

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA INDÍGENA EN HIDALGO: EDUCACIÓN Y COMUNALIDAD EN EL SUR GLOBAL

The construction of indigenous citizenship in Hidalgo: education and communality in the Global South

*A construção da cidadania indígena em Hidalgo:
educação e comunidade no Sul Global*

ROBERT GONZÁLEZ GARCÍA¹
ALEJANDRA ARAIZA DÍAZ²

Recibido: 14 de febrero de 2025.

Corregido: 12 junio de 2025.

Aprobado: 10 de julio de 2025

Resumen

La ciudadanía, entendida habitualmente desde modelos occidentales, debe enriquecerse con una perspectiva intercultural y decolonial que integre las prácticas políticas de los pueblos indígenas. Este artículo analiza las formas de ciudadanía indígena en comunidades de Hidalgo, México, a partir de una perspectiva decolonial y de una antropología crítica, para contribuir a la reflexión y transformación de la Educación desde el Sur Global. La investigación, realizada en las regiones del Valle de Mezquital, la Huasteca y la Sierra Otomí Tepehua, utilizó etnografía y entrevistas en profundidad. Los hallazgos cuestionan la aplicabilidad de los modelos eurocentrados de ciudadanía y sugieren la necesidad de reconocer una ciudadanía indígena, a partir de la cual se puede entablar diálogo intercultural, que en el

¹ Robert González García, Doctor en Ciencia Política y de la Administración por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Asociado del Departamento de Sociología de la UAB. Líneas de investigación: participación ciudadana, políticas públicas, juventud y los movimientos sociales, entre otras. Correo electrónico: robert.gonzalez.garcia@uab.cat
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6166-5562>

² Alejandra Araiza Díaz, Doctorado en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora-Lectora del Departamento de Psicología Social de la UAB. Líneas de investigación: género y política, violencia feminicida y violencia de género, política de los cuidados, entre otras. Correo electrónico: alejandra.araiza@uab.cat
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0603-7974>

ámbito educativo implicaría reconocer la diversidad lingüística, epistemológica y política de los pueblos originarios.

Palabras clave: Ciudadanía indígena, educación intercultural, comunalidad, sur global.

Abstract

Citizenship, typically understood through Western models, should be enriched with an intercultural and decolonial perspective that incorporates the political practices of Indigenous peoples. This article analyzes forms of Indigenous citizenship in communities in Hidalgo, Mexico, from a decolonial perspective and critical anthropology, in order to contribute to the reflection and transformation of education from the Global South. The research, conducted in the regions of Valle de Mezquital, La Huasteca, and Sierra Otomí Tepehua, used ethnography and in-depth interviews. The findings challenge the applicability of Eurocentred models of citizenship and suggest the need to recognize an Indigenous form of citizenship. This recognition would enable intercultural dialogue which, in the educational sphere, would involve acknowledging the linguistic, epistemological, and political diversity of Indigenous peoples.

Keywords: Indigenous citizenship, intercultural education, communality, global South.

Resumo

A cidadania, geralmente compreendida a partir de modelos ocidentais, deve ser enriquecida com uma perspectiva intercultural e decolonial que integre as práticas políticas dos povos indígenas. Este artigo analisa as formas de cidadania indígena em comunidades de Hidalgo, México, a partir de uma perspectiva decolonial e de uma antropologia crítica, com o objetivo de contribuir para a reflexão e transformação da Educação a partir do Sul Global. A pesquisa, realizada nas regiões do Vale do Mezquital, da Huasteca e da Serra Otomí-Tepehua, utilizou etnografia e entrevistas em profundidade. Os achados questionam a aplicabilidade dos modelos eurocentrados de cidadania e sugerem a necessidade de reconhecer uma cidadania indígena, a partir da qual se pode estabelecer um diálogo intercultural que, no âmbito educacional, implicaria reconhecer a diversidade linguística, epistemológica e política dos povos originários.

Palavras-chave: Cidadania indígena, educação intercultural, comunalidade, Sul global.

Introducción

La idea de una ciudadanía mundial ha sido promovida nuevamente como un concepto universal y sin grandes cuestionamientos, pero ¿es realmente posible una comprensión homogénea de la ciudadanía? Si bien desde Occidente se han descrito los enfoques de ciudadanía liberal y republicana, que subrayan los derechos individuales y la participación cívica dentro de marcos estatales, así como los enfoques comunitario y multicultural, que enfatizan la pertenencia y el consenso; estos enfoques resultan limitados para comprender las prácticas políticas de los pueblos indígenas del Sur

Global, las cuales desafían los marcos convencionales de la ciudadanía occidental.

Efectivamente, “[...] desde la experiencia colonial latinoamericana, la modernidad, el capitalismo, la construcción de la nación y la democracia se ven vinculadas orgánicamente con el colonialismo; es decir, como partes del mismo movimiento histórico que conlleva la expansión y el dominio de Europa sobre el sistema mundo moderno/colonial” (Mendoza, 2006, 86). Resulta necesario, por tanto, poner en debate los conceptos de democracia y ciudadanía, heredados de la modernidad occidental, que tienden hacia una mirada universalizante. “Un diálogo horizontal liberador, en oposición al monólogo vertical de Occidente, requiere de una descolonización en las relaciones globales de poder” (Grosfoguel, 2008, 210). Es decir, hace falta ir más allá de un cosmopolitismo global pensado desde una particularidad (Occidente) que se pretende como universal.

Así, el objetivo de este artículo es analizar las formas de ciudadanía indígena en los pueblos nahuas, hñāhñus y tepehuas de Hidalgo, México, a partir de una perspectiva decolonial y de una antropología crítica, con el fin de contribuir a la reflexión y transformación de la Educación desde el Sur Global.

Para abordar este análisis, el texto se estructura en varias secciones. Primero, se introduce un marco teórico que presenta brevemente la evolución histórica de la ciudadanía en México, seguida de algunas críticas de los estudios decoloniales y de la antropología crítica que apuntalan la necesidad de reconocer una ciudadanía indígena. A continuación, se subraya la importancia de repensar la educación desde una perspectiva intercultural y decolonial.

En el apartado de análisis, se contrastan estos marcos teóricos con los resultados de la investigación realizada en las regiones del Valle del Mezquital, la Sierra Otomí-Tepehua y la Huasteca hidalguense. A través de etnografía y entrevistas con estudiantes, docentes, líderes comunales y representantes indígenas, se analizan sus formas de construcción de ciudadanía, cuestionando la eficacia de las políticas afirmativas de representación indígena para garantizar su inclusión en los marcos normativos estatales (González *et al.*, 2022). Finalmente, en las conclusiones, se reafirma la necesidad del reconocimiento pleno de una ciudadanía indígena, que nos permita generar un diálogo intercultural y una revalorización del papel de la educación en este proceso.

2. Ciudadanía y pueblos originarios

Los modelos teóricos de ciudadanía surgidos entre los siglos XVIII y XX, a pesar de haber evolucionado de las posturas más clásicas (modelos liberal y republicano) a las más pluriculturales (modelos comunitarista y multicultural), al ser posturas eurocentradas, no permiten por sí solos un acercamiento adecuado a la ciudadanía indígena del siglo XXI.

Por tanto, es necesario tomar en cuenta la antropología crítica, así como una perspectiva decolonial, para repensar los modelos eurocentrados de ciudadanía. Resulta insoslayable superar los resabios de liberalismo occidental que encontramos en estos modelos si se quiere ir hacia una ciudadanía indígena. En este apartado, transitaremos por tres bloques que nos llevarán desde los paradigmas occidentales de ciudadanía hacia la delimitación de lo que sería una ciudadanía indígena; para poder hablar, finalmente, de una educación intercultural que recoja las prácticas de comunalidad.

2.1 Los paradigmas occidentales de ciudadanía y su desarrollo histórico en México

El modelo liberal de ciudadanía se basa en la garantía de los derechos individuales por parte de un Estado neutral (Marshall, 1949); la separación de las moralidades privada y pública y el carácter meramente instrumental de los derechos políticos (Taguenca y González, 2023). Por su parte, el modelo republicano, añade la participación y la deliberación como elementos fundamentales y para ello establece la necesidad de sistemas educativos que promuevan las virtudes públicas de la comunidad política (González y Chacón-López, 2014).

Desde su origen roussoniano, pasando por clásicos contemporáneos como Philip Pettit (2012), el modelo republicano de ciudadanía ha enfatizado la necesidad de la participación ciudadana activa, la deliberación y la rendición de cuentas como garantes del control democrático del poder en las sociedades occidentales. ¿Pero responden esos modelos a las lógicas comunitarias de los pueblos originarios? ¿Se puede comprender en su interior la diversidad étnica y cultural? ¿O no son sino pretensiones de convertir en universal el modelo eurocéntrico?

Como respuesta a estas preguntas, acudimos al modelo comunitarista de ciudadanía. En este caso se prioriza lo colectivo sobre lo individual, de modo que el ciudadano sitúa los deberes comunitarios por encima de los derechos individuales, participa activamente en proyectos vecinales y considera que prestar voz y recursos a las comunidades es una profundización de la democracia (García Escribano, 2018).

Finalmente, el modelo multicultural de ciudadanía supone defender los derechos de las minorías y, por tanto, su reconocimiento político. Autores como Young (2000) y Kymlicka (1996) definen la ciudadanía multicultural como la preservación de las identidades culturales, los valores y las prácticas, así como la participación en la cultura cívica nacional y la comunidad por parte de diversos grupos en una unidad política. Guillermo de la Peña (1999) habla de ciudadanía étnica para dar reconocimiento a la autodefinición de todas aquellas comunidades indígenas que migran a otras ciudades o países.

En el caso de México, la ciudadanía ha sido históricamente moldeada por el modelo liberal, cimentado en la división de poderes y la participación individual en la esfera pública. Desde el siglo XIX, el liberalismo se opuso a proyectos conservadores y aristocráticos, consolidándose con las Leyes de Reforma y la privatización de tierras comunales. No obstante, este proceso generó exclusión social, pues concentró la propiedad en pocas manos y marginó a amplios sectores, en particular a las comunidades indígenas. La Revolución Mexicana intentó ensanchar la base de ciudadanos beneficiados, pero el indigenismo oficial redujo a los pueblos originarios a un papel subordinado dentro de un discurso simbólico-folclórico, sin garantizar su plena inclusión política y económica (González Casanova, 1982).

No fue hasta la década de 1970, que se inició una nueva conciencia, por parte de intelectuales y líderes indígenas, que valorizaba a las comunidades indígenas mexicanas de una forma positiva, desde aproximaciones propias de los modelos de ciudadanía comunitario y multicultural. A pesar de estos avances, que se aceleraron a partir de 1994 con la irrupción del neozaqueísmo, la falta de voluntad política para realizar ajustes estructurales ha impedido su integración plena en la organización política nacional. De este modo, México sigue enfrentando el reto de articular un modelo de ciudadanía que reconozca la coexistencia y el valor de sus múltiples identidades.

Desde la segunda década de los 2000, se están llevando a cabo políticas de acción afirmativa en materia de derechos político-electorales indígenas. Para el caso de Hidalgo, Mendoza (2023) ha analizado su aplicación en el

proceso electoral local de 2017-2018, y Olivos (2023) para todas las entidades en el proceso 2020-2021. De la lectura de estos trabajos, concluimos que, a pesar de llevar una mayor representación indígena a los órganos de gobierno, estas políticas tienen todavía limitaciones al no afrontar de forma radical los retos de la interculturalidad.

2.2 Más allá del multiculturalismo: interculturalidad y ciudadanía indígena

La sociedad mexicana contemporánea tiene sus raíces en la convivencia de diversos pueblos, la mayoría de los cuales provenía de una civilización común, conocida como Mesoamérica. Sin embargo, con la llegada de los españoles, estos grupos fueron sometidos al dominio colonial. Los colonizadores, al considerar a los pueblos originarios como inferiores, buscaron justificar la invasión y explotación, por lo que hicieron ver sus acciones como una misión redentora a través de la cristianización (Bonfil, 1991). Quijano (2005) llama a este proceso colonialidad del poder, la cual produjo un ordenamiento y un sistema de dominación social a través de la invención de la raza, en el que, por un lado, se colocó a los indios, negros y mestizos y, por encima, a los blancos y europeos.

Una vez que los antiguos centros civilizatorios fueron ocupados por los conquistadores, los habitantes de los pueblos originarios se vieron obligados a desplazarse a territorios más alejados. Para referirse a ello desde una antropología clásica, Aguirre Beltrán (1967) empleó la noción de “regiones de refugio”. En pleno siglo *xxi* –habiéndose conseguido la independencia y pasado por un periodo revolucionario– muchos indígenas siguen viviendo en ellas. ¿Por qué ocurre esto? Según Herrera (2012), la política prevaleciente en América Latina fue la de la “ladinización” (o blanqueo) de los indígenas. Su “integración social” suponía una asimilación cultural, pues las regiones de refugio tenían (aún lo tienen) como núcleo organizador una ciudad mestiza que acaparaba todos los recursos.

Según Dávalos (2005), el proyecto de modernidad que empuja la creación del Estado-nación, la ciudadanía y la democracia liberal en el siglo *xix* latinoamericano, lo hace desde la negación, aniquilación y dominación de las comunidades indígenas, sin desprenderse a penas de la matriz colonial de poder impuesta por el Imperio español. El indigenismo como política

—promovido por la antropología clásica— mantiene rasgos de colonialidad (De la Peña, 1999; Herrera, 2012). Ahora bien, hacia la década de los setenta, surgió en México una antropología que cuestionó el asimilacionismo y apostó por una suerte de indigenismo crítico (De la Peña, 1999).

Por su parte, la emergencia del movimiento indígena como sujeto político a finales del siglo xx juega un papel muy importante en Abya Yala (Albó, 2008). El primer levantamiento indígena en Ecuador y el surgimiento del neozapatismo en México ocurrieron en un contexto global, marcado por el auge del neoliberalismo, el dominio mundial estadounidense tras la implosión del bloque socialista y la irrupción del pensamiento posmoderno por la derrota estratégica de la clase obrera (Dávalos, 2005).

Pretendiendo construir sociedades homogéneas, la modernidad ha sido confrontada por el movimiento indígena, que le desafía a transformar los estados modernos —frecuentemente autoritarios, excluyentes y violentos— en sistemas políticos plurinacionales, democráticos y participativos (Albó, 2008). Y en un contexto, que evidencia la diversidad cultural, es menester pensar en nuevos modelos nacionales de integración de migrantes y minorías étnicas (De la Peña, 1999; Giménez, 2003).

Ello abre un debate complejo que requiere adoptar un posicionamiento epistemológico y político, así que, frente a los modelos integracionistas de tintes coloniales, nos inclinamos por el pluralismo cultural y el derecho a la diferencia. Giménez (2003) reconoce unos modelos de inclusión real que pueden tener dos enfoques: multiculturalismo o interculturalismo. Sin ánimo de simplificar, entendemos el interculturalismo como una superación de las aproximaciones multiculturales, las cuales pretenden abordar la diversidad étnico-cultural sin conflictos, como si pudieran obviarse las desigualdades estructurales producto de las relaciones coloniales.

La implementación del modelo multiculturalista en las políticas públicas tuvo lugar en México durante los últimos treinta años del siglo xx a partir del Convenio 169 de la OIT (De la Peña, 1990). Sin embargo, como proyecto de cohesión social no fue suficiente (Malgesini y Giménez, 2000); en cambio, la interculturalidad, no sólo reconoce la multiplicidad de culturas presentes en un país, sino que pone el énfasis en la interacción que se genera entre ellas. Más que en las diferencias entre las culturas, se centra en las convergencias; enfatiza el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (Giménez, 2003). Según Albó (2008), la interculturalidad es para todos los pueblos, sin renunciar a las propias identidades; complementa la plurinacionalidad y hace viable la convivencia en un país unitario.

Además, la interculturalidad a la que aludimos está posicionada en el paradigma decolonial (Walsh, 2012), para el cual la ciudadanía no debería limitarse a integrar a los indígenas en la democracia liberal, sino reconocer y aceptar sus propias formas de democracia directa (Quijano, 2005; Rice, 2016). La visión decolonial cuestiona el carácter elitista del concepto occidental de ciudadanía; y, en su lugar, propone un enfoque basado en la comunidad, donde la tierra es un bien común y la vida colectiva se rige por la reciprocidad.

En este sentido, Stavenhagen (2011) habla para el caso de México de ciudadanía indígena, la cual ha sido históricamente negada y marginada, a pesar de proclamaciones formales de igualdad desde la Independencia. Durante los siglos XIX y XX, los pueblos indígenas fueron excluidos de la construcción del Estado-nación, despojados de sus tierras, sometidos a políticas de asimilación y utilizados como objetos de políticas agrarias y sociales que ignoraban sus identidades culturales. Un modelo efectivamente intercultural no se contentaría con la asimilación, sino que buscaría dialogar con los saberes y formas de hacer política que aún perviven en los pueblos y comunidades indígenas, donde las decisiones se toman en asambleas abiertas guiadas por un consejo de ancianos, los cargos públicos son temporales y no reciben remuneración, asimismo, el apoyo mutuo es fundamental para el bienestar colectivo (Villoro, 2003).

El concepto de ciudadanía comunitaria, desarrollado entre otras autoras por Quezada (2024), se basa en la pertenencia activa a una comunidad indígena mediante la participación en formas tradicionales de organización, como la asamblea, la faena y el sistema de cargos. Esta ciudadanía no es un derecho individual abstracto, sino una relación social y política concreta, que se ejerce en colectivo y cuya legitimidad se gana a través del cumplimiento de responsabilidades comunales. En este sentido, se articula estrechamente con la idea de ciudadanía indígena propuesta por Stavenhagen (2011), quien sostiene que los pueblos originarios deben ser reconocidos como sujetos colectivos de derechos, con sistemas normativos propios y formas específicas de representación y participación política. Mientras Quezada (2024) enfatiza la dimensión práctica y cotidiana de la ciudadanía comunitaria, Stavenhagen (1999) ubica la ciudadanía indígena en un marco más amplio del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas.

Lo cierto es que lo comunitario lleva a establecer relaciones sociales de “compertencia” (Gutiérrez y Salazar, 2015); produce una red de cooperación

y equilibrio dinámico, en la que una colectividad gestiona de manera autónoma su vida social, material y simbólica. Floriberto Díaz (1995), antropólogo mixe, identifica elementos clave de las comunidades indígenas, tales como la posesión de un territorio, una historia compartida, una lengua común, una organización cultural, religiosa y sociopolítica propia, así como un sistema comunitario de procuración y administración de justicia. Elementos que no distan mucho de los propios del Estado-nación, lo que los diferencia es la inmanencia que Díaz (1995) llama comunalidad. Un concepto basado en la tierra como madre y territorio, la toma de decisiones en asamblea a través del consenso, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto de recreación (para esparcimiento y búsqueda del bien común) y los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (vivencia espiritual de la comunalidad).

En cuanto a los sistemas de gobierno comunal indígena, Gladys Tzul (2015) –socióloga maya quiché– los define como tramas plurales y diversas de hombres y mujeres que, a lo largo de la historia, han construido relaciones sociales concretas. Estas tramas producen estructuras de gobiernos comunales para gestionar sus territorios y compartir, defender y recuperar recursos para la reproducción de la vida. No son vestigios del pasado, sino formas de organización vigentes que buscan autonomía sin ignorar las contradicciones y jerarquías políticas que las atraviesan.

Por tanto, no se trata sólo de incorporar a los pueblos originarios en la ciudadanía liberal, sino de dialogar y aprender de sus modelos de gobierno. Esto implica cuestionar los paradigmas occidentales de ciudadanía y contrastarlos con las perspectivas que reconozcan la ciudadanía indígena (Stavenhagen, 2011; Bello, 2015; Cedillo, 2009; Gutiérrez, Martínez y Sará, 2016; Rojas, 2015). Las actuales e incipientes políticas de acción afirmativa indígena (aunque un logro) no son en sí mismas una oportunidad para avanzar hacia una ciudadanía indígena que enfrente la colonialidad del poder y el eurocentrismo del saber (Walsh, 2008). Sólo si se reconocen y afrontan las desigualdades estructurales –producto de las relaciones coloniales– se podrá construir un México plurinacional, con una identidad múltiple y diversa (Giménez, 2000).

2.3 Interculturalidad y educación: hacia una ciudadanía plural y participativa

Desde comienzos del siglo xx, las reflexiones sobre los fines de la educación coinciden en que ésta se volcó a la construcción del Estado-nación moderno; se centró en la formación de los individuos para que pudieran contribuir al desarrollo económico, así como en la producción de los discursos “científicos” sobre lo humano (Garcés, 2018).

Efectivamente, el proyecto de Estado-nación moderno no puede entenderse sin los aparatos hegemónicos de los que habló la Escuela de Frankfurt: la familia, la religión, la escuela y los medios de comunicación masiva, los cuales han sido considerados fuertes instancias socializadoras. Si bien los procesos de colonialidad ya habían producido diferentes imposiciones de lengua, religión y conocimientos en los territorios de Abya Yala, es innegable que –para el caso de la conformación de los Estados-nación independientes– la escuela ha cumplido una función crucial. En efecto, a partir de este momento,

[...] las políticas de unificación lingüística se fortalecen, endurecen y parecen tener éxito a mayor escala [...] Los fines de la educación que se impusieron desde el proyecto criollo/mestizo se han encarnado en políticas de exclusión e invisibilización, o en políticas de inclusión, en los últimos tiempos. Sin embargo, esta inclusión borra las diferencias y pone todo en el mismo plano (Garcés, 2018, 27-28).

En nuestros territorios –dice Garcés (2018)– ya se había impuesto una cultura hegemónica través del proyecto modernidad/colonialidad, la cual se caracteriza por la anulación de la otredad, “se declara no humano el contenido de otras culturas por ser diferentes de la propia” (Dussel, 2009, p. 58). Este proyecto consolidó una “organización social y configuración política, según el modelo ciudadano de los Estados-nación y la democracia liberal-burguesa” (Argüello, 2016, 431). En el ámbito educativo, esto se traduce en la imposición de un modelo eurocéntrico que busca consolidar valores hegemónicos, considerados universales (Sodré en Argüello, 2016).

Como resultado de esto, la educación refuerza los ideales modernos en detrimento de la diversidad y complejidad de las sociedades actuales. En el siglo xxi, la colonialidad global del poder –o globocentrismo– atraviesa la lógica educativa, para el sostenimiento de los sistemas económicos,

políticos y culturales transnacionales (Argüello, 2016). Así, por ejemplo, no es de extrañar el papel que ha jugado en la socialización a través de las formas que asume la democracia occidental. Díaz hace estas conjeturas:

Se puede afirmar con toda certeza que el empobrecimiento de las asambleas generales devino del exterior, siendo uno de los instrumentos más importantes el sistema educativo. En particular, cuando personas con estudios empezaron a ocupar cargos de mando dentro de la comunidad, introdujeron las normas que aprendieron a observar y a hacer observar dentro de las aulas con los niños escolares: no hablar desordenadamente, sino uno por uno, levantar la mano si quieres hablar, no hacer ruido, etcétera. Esta práctica introdujo en los primeros años de la década de los setenta la adopción de decisiones por mayoría de votos, mediante el conteo de brazos levantados, sustituyendo el cuchicheo y el consenso. Obviamente, de una manera paulatina, los comuneros-ciudadanos fueron perdiendo interés por participar en las asambleas, responsabilizando de todo a las autoridades y a los estudiados (Díaz, 1995, 369-370).

En el escenario actual, se habla desde la UNESCO de una Educación para la Ciudadanía Mundial, que alude a la formación de una conciencia crítica, una ética de corresponsabilidad planetaria y un compromiso activo con la justicia social, la paz, los derechos humanos y la sostenibilidad, y que va más allá del Estado-nación hacia una visión glocal (Peraza, 2024). No obstante, es importante tener en cuenta la mirada universal que aún pervive y el hecho de que “la democracia liberal occidental ha promovido en las últimas décadas un discurso multicultural centrado en la tolerancia que ha conducido a un relativismo total” (Garcés, 2018, 30). Si atendiéramos a otros saberes desde un modelo comunitario y cuestionáramos los marcos dominantes, podríamos establecer desde la propia educación un diálogo intercultural que reconociera realmente la diversidad. Porque, en efecto, la educación actual se enfoca en la relación entre lo local y lo global. La globalización, influenciada por el neoliberalismo, transforma las identidades locales en bienes comerciales. En este contexto, la tolerancia y el respeto a la diversidad se vuelven esenciales en la definición de los objetivos.

¿Pero es la tolerancia suficiente para revertir las consecuencias de las históricas desigualdades estructurales? Un reto que se nos plantea al concebir la educación desde la perspectiva intercultural-decolonial es el de la construcción y puesta en práctica de una sociedad pluricultural. Ello “exige superar la noción estrictamente procedimental de la democracia, como si

el establecimiento de reglas comunes para la resolución de conflictos en el interior de las sociedades careciera de presupuestos culturales, raciales, económicos, entre otros” (Garcés, 2018, 35); debemos apostar, en cambio, por la realización del proyecto de una democracia intercultural, que nos permita el reconocimiento de una ciudadanía indígena. Un proyecto en el que, sin duda, la educación jugará un rol esencial.

Según Argüello (2016), la pedagogía –como práctica histórica y como proyecto ético que trasciende la escolarización tradicional– se vincula con las necesidades y debates de cada época. Así, desde una perspectiva decolonial, la educación busca transformar paradigmas a través de cuatro dimensiones clave: a) decolonización del saber, la cual cuestiona –como nos invita Walsh (2012)– los conocimientos dominantes y promueve perspectivas situadas para reconocer otras formas de comprender la realidad; b) decolonización del ser, que desafía las identidades impuestas por la colonialidad global en términos de raza, nación, género y rol social, es decir, busca la pluralidad; c) decolonización de las prácticas socio-culturales, ya que fomenta la participación crítica en lo público, influida por movimientos sociales emergentes y expresiones culturales cotidianas; y, finalmente, d) decolonización del currículo para replantear el papel de la escuela como mediadora sociocultural, que promueva un modelo educativo inclusivo y crítico frente a las formas de dominación (Argüello, 2016).

Desde el enfoque decolonial, se plantea una crítica al eurocentrismo y a las pretensiones universalistas presentes en la educación para la ciudadanía mundial, sin rechazar el concepto en sí, sino orientándolo hacia la promoción de la decolonialidad y la valorización de la diversidad. Este enfoque cuestiona las estructuras coloniales de poder y dominación, al tiempo que invita a una reflexión crítica sobre las geopolíticas del conocimiento. Además, enfatiza la necesidad de considerar los contextos específicos de las comunidades y de construir una visión intercultural de los derechos humanos (Peraza y Aguilar, 2025). Dicho enfoque apostaría entonces por una educación transformadora que considere e integre diversas perspectivas, incluida la de una ciudadanía indígena, como una práctica y un saber del cual enriquecernos.

3. Ciudadanía indígena y educación en Hidalgo. Apuntes metodológicos

Para esta investigación se llevó a cabo una etnografía en 10 comunidades indígenas, pertenecientes a ocho municipios de las tres regiones indígenas de Hidalgo –el séptimo estado con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena según el INEGI (2024)– entre septiembre de 2019 y junio de 2020,³ con un registro libre de diario de campo por parte de las personas que hacían las observaciones en las comunidades (Restrepo, 2018); asimismo se llevaron a cabo 13 entrevistas semiestructuradas (Ibarra-Sáiz et al., 2023) a personas⁴ de las tres regiones, con algún perfil de liderazgo (estudiantes universitarios, académicos, delegados comunitarios, líderes asociativos y diputadas locales) y de adscripción indígena (6 de etnia hñähñu, 6 de etnia náhuatl y 1 descendiente de hñähñu y mazahua). La distribución y características individuales de las personas entrevistadas se muestran en la siguiente tabla.

ACTA SOCIOLOGICA, NÚM. 97, MAYO-AGOSTO DE 2025, PP. 73-101

³ Para actualizar este trabajo de campo, se analizaron datos provenientes de dos etnografías realizadas en las comunidades de Tlacotalpilco y San Cristóbal en el Valle de Mezquital por parte de María Félix Quezada (2024).

⁴ Los nombres de las personas entrevistadas han sido anonimizados mediante seudónimo.

TABLA 1
Perfiles de las entrevistas realizadas

Seudónimo	Fecha	Perfil, comunidad, municipio, edad y género
Valle del Mezquital		
Julia	16/10/2019	Académica indígena, comunidad de El Maye, Ixmiquilpan, 48 años, mujer.
Eulogio	24/10/2019	Presidente Municipal del Consejo Supremo Ñañú A.C., comunidad Llano Primero, Chilcuautla, 47 años, hombre.
Fidel	26/09/2019	Estudiante universitario, Comunidad de San Miguel Tlazintla, El Cardonal, 25 años, hombre.
Filomeno	14/10/2019	Exdelegado, presidente regional Consejo Supremo hñahñú, Comunidad González Ortega, Santiago de Anaya, 59 años, hombre.
Antonia	09/10/2019	Diputada en el Congreso Local por Ixmiquilpan, comunidad de El Deca, EL Cardonal, 33 años, mujer.
Huasteca hidalguense		
Juan Carlos	26/09/2019	Delegado de la Comunidad de Huitzilingo, San Felipe Orizatlán, 45 años, hombre.
Rodrigo	09/09/2019	Estudiante de Posgrado, Comunidad de Huitzilingo, San Felipe Orizatlán, 34 años, hombre.
Avelino	26/09/2019	Líder indígena, Comunidad de Huitzilingo, San Felipe Orizatlán, 53 años, hombre.
Patricia	17/01/2020	Diputada en el Congreso Local por el Distrito 04 Huejutla de Reyes, Comunidad de Ahuatitla, Huautla, 34 años, mujer
Hermenegildo	27/06/2020	Líder indígena, Comunidad de Barrio Mirador, Jaltocán, Huasteca, 54 años, hombre.
José María	27/06/2020	Líder indígena, Comunidad Ejido Panacaxtlán, Huejutla de Reyes, 39 años, hombre.
		Otomí-Tepehua
Alberto	29/02/2020	Delegado de la Comunidad de San Esteban, Huehuetla, 35 años, hombre.
Núria	06/02/2020	Estudiante mujer de Licenciatura, Comunidad de San Esteban, 21 años, mujer.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se organizaron alrededor de los temas y subtemas centrales de la investigación (Ibarra-Sáiz, *et al.*, 2023), para lo cual se ordenaron los bloques del guion como sigue: 1) origen (procedencia de la persona

y de sus familiares); 2) etnicidad (todo lo relativo a la lengua y la cultura); 3) cultura política (ciudadanía indígena y otros temas); 4) participación comunitaria y participación política (educación, salud y ciudadanía); y 5) acción afirmativa y políticas públicas (diversidad, política e interculturalidad). Para el análisis de las entrevistas escogimos *verbatim*s de las transcripciones. Intentamos organizar todo este material, junto con las notas del diario de campo, alrededor de cuatro temas relacionados con el marco teórico: 1) ciudadanía indígena, 2) comunalidad, 3) educación y 4) interculturalidad.

4. Resultados. Ciudadanía indígena, educación e interculturalidad

De las tres regiones estudiadas, la que ha tenido más vínculos con el mundo mestizo es el Valle del Mezquital, lo cual da cuenta de un proyecto desarrollista y homogeneizante: “[...] desde 1931, el Valle del Mezquital se vuelve un foco de atención señalado por intelectuales de la Ciudad de México [lo cual hace que se desarrolle] una infraestructura de carreteras, de escuelas, de casas de salud que por supuesto impacta. Y que no está en la Huasteca. Y en la Otomí- Tepehua, menos” (Julia). Así, para el año 2020, en la Otomí-Tepehua, nos encontramos con rezago y olvido:

Atravesamos la sierra en un camino de pedregales sin carretera. Subimos y bajamos monte [...] Por el camino nos encontrábamos tramos brevísimos asfaltados y ella nos explicó que eran intentos por invertir en obra pública, pero que en realidad eran engaños. Algún político se hacía una foto y fingían que avanzaban, pero no seguían, pero sí cobraban. Tuve miedo y rabia. Cuánto desprecio hacia los pueblos indígenas (Del diario de campo).

Como se ha dicho, los modelos de ciudadanía liberal se fueron implantando en la conformación del Estado-nación después de la Independencia y durante los primeros gobiernos del México postrevolucionario. Así, se generaron ciertas alianzas, marcadas por el sustrato colonial, del que no pudo sacudirse el proyecto de identidad nacional (Bonfil, 1991).

En general, a participación en las comunidades indígenas ha estado atravesada por lo que ocurre en el mundo mestizo. Se trata de una relación “[...] de avasallamiento y discriminación [...]. Incluso para quienes se dicen indígenas y en realidad [...] esta gente ya rompió con esta cosmovisión y con

este sentido del bien colectivo” (Julia). Consideramos de suma importancia recoger esas otras voces que nos permitan desentrañar eso que estamos llamando ciudadanía indígena.

Así, el presente análisis de resultados se divide en dos subapartados: el primero se centra en el sustrato de comunalidad presente en la ciudadanía indígena con todo y las tensiones producto de la relación colonial con el mundo mestizo. Y el segundo subapartado se enfoca en la educación como espacio desde el cual se podría generar interculturalidad crítica, pero que normalmente ha tendido a reproducir la lógica colonial.

4.1 Ciudadanía indígena y comunalidad

La ciudadanía indígena no puede pensarse sin nociones como las de comunalidad (Díaz, 1995) y otros saberes diversos (Bonfil, 1991). Uno de los entrevistados nos explica su visión al respecto:

Yo quisiera verlo más como una cuestión de mandar obedeciendo [...] Nosotros como comunidad elegimos a nuestros representantes, elegimos –en su caso– quién va a ser el delegado, quién es el subdelegado, quién lleva la parte de la seguridad. Después de eso, se llevan a comités [...] tienen que ver con el área religiosa, con la salud, con la educación, con el área de obras públicas. Digamos que, en este entendido, la comunidad crea su orden de gobierno y mediante una asamblea se determina quiénes van a ser los que sustenten el cargo (Fidel).

Uno de los matices importantes con respecto a las formas de participación ciudadana indígena es el del consenso (Villoro, 2003). A diferencia de la ciudadanía liberal, que se basa en el principio de mayoría para la toma de decisiones, la búsqueda del consenso implica asegurarse de que a todas las personas les convenza determinada decisión:

Corrijo, en las comunidades, se instauró la democracia, pero no había democracia, había consenso y el consenso tenía que ver con que una decisión no tenía que ser de la mayoría, tenía que ser de todos. [...] había reuniones que no acababan, que se suspendían para continuar a otro día, hasta que nadie tuviera duda sobre la decisión que se iba a tomar (Julia).

Como vimos con Quezada (2024), la ciudadanía comunitaria se aleja de los marcos individualistas del derecho liberal y se enraíza en prácticas colectivas de pertenencia, reciprocidad y responsabilidad dentro de la vida comunal. Esta forma de ciudadanía no se otorga por el simple hecho de residir o nacer en la comunidad, sino que se construye y se mantiene activamente mediante la participación en asambleas, el cumplimiento de faenas y la aceptación de cargos, como muestran las etnografías en Tlacotalpilco y San Cristóbal, que realizó esta misma autora. En este marco, la señora Rosa relata cómo sustituye a su esposo migrante en las faenas y asambleas para conservar su estatus como ciudadano: “Trato de ir a las asambleas y lo sustituyo en las faenas para no pagarlas, allí nos ahorramos ese dinero que me sirve para mis hijos” (Quezada, 2024, 178). Este testimonio refleja cómo la ciudadanía comunitaria (abarcable dentro de la ciudadanía indígena) puede ser ejercida de manera representativa y familiar, extendiendo su alcance más allá del individuo. De igual forma, un ejidatario de San Cristóbal da cuenta de las dinámicas de cooperación que estructuran el tequio: “Nos juntábamos para trabajar un terreno y hacía uno la barbacoa... luego le tocaba otro” (224), lo cual ilustra que esta ciudadanía se sostiene también sobre redes rotativas de trabajo colectivo y reconocimiento mutuo.

Ahora bien, esta forma de organización política tiene un sentido hacia el interior de las comunidades y se teje en cierta forma hacia el exterior. En ese diálogo, el consenso puede verse fuertemente vulnerado por la injerencia de los partidos políticos que llegan a imponer otros modelos de ciudadanía. Uno de los entrevistados –que tiene la función de conectar estos dos universos como parte del Consejo Supremo Hñahñú– lo explica así:

La asamblea comunitaria se reúne y dice: “Juan Pérez va a ser nuestro delegado, María Pérez va a ser nuestra subdelegada”. Entonces el presidente municipal dentro de sus facultades dice: “te otorgo el nombramiento de delegado municipal de la comunidad de San Fernando [...]”. Y si eres de obras, te dan tu nombramiento, entonces van registrando tu participación comunitaria [...], si algún día quieres ser regidor o regidora o acceder a otro cargo, decir: “oye, cómo quieres ser si ni siquiera te paras en las reuniones, si ni siquiera has tenido el trabajo comunitario”. Entonces: “No, no, mira, aquí tengo tres nombramientos”, “Ah, entonces votamos por ti” (Filomeno).

Como se ve, el aval de la comunidad es sumamente importante y es algo que habría que tener muy en cuenta cuando hablamos de usos y costumbres:

Costumbres es un ejercicio, una actividad que las comunidades van realizando mes a mes. Acostumbran a reunirse en la sombrita del pueblo, acostumbra a estar a cierta hora para sus reuniones, acostumbra a saludarse, acostumbra a convivir, o sea, son las costumbres. ¿Qué es un uso? El uso se utiliza para hacer valer la decisión que tomó la asamblea, la asamblea dijo que quien no pagó el agua, pagará el doble. Y lo tienen que hacer, o sea, quien no pagó en el mes que le correspondió, lo tendrá que pagar al doble. Entonces va a hacer uso de un acuerdo que tuvo la asamblea. Son las validaciones que le dan a sus acuerdos —a sus usos y costumbres— y eso ha funcionado [...] desde la época prehispánica (Filomeno).

Usos y costumbres denota un sustrato de comunalidad, que supera el mecanismo de participación supeditado a la ciudadanía liberal mestiza; es un derecho:

Desde el momento en que Hidalgo tiene la ley de cultura y de derechos de cultura indígena, es un derecho de las comunidades. [...] Entonces no tiene por qué haber partidos políticos, si por usos y costumbres deciden que no, sino a través de formas tradicionales —que es a mano alzada—, convocatoria y mano alzada y se tiene presidente municipal [...] (Julia).

Por otro lado, el sistema propio de las comunidades es una forma de organización que se relaciona irremediamente con el sistema político mestizo y también puede servir para acceder a cargos de elección popular:

El trabajo comunitario, si yo quiero aspirar al otro nivel, me da elementos para entender lo que ocurre abajo y poder diseñar a través de la planeación municipal los programas de acuerdo con el techo financiero de los recursos federales y estatales que se reciben y los ingresos propios del municipio (Filomeno).

Olivos (2023), quien se manifiesta partidaria de la coexistencia entre el sistema electoral liberal mexicano y los derechos de autonomía y libre determinación de los pueblos originarios, presenta un estudio comparado —que incluye la experiencia del estado de Hidalgo— y concluye que es urgente clarificar los criterios, normas y procedimientos necesarios para comprobar la autoadscripción calificada de las personas postuladas como indígenas. Esto debe hacerse tomando en cuenta las prácticas y sistemas normativos propios de cada comunidad, con el fin de garantizar que quienes sean electos mediante acciones afirmativas realmente formen parte de las

colectividades que dicen representar y, por tanto, ejerzan una representación genuina y legítima de los pueblos y comunidades indígenas. Si bien estas acciones afirmativas son un logro, pueden quedarse todavía dentro del marco multicultural si no se establece el diálogo intercultural-decolonial necesario.

Así, vemos –como decía Tzul (2015)– que la forma de gobierno comunal incluye la preservación de la vida. Por eso, la gestión del agua ha sido tan importante para el Valle del Mezquital; pero también lo es en las tres regiones la salud y la educación. Esta forma de trabajo en comités tiene sus tensiones y diálogos hacia el exterior. Esto explica un entrevistado de la Huasteca sobre cuestiones de salud y educación:

[...] que tienen sus comités, la gente va y hace sus gestiones, regularmente existen clínicas rurales, ya sea del sector salud del Estado o del IMSS, entonces allí hay un médico y una enfermera, que son los que atienden las cuestiones de salud. En las cuestiones de educación regularmente los supervisores del sector están muy en contacto con las autoridades de las localidades porque si no se meten en problemas que no tienes idea (José María).

Aunque prevalece para algunas personas entrevistadas la idea de que las comunidades indígenas esperan que la ayuda venga de arriba hacia abajo; también vemos en otras, conciencia del desprecio político de los dirigentes hacia las comunidades. También recogimos voces que nos hablan de autogestión. En la zona Otomí-Tepehua, claramente la más alejada y empobrecida de las tres que visitamos, nos dijo el delegado:

[...] cada institución desde preescolar hasta bachillerato tiene que tener su comité, en la cual tiene su cargo como comité para vigilar que el recurso que llegue sea económico o libros, útiles escolares sean equitativos, es donde entra mucho la parte del comité, conformado por el presidente, secretario, tesorero, vocal, así se conforma cada institución (Alberto).

Y no sólo al interior de las comunidades, sino en constante diálogo con otras de la región:

Entonces en el Valle del Mezquital tenemos que organizarnos, porque si aquí o esta comunidad quiere camino, y la que sigue quiere camino, y esta que está aquí también quiere camino, entonces organizamos las tres comunidades para que se haga el camino hasta acá. Si aquí hay una escuela, a lo mejor aquí

organizamos esta que sea de concentración, que sea de primaria a segundo grado, acá van a terminar su cuarto, quinto y sexto grado. Entonces así nos entendimos (Eulogio).

La mirada intercultural-decolonial nos exhorta a comprender las tensiones –producto de las relaciones coloniales– que se dan entre el mundo indígena y mestizo. Y, al mismo tiempo, nos invita a generar un diálogo con el modelo de ciudadanía indígena, que podría devenir en un proyecto efectivamente plurinacional.

4.2 Educación indígena, por un modelo pedagógico intercultural

En la conformación del Estado-nación mexicano, hubo un proceso de aculturación de la población indígena. La imposición de la lengua castellana, a través de la escuela, fue fundamental. Sin embargo, en la medida que se asumió el paradigma multiculturalista, se hizo una apuesta por un modelo bilingüe. Las diferencias generacionales de las personas entrevistadas dan cuenta de estos procesos.

La educación instalada en la región para mí generación, fue solamente en español [...] El asunto de educación indígena es posterior y no se instaló en un pueblo como el mío que está demasiado cerca de la cabecera municipal –de Ixmiquilpan–, y que entonces, bajo este asunto de la planeación y de cómo vas distribuyendo los recursos, yo aquí tengo una hipótesis: ya este pueblo no necesita lengua indígena, vamos a mandarlos a los que están más lejos (Julia).

Por su parte, otra entrevistada de la misma región comentó que su educación fue:

Bilingüe, hñahñú y español [el hñahñú] era habitual en mi infancia, en la casa, con la familia. En la escuela, apenas nos estaban habituando a hablar porque [...] a las generaciones anteriores, de hecho, se les prohibía hablar esa lengua y nosotros, al contrario, ya nos inculcaron más a hablarla (Antonia).

En la Huasteca, la situación no es muy diferente:

Yo no te hablo con fluidez el náhuatl, sólo sé muy poco, pero te entiendo muy bien. [...] Mi padre lo habla muy bien, mi madre igual [...] anteriormente aquel

niño que hablaba el náhuatl en las instituciones decían: “no, no hables el náhuatl, habla en español”. Entonces, de cierta manera [...], pues, nuestra lengua se ha ido deteriorando (Patricia).

Otro entrevistado de la zona Otomí-Tepehua, dijo saber la lengua⁵ por su madre y que ya después, en la escuela, la aprendió a escribir. “Anteriormente era nada más como una clase extra para fomentar la cultura y que no se pierda la lengua, practicarla no solamente es el habla sino también la escritura, ahí poco a poco fuimos aprendiendo a escribir la lengua” (Alberto).

En las distintas zonas, nos encontramos situaciones similares: hay una escuela bilingüe, en la que se enseñan las lenguas de la región, pero no suele ser la lengua vehicular entre el profesorado y alumnado. Una entrevistada de la zona Otomí-Tepehua dijo sobre la lengua que se hablaba:

Otomí y español, pero es que por ejemplo los libros que mandan no son del otomí originario de allá, entonces pues casi no es como que nos impartan la clase de otomí porque no es lo mismo [Llevábamos el otomí] como una materia más porque en sí llevábamos todas, pero como le digo es bilingüe, pero si se está perdiendo la verdad ya mucho (Nuria).

En muchos casos la lengua dejó de hablarse en casa, por lo que los referentes en la escuela son muy importantes. Así lo explicó un entrevistado: “[...] mis compañeritos hablaban náhuatl y entonces ahí es donde lo practica uno, porque la idea en casa era que el español es más importante que el náhuatl.” (Rodrigo).

Hay que considerar también que la enseñanza de la lengua depende del profesorado que trabaje en esas escuelas. A veces, «no todos los maestros están en esos términos, pero hay gente que sí les gusta. Las escuelas federales no la dan. La están dando nada más las escuelas indígenas. En la escuela donde estudió mi hijo llevó náhuatl. La escuela normal de la Huasteca lleva náhuatl” (Avelino).

Es interesante ver que, incluso, en un proyecto de construcción nacional como el de la Revolución Mexicana, tampoco hubo lugar para la diversidad cultural. Así lo explica un entrevistado de la Huasteca:

⁵ En esta zona, se hablan dos lenguas indígenas. Es importante, tener en cuenta “que otomí hace referencia a este asunto de la familia lingüística, y es la forma en que los mestizos distinguen al otro” (Julia), sin embargo, en la comunidad de San Esteban, la gente no se autorreconocía como hablante de hñähñü, sino de otomí.

[...] estudié en un CBTA y en aquellos tiempos las escuelas agropecuarias eran escuelas rurales, como habían sido creadas por gestión de la Confederación Nacional Campesina, de la CNC, entonces [...] yo me formé en la vanguardia juvenil agrarista, prácticamente a todos los jóvenes que estudiamos allí [...] nos enseñaban el origen de la educación rural (José María, 2020).

Estos jóvenes eran preparados para sostener un proyecto político, pero también homogeneizados en su procedencia campesina y no reconocidos como sujetos políticos indígenas. Desde la crítica decolonial, es necesario entender el proyecto de nación homogénea como un proceso de exclusión, invisibilización y aniquilamiento de las culturas originarias. Ello permite entender por qué muchos indígenas, que vivieron discriminación, decidieron conscientemente dejar de hablar su lengua con su descendencia. Estas son algunas voces:

[...] por ejemplo, mi abuelo tiene una hermana que no habla nada de español, entonces para ellos representaba una cuestión de no querer que sus hijos y sus nietos fueran discriminados o que fueran rechazados socialmente por no hablar español y por eso no nos enseñaban hñähñú (Fidel).

Todo ha sido en castellano, porque también nosotros somos de la generación donde existe realmente el esfuerzo de los padres para despojarnos de nuestros rasgos indígenas, tan es así que mis padres fueron los primeros que recibieron educación a cargo del estado [...] pero ¿qué significó la ubicación de la escuela para ellos? Significó darse de cuenta de que estaban expuestos —como niños— a relaciones discriminatorias por parte de los profesores por ser indígenas (Julia).

Además, la lengua dominante daba acceso a otras oportunidades y dejaba fuera a quienes no sabían hablarlo. “[Con mi papá] siempre conversábamos en náhuatl porque él fue de calzones de manta, netamente indígena, no fue a la escuela, nunca habló el español, sí lo entendía, pero te contestaba en náhuatl siempre” (Hermenegildo).

Imponer una sola lengua no ha sido su única función; es necesario reconocer el papel socializador que ha jugado la escuela, en la aculturación. Como dice una entrevistada: “muchos [...] nacimos bajo esta lógica positivista de proceso de individualización. También somos exitosos productos del sistema educativo, donde el sentido del progreso se instauró en nuestras mentes” (Julia).

Aunque el modelo multicultural ha intentado ayudar a revertir los efectos de la homogeneización, no hay garantías de que la escuela indígena se

sostenga por el apoyo estatal. Dice un entrevistado del Valle del Mezquital: “[...] también en la educación tenemos esa inseguridad, vemos cuántas escuelas a veces se cierran al año, se detiene una semana o dos semanas porque no hay garantía de seguridad para los niños, los profesores” (Filomeno).

La lengua no debería ser vista como una limitación sólo del mundo indígena hacia el mundo mestizo castellanohablante. Durante años, estos pueblos han sido representados políticamente por personas mestizas de sus regiones, quienes no suelen hablar lenguas indígenas. “Algunos han aprendido el náhuatl, porque se ven obligados, porque se tienen que comunicar con la gente de aquí” (Juan Carlos). Cuando esta representación ya está a cargo de personas indígenas, esta traducción de ida y vuelta hacia la lengua dominante sigue siendo necesaria, por ejemplo, nos dice un entrevistado: “si me dan un papel yo leo el documento y se lo explico a la comunidad, tengo que traducirlo para que entienda la gente [...] Este municipio [...] tiene un 90% de indígenas” (Juan Carlos).

Evidentemente, esto podría subsanarse a través de un modelo pedagógico intercultural, que no solamente garantizara la enseñanza de la lengua en las escuelas indígenas, sino que se enseñaran nociones mínimas de estas lenguas en las escuelas mestizas. Se requiere, además, un modelo capaz de recoger otros saberes tales como aquellos relacionados con la comunalidad, que son el sustrato de lo que estamos llamando ciudadanía indígena. De esta forma, la escuela no sería sólo una instancia de socialización para un modelo asimilacionista remendado –en el mejor de los casos– con algunas pinceladas de multiculturalidad. La escuela podría ser reconocida como una piedra angular de la ciudadanía indígena, de la que participan no sólo el profesorado y el alumnado, sino la comunidad en su conjunto.

5. Consideraciones finales

Las relaciones de colonialidad implantadas en las distintas regiones de Abya Yala han provocado la imposición de modelos eurocentrados de ciudadanía. Así, a través de las 13 entrevistas y la etnografía llevada a cabo en el Valle del Mezquital, la Huasteca hidalguense y la Sierra Otomí-Tepehua, observamos prácticas vigentes que mantienen las desigualdades estructurales

(como el clientelismo) y que interfieren en la materialización de una ciudadanía indígena. Pero, por otro lado, también pudimos ver ciertos agenciamientos de los integrantes de las propias comunidades que dan cuenta de cómo se ejerce dicha ciudadanía.

Encontramos en este estudio cómo la comunalidad, principal característica de la ciudadanía indígena, emerge a pesar de las prácticas clientelares, a través de una participación horizontal, de la búsqueda del consenso en las asambleas, la realización la faena y la autogestión, elementos que a veces se engloban bajo el término usos y costumbres.

La ciudadanía indígena contempla una relación social que se gana con responsabilidades comunales y servicio no remunerado (tequio o faena), así observamos en el Valle del Mezquital la importancia de la gestión del agua y la participación en otras tareas de autogestión en comités de salud o educación en las distintas regiones. Actividades que dan cuenta de gobiernos comunales, plurales y autónomos, otra característica de la ciudadanía indígena.

Si bien las experiencias recogidas en este estudio revelan una participación política controlada por los partidos políticos; también dan cuenta de otra agenda propia de las comunidades que no puede subsumirse dentro de acciones afirmativas de representatividad liberal. Por eso, el diálogo intercultural-decolonial es urgente, pues no sólo podría garantizar las condiciones materiales mínimas por parte del Estado para que las comunidades indígenas pudieran tener derechos básicos como la salud o a la educación, sino que reconocería la autogestión de estos servicios desde los propios saberes comunales.

Aunque desde una perspectiva multiculturalista se han impulsado esfuerzos por reconocer los derechos de los pueblos originarios, persiste una lógica asimilacionista que no cuestiona de fondo la colonialidad del poder, como vemos en las acciones afirmativas. Y, en lo que respecta a la educación, si bien en las tres regiones analizadas ésta ha funcionado como un mecanismo de homogeneización lingüística y cultural que ha contribuido a la discriminación de las lenguas indígenas, en años recientes se han promovido iniciativas para establecer escuelas bilingües. Dichas políticas lingüísticas revelan la ausencia de un verdadero diálogo intercultural-decolonial, el cual debería no sólo garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas, sino también valorar, promover y transmitir los saberes y prácticas de los pueblos originarios.

Imaginando una propuesta intercultural-decolonial, apostamos con Argüello (2016), por una pedagogía que descolonice el saber, que recupere y revalorice la historia y los conocimientos de los pueblos originarios; que descolonice el ser y ayude a subvertir los efectos del racismo y la discriminación; que descolonice las prácticas socio-culturales y promueva la participación crítica al interior y al exterior de las comunidades generando diálogos entre los mundos indígena y mestizo; y, finalmente, que descolonice el currículo y asegure la enseñanza de la lengua no sólo como una materia, sino como lengua vehicular, al tiempo que integre otros saberes de la cultura regional en los programas educativos.

Para garantizar el reconocimiento de una ciudadanía indígena no sólo es importante fomentar las escuelas indígenas; también es necesario que los programas de las escuelas mestizas incluyan la enseñanza de las lenguas indígenas de sus regiones, así como esos otros saberes relacionados con la comunalidad. De esta manera, la escuela jugaría un papel de mediación muy importante y no de adoctrinamiento y aculturación; fomentaría la participación ciudadana, pero lo haría respetando las prácticas de comunalidad. Se promovería la formación de docentes capacitados en el conocimiento del hñähñu, el náhuatl o el tepehua. La (auto)gestión de las escuelas estaría a cargo de los propios miembros de la comunidad sin supeditarse a las relaciones clientelares. Los comités educativos, que ya hacen parte de la organización política cotidiana de las comunidades, tendrían una relación activa con la escuela y participarían junto con el profesorado y el alumnado en otras actividades de aprendizaje y promoción de la cultura. Generar este diálogo intercultural –sin obviar las relaciones coloniales– conllevaría al renacimiento de la ciudadanía indígena y podría ayudar a repensar el propio concepto de ciudadanía mundial desde el Sur Global.

Referencias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. [1967] 1991. *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: FCE.
- Argüello, Andrés. 2016. "Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas", *Estudios pedagógicos*, 42(3), 429-447. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Albó, Xavier. 2008. *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. La Paz: CIPCA.

- Bello, Daniel. 2015. "Movimiento indígena: negociación y construcción de la ciudadanía diferenciada entre los tepehuas de la huasteca veracruzana", Clivajes. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (4), 131-149.
- Bonfil, Guillermo. [1991] 2004. "Pensar nuestra cultura", *Diálogos en la acción*, primera etapa, 2004, 117-134.
- Cedillo, Rafael. 2009. "Rasgos de la cultura política de los indígenas en México. Una revisión a inicios del siglo xxi", *Espacios Públicos*, 12 (26), 206-228.
- Dávalos, Pablo. 2005. "Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra". En *Pueblos Indígenas, Estado y Democracia*, 17-33, Buenos Aires: CLACSO.
- De la Peña, Guillermo. 1999. "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", *Desacatos*, 1, 1-15.
- Díaz, Floriberto. [1995]. 2004. "Comunidad y comunalidad", *Diálogos en la acción*, segunda etapa, 365-373.
- Dussel, Enrique. 2009. "El primer debate filosófico de la modernidad". En *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*, 56-66, Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (eds.), México: Siglo xxi.
- Garcés, Juan Felipe. 2018. "Educación, interculturalidad, colonialidad y fines de la educación", *Kénosis*, 5(9), 21-39. <https://doi.org/10.47286/23461209.119>
- García Escribano, Juan José .2018. "Sociedades actuales: reconsideración de la ciudadanía y la participación". En *Ciudadanía y participación. Una mirada desde lo local: Chihuahua, Estado de México, Hidalgo, Oaxaca y Sinaloa*, 15-41, Nelly Rosa Caro y Jesús Alberto Rodríguez (coords.), Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Giménez, Carlos. 2003. "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos", *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Giménez, Gilberto. 2000. "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural". En *Globalización y regiones en México*, 25-57, Rocío Rosales (coord.), México: Miguel Ángel Porrúa.
- González, Erika y Helena Chacón-López. 2014. "Sobre el concepto y modelos de ciudadanía", *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14 (2), 288-311.

- González Casanova, Pablo. 1982. *La democracia en México*. México: Era.
- González, Robert; Alejandra Araiza; Juan Antonio Taguenca y Denice Mendoza. 2022. "Participación y cultura política indígena en Hidalgo, México. Los casos de Ixmiquilpan, Huejutla y San Felipe Orizatlán". En *Las culturas políticas de las y los mexicanos*, 134-186, Aidé Hernández y Angélica Cazarín (coords). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, Ramón. 2008. "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial", *Tabula Rasa*, 9, 201-215.
- Gutiérrez, Natividad; Juana Martínez, y Francys Sará (coords). 2016. *Cultura política indígena*. México DF: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, Raquel y Huáscar Salazar. 2015. "Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social del presente", *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 15-49.
- Herrera, Guillermina. 2012. "Un nuevo mundo de ciudadanía intercultural", *DADA. Rivista di Antropologia post-globale*, 1 - Speciale, 139-158.
- Ibarra-Sáiz, María Soledad, Andrea González-Elorza y Gregorio Rodríguez-Gómez. 2023. "Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple", *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- INEGI. 2024. "Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas", recuperado de <https://www.inegi.org.mx>
- Kymlicka, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Malgesini, Graciela y Carlos Giménez. 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de La Catarata.
- Marshall, Thomas Humphrey [1949] 1997. "Ciudadanía y clase social", *Reis*, 79 (97), 297-344.
- Mendoza, Breny. 2006. "Los fundamentos no democráticos de la democracia: un enunciado desde Latinoamérica pos occidental," *Encuentros*, 3(2), 86-93.
- Mendoza, Denice. 2023. *Participación y representación política indígena. Los distritos de Ixmiquilpan, Huejutla de Reyes y San Felipe Orizatlán, Hidalgo (2017-2018)*. Toluca: Instituto Estatal Electoral del Estado de México.

- Olivos, Monserrat. 2023. "Representación política indígena en disputa. Experiencias de acciones afirmativas en México", *Apuntes Electorales*, 22(68), 39-81.
- Peraza, Cecilia. 2024. "Experiencias educativas sobre ciudadanía mundial en el nivel superior: Reflexiones de jóvenes estudiantes de ciencias sociales", *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSSHU*, 12 (Especial 2), 42-54. DOI: <https://doi.org/10.29057/icshu.v12iEspecial2.13407>
- Peraza, Cecilia y Nicolás Aguilar. 2025. "La disputa conceptual sobre la educación para la ciudadanía mundial: una propuesta metodológica para sistematizar experiencias con perspectiva crítica y decolonial". *Horizontes*, 43(1), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1989>
- Pettit, Phillip. 2012. *On the People's Terms: A Republican Theory and Model of Democracy*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Quezada, María Félix. 2024. *Comunidad, migración y desarrollo en los pueblos indígenas: la experiencia de dos localidades de origen otomí en el Valle del Mezquital, Hidalgo, México*. Pachuca y Zacatecas: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Ediciones Estudios del Desarrollo.
- Quijano, Aníbal. 2005. "El "movimiento indígena", la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 4(10), 1-15.
- Restrepo, Eduardo. 2018. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rice, Roberta. 2016. "How to Decolonize Democracy: Indigenous Governance Innovation in Bolivia and Nunavut, Canada", *Bolivian Studies Journal*, 22, 220-242.
- Rojas, Cristina. 2015. "Ciudadanía indígena: luchas históricas por la igualdad y la diferencia colonial en Bolivia", *Cuadernos de Antropología Social*, 42, 19-34.
- Stavenhagen, Rodolfo. 2011. "México en el bicentenario: la ciudadanía indígena a debate", *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 86-98.
- Taguenca, Juan y Robert González. 2023. "Ciudadanías en Hidalgo: Revisión Cualitativa". En *Acercamientos cualitativos a ciudadanías heterogéneas*, 41-60, Sergio Pacheco (coord.), Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

- Tzul, Gladys. 2015. "Sistema de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida", *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 127-139.
- Villoro, Luís (2003). *De la libertad a la comunidad*. México: ITESM.
- Walsh, Catherine. 2008. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tábula rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, Catherine. 2012. "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74.
- Young, Iris Marion. 2000. *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia e Instituto de la Mujer.