias comunitarias y formas de interpretar el mundo, representan un recurso pedagógico profundamente arraigado en la cultura seri. Al incluirlos en materiales oficiales no solo se reconocería su valor histórico y simbólico, sino que se introduciría en la escuela una epistemología distinta, una manera seri de producir sentido.

Asimismo, actividades como caminatas por la costa para identificar moluscos, recorridos por el desierto para aprender sobre plantas medicinales o visitas a sitios sagrados permitirían vincular la enseñanza escolar con el territorio y la memoria colectiva. Estos enfoques no solo fortalecerían la identidad de los estudiantes, sino que encarnarían un proyecto educativo construido desde la comunidad y no impuesto desde fuera, respondiendo a lo que Walsh denomina “prácticas de re-existencia”: acciones que permiten la continuidad de la vida cultural, lingüística y espiritual de los pueblos originarios en medio de condiciones históricas de dominación. En este sentido, el trabajo de las traductoras no solo abre un camino; también señala con claridad la dirección que debe tomar. Los libros traducidos son un logro innegable, pero el desafío futuro está en construir materiales propios, que integren la historia, los saberes ecológicos, los relatos tradicionales y la visión del mundo seri.

LITERATURA CITADA

- Banda, O. (2025). La situación demográfica en México. En *Los planes de justicia indígena: una nueva relación del Estado con los pueblos* (pp. 85–95). Consejo Nacional de Población. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/la-situacion-demografica-de-mexico-2025>
- Cuestas-Caza, J. A. (2018). Runashimi: (de)colonialidad, poder y resistencia. *FAIA*, 7(31), 1–26.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305–331.
- Gobierno de México. (2024, febrero 21). *Presenta SEP nueva familia de Libros de Texto Gratuitos en 20 lenguas indígenas nacionales*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/presenta-sep-nueva-familia-de-libros-de-texto-gratuitos-en-20-lenguas-indigenas-nacionales>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2023). *Plan de Justicia del Pueblo Seri-Comcáac* (pp. 1–82). Gobierno de México. <https://www.inpi.gob.mx/planes-de-justicia/>
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25–46). Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Nueva Escuela Mexicana. Educación Indígena. Nivel Primaria. Ciclo Escolar 2024 – 2025 <https://libros.conaliteg.gob.mx>
- León-Portilla, M. (1999). Las lenguas indígenas en el tercer milenio. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 30, 13–16.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29). <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Sandoval-Forero, E. & Capera Figueroa, J. (2018). La descolonización de los pueblos indígenas y el repensar epistémico en América Latina. En J. E. Soto-Molina & J. J. Trillos-Pacheco (Eds.), *Lenguaje, interculturalidad y decolonización en América Latina* (pp. 45–72). Ediciones Universidad del Atlántico.
- Sandoval-Forero, E. & Capera Figueroa, J. (2021). Ciudadanía intercultural crítica y decolonial en Nuestra América: La resistencia de los pueblos indígenas en los territorios ancestrales. *Ratio Juris*, 16(32), 201–222.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47–62). Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23–68). Ediciones Abya-Yala.

Entrevistas

- Genaro Herrera Astorga. Presidente legítimo del Consejo de Ancianos Comcáac, habitante de Punta Chueca, Sonora. Comunicación personal, 6 y 18 de junio 2024.
- Gladys Irene López Perales. Traductora de cuentos a lengua cmiiq̃ue iitom, habitante de Punta Chueca, Sonora. Comunicación personal, 30 de agosto de 2025.
- Jessica Yuridia López Perales. Traductora de cuentos a lengua cmiiq̃ue iitom, habitante de Punta Chueca, Sonora. Comunicación personal, 30 de agosto de 2025.
- Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga. Subsecretaria de políticas educativas para la transformación, Hermosillo, Sonora. Comunicación personal 10 de abril de 2025.
- Viviana Valenzuela Romero. Maestra y directora del preescolar “El Caracolito” de punta Chueca, Sonora. Comunicación personal 14 de agosto de 2025.

SÍNTESIS CURRICULAR

Carlo Fabián Rubio Mejía

Es doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora, maestro en Ciencias Sociales y licenciado en Historia por la Universidad de Sonora. Actualmente es profesor investigador invitado en el Colegio de Sonora mediante una estancia posdoctoral SECIHTI, Sus líneas de investigación abarcan los conflictos interétnicos en México, la historia social y política del siglo XX, así como los procesos de territorialidad y reterritorialización en comunidades indígenas del noroeste de México. Es miembro de la Red de Investigadores Sociales sobre Agua (RISSA). Correo electrónico: carlo.rubio@unison.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3457-9992>.