

El *Lebenswelt* mesoamericano: Fenomenología de la Alteridad y Educación Intercultural Crítica

The Mesoamerican Lifeworld: Phenomenology of Otherness and Critical Intercultural Education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1828>

Roberto Arreola Padilla*

Resumen

Este artículo propone una lectura fenomenológica de la educación intercultural crítica en el contexto mesoamericano a partir del concepto husserliano de *Lebenswelt* (mundo de la vida). Retomando la crítica de Edmund Husserl a la objetivación y sedimentación del sentido, se sostiene que los modelos educativos estatales aplicados en comunidades indígenas operan desde una actitud natural que invisibiliza los mundos vividos de la niñez indígena y subordina sus saberes a criterios externos de validez. Se plantea la necesidad de una epojé pedagógica que suspenda la pretensión de neutralidad del currículo y permita interrogarlo desde el mundo de la vida indígena. A partir de tres ejes fenomenológicos (corporalidad vivida (*Leib*), mundo circundante (*Umwelt*) e intersubjetividad) se argumenta que el aprendizaje se constituye desde una intencionalidad comunitaria y no desde un sujeto individual aislado.

Palabras clave: Fenomenología – *Lebenswelt* – educación intercultural crítica – comunalidad – justicia social.

Abstract

This article presents a phenomenological approach to critical intercultural education in the Mesoamerican context based on Edmund Husserl's concept of the *Lebenswelt* (lifeworld). Drawing on Husserl's critique of the objectification and sedimentation of meaning, it argues that state educational models implemented in Indigenous communities operate within a natural attitude that obscures Indigenous children's lived worlds and subordinates their knowledge to external criteria of validity. The article proposes a pedagogical epoché that suspends the assumed neutrality of the curriculum in order to interrogate it from Indigenous lifeworlds. Through three phenomenological dimensions (lived corporeality (*Leib*), the surrounding world (*Umwelt*), and intersubjectivity) it shows that learning is constituted through communal intentionality rather than through an isolated individual subject.

Keywords: Phenomenology – *Lebenswelt* – critical intercultural education – communality – social justice.

* Licenciado en Contaduría y Administración, maestro en Filosofía y Ciencias Sociales. Universidad ITESO. Correo electrónico: robertoarreolapadilla@gmail.com ORCID: [0009-0004-1670-6865](https://orcid.org/0009-0004-1670-6865)

La crisis de la pedagogía como crisis de sentido

Hacia el final de su obra, Edmund Husserl nos presenta un panorama crítico y enriquecedor que permite a la fenomenología tener un ángulo de visión analítico sobre los fundamentos de los saberes heredados por las ciencias europeas. En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Husserl, analiza el proceso de objetivación y matematización de las ciencias, el cual, más allá de los evidentes beneficios en pos de un desarrollo general y un supuesto progreso, desapegó a las ciencias del suelo elemental sobre el cual toda vivencia, incluidas las científicas, tienen sentido: el mundo de la vida (Husserl, 2008, p. 54).

Trasladando la intuición husserliana al contexto educativo de la realidad mesoamericana, es posible señalar que los modelos educativos tradicionales han operado bajo una *actitud natural* dogmática. Esta postura acrítica asume el conocimiento como un conjunto de contenidos universales y preconstituídos, fijos, inamovibles; ignorando al mismo tiempo que todo saber emana de una donación originaria en la subjetividad e intersubjetividad de quienes habitan un territorio.

En las comunidades indígenas mexicanas, la educación gestionada por el estado ha sufrido un proceso de *sedimentación* que, siguiendo la crítica de Husserl, ocurre cuando el sentido original de una vivencia queda oculto bajo capas de interpretaciones mecánicas (Husserl, 2008, p.49); dicha sedimentación ha impedido observar el mundo vivido por la niñez indígena, sustituyendo los saberes agrícolas, la memoria comunitaria, los sentidos lingüísticos, entre otros, por una analogía pedagógica de la *mathesis universalis*, es decir, por un modelo que pretende imponer formas universales de sentido al margen de los mundo de vida concretos (Husserl, 2008, p.77).

Prueba de ello es la crítica con que las organizaciones civiles indígenas perciben la ineficiencia de los modelos educativos impulsados por el estado mexicano. En el comunicado del 15 de julio de 2025 la Sociedad Civil, Las Abejas, de Acteal publicó:

En estos tiempos oscuros, en estos momentos de incertidumbre, en estos días que el monstruo capitalista nos está devorando con su sistema consumista, individualista, de guerra y de exterminio hacia la humanidad; es indispensable y urgente una educación, verdadera, sana, libre de violencia y de competencias; necesitamos una educación y escuela propias del pueblo, surgida desde nuestra cultura y cosmovisión maya tsotsil, para que nuestras niñas, niños y jóvenes estén preparados con inteligencia y sabiduría y, sobre todo cultivar en su pensamiento y su corazón el espíritu no violento, principio (o guía, camino), de nuestra organización. (Radio Zapatista, 15 de julio, 2025)

Proponer una pedagogía decolonial desde la fenomenología implica, por tanto, realizar una *epojé* pedagógica: una puesta entre paréntesis de las estructuras curriculares hegemónicas para permitir que el mundo de la vida indígena se manifieste en su propia validez. Esta *epojé* no implica una suspensión total de los contenidos escolares, sino una puesta entre paréntesis de su pretendida neutralidad y universalidad, para interrogarlos desde el mundo vivido indígena.

No se trata simplemente de añadir contenidos culturales a un programa ya existente, lo que derivaría en la folclorización, sino de retornar a la *experiencia ante-predicativa*. Es decir, reconocer que antes de que el niño o la niña sean estudiantes en el sentido administrativo, son sujetos cuya conciencia está ya intencionalmente volcada hacia un mundo de significados compartidos.

Es en esta experiencia originaria, y no en el currículo abstracto, donde el mundo de la vida indígena se manifiesta con validez propia. La justicia social, desde esta perspectiva, comienza con la restitución del derecho a la propia subjetividad y el reconocimiento de que el territorio mesoamericano no es un espacio físico inerte, sino un horizonte de sentido donde la vida se constituye y se comprende a sí misma, condición mínima para repensar la educación más allá de la mera transmisión de contenidos.

El cuerpo y el territorio como *Umwelt*

Si la educación ha de ser situada y crítica, debe partir del reconocimiento del infante, no como un recipiente de información, sino como un sujeto cuya experiencia posee una dimensión trascendental, en tanto co-constituye el sentido de su mundo vivido. La realidad práctica nos muestra justo lo contrario al hablar de educación en contextos indígenas:

La educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que los indígenas deben saber, y no a la instrucción o enseñanza que los indios mismos imparten o impartieron. Desde siempre, hablar de educación indígena supone una apreciación externa de sus culturas. (Ramírez Castañeda, 2006, p.78)

En la tradición fenomenológica de Husserl, la distinción entre el cuerpo como objeto físico (*Körper*) y el cuerpo como experiencia vivida (*Leib*) resulta fundamental para repensar la educación en contextos indígenas. Mientras que, por un lado, la pedagogía convencional suele tratar al estudiante como un *Körper* (un organismo que ocupa una mesa y procesa información); por el otro, la educación arraigada en las comunidades de Mesoamérica se manifiesta más bien como una pedagogía del *Leib*: el niño indígena no “aprende” sobre su cultura de manera teórica; su cuerpo vivo es el lugar donde el mundo de la vida se constituye originariamente, aprende y conoce a través de una corporalidad que habita la lengua y el surco, que experimenta el racismo o la equidad como afecciones directas en su esfera de propiedad.

Ahora bien, este cuerpo vivo no es en ningún sentido una entidad aislada, por el contrario, está vinculado inmediata y esencialmente a su mundo circundante (*umwelt*). Este concepto, para Husserl, referencia al mundo tal y como nos es dado, es decir, con todas sus cargas valorativas y sus sentidos y es, por eso, “la orientación y la comprensión de nuestras comunidades” (Martinic Caneo y Canela Morales, 2024, p.7).

El aprendizaje en estos contextos sucede, entonces, a través de una corporeidad situada; es el cuerpo que trabaja la tierra, que siente el ritmo de la siembra y que habita el espacio sagrado el que

constituye el conocimiento. Aquí, el territorio no es un objeto geográfico externo, sino una extensión de la propia sensibilidad del sujeto.

Del mismo modo, la lengua originaria no puede contemplarse solamente como un código de comunicación, sino una función del cuerpo vivo que permite una apertura única hacia el mundo. Cuando un niño narra su realidad en su lengua materna, está expresando una *intencionalidad* que nace de su contacto directo con el entorno.

Los modelos tradicionales implementados por el estado mexicano ciertamente carecen de este fundamento; si bien es cierto que pretenden la adaptación de contenidos temáticos a los contextos particulares de cada población, también es importante señalar que no se ha cuestionado la validez del contenido temático en sí mismo.

Toda política indigenista —o educativa— se ha encaminado desde el principio a hacer menores las distancias entre las culturas para así zanjar la brecha, pero tal acercamiento implica siempre la renuncia del indio a su cultura para adoptar la dominante. (Ramírez Castañeda, 2006, p.78)

Una educación intercultural crítica debe, por tanto, reconocer que la justicia social comienza por respetar esta unidad entre el *Leib* y el *Umwelt*. Si la escuela intenta separar al niño de su territorio o de su lengua, está operando una escisión fenomenológica: está reduciendo un cuerpo vivo sintiente a un mero cuerpo físico u objetivado, desconectado de su suelo nutricional de sentido. Una pedagogía decolonial, en este sentido, es aquella que devuelve al cuerpo su capacidad de ser el “punto cero” de la experiencia, desde el cual el territorio, la lengua y la comunidad adquieren sentido pedagógico.

La intersubjetividad y la comunalidad

Ahora bien, el mundo no es una propiedad privada de mi conciencia, sino un mundo intersubjetivo, constituido por una pluralidad de sujetos que se reconocen mutuamente. En la región mesoamericana, esta noción encuentra su correlato vital en la comunalidad. Si para Husserl el mundo-para-todos se construye mediante la empatía y la co-presencia (Martinic Caneo, Canela Morales, 2024, p.7), en la educación indígena se traduce en el reconocimiento de que el sujeto del aprendizaje es, ante todo, un sujeto comunitario.

La educación intercultural crítica debe, por tanto, transitar de una visión individualista (basada en el éxito individual y la competencia) hacia una pedagogía de la intersubjetividad. Esto implica entender que los saberes que los niños adquieren en el hogar y la comunidad (como la asamblea, el tequio o la fiesta) no son meras costumbres, sino actos de constitución colectiva de sentido.

Es en este sentido que las metodologías participativas (narrativas, fotografía, dibujo) no deben verse como simples actividades lúdicas, sino como herramientas que permiten la *apercepción* del otro. Al compartir sus creaciones, el infante indígena pone en juego su propia visión del mundo y, al mismo tiempo, valida la del otro, construyendo ese horizonte de sentido común.

En este contexto, fenómenos como el racismo y la discriminación pueden definirse como una ruptura de la intersubjetividad. El racismo es la negación de la subjetividad del otro, una reducción del co-sujeto a un objeto ajeno al cual se le niega la capacidad de dotar de sentido al mundo. Una educación situada en Mesoamérica debe proponer una ética de la co-presencia: un espacio educativo donde la lengua y la identidad no sean obstáculos, sino los puentes a través de los cuales los sujetos se encuentran para constituir una sociedad más justa. Así, desde un punto de vista husserliano, una justicia social es la restitución de la plenitud de la intersubjetividad, donde el saber del niño indígena es reconocido con el mismo peso constitutivo que cualquier otro saber universal, sin quedar reducido a una expresión cultural secundaria o decorativa.

La des-folclorización mediante la fenomenología

Uno de los mayores riesgos en la implementación de las políticas de educación bilingüe e intercultural es la folclorización. Esto es una forma de objetivación física: se toma una práctica viva (por ejemplo, una danza, un tejido, una lengua, etc.) y se le despoja de su *intencionalidad* originaria para convertirla en un objeto de consumo estético o en un contenido curricular inerte.

Para Husserl, la verdad de un fenómeno no reside en su apariencia externa, sino en el modo en que se dona a la conciencia. La des-folclorización exige, por tanto, una *epoché* de la mirada turística o institucional. No basta con introducir dibujos o vestimentas tradicionales en el aula si no se recupera el *sentido* que esas realidades tienen para el sujeto de cada comunidad. Cuando la educación institucionaliza lo intercultural sin una reflexión profunda, suele caer en lo que al inicio señalamos como una *sedimentación* del sentido: se repite la forma (el uso de un traje, la palabra imitada en lengua originaria) pero se olvida el mundo de la vida (*Lebenswelt*) que le daba significado.

La fenomenología de Husserl propone volver a las cosas mismas. En el contexto de la educación indígena, esto implica que aún las metodologías participativas no deben usarse para “decorar” el salón de clases, sino para re-activar el sentido. Al dar voz a los infantes, permitimos que el fenómeno del mundo indígena se muestre desde su propia donación. Una educación des-folclorizada es aquella que reconoce que el saber comunitario no es un dato curioso del pasado, sino una presencia viva y constituyente.

Al aplicar la reducción fenomenológica, el docente y el investigador dejan de ver la cultura indígena como un conjunto de “tradiciones” y empiezan a verla como un horizonte de posibilidades presentes. Solo así se puede transitar hacia una verdadera interculturalidad crítica, donde el diálogo no es entre una cultura “contemporánea” y otra “antigua”, sino entre dos subjetividades que comparten la tarea de constituir un mundo justo.

Hacia una pedagogía de la “intencionalidad comunitaria”

Pensar la educación intercultural desde la fenomenología husserliana no implica aplicar un marco teórico externo a una realidad situada, sino dejar que ciertas estructuras de la experiencia se hagan visibles allí donde ya operan de manera implícita. En el contexto mesoamericano, la comunalidad no aparece como un complemento cultural de la educación, sino como una forma originaria de constitución de sentido que antecede a la individualización pedagógica moderna. Desde esta perspectiva, el *Lebenswelt* no puede comprenderse al margen de los vínculos, las prácticas y los territorios en los que el mundo se vuelve habitable y compartido.

Este desplazamiento permite cuestionar la centralidad del sujeto individual como unidad exclusiva del aprendizaje y abrir la posibilidad de pensar una *intencionalidad* que no se agota en el “yo”, sino que se orienta desde un *nosotros* previo. No se trata de postular una conciencia colectiva abstracta, sino de reconocer que la experiencia del mundo se configura, desde el inicio, en un entramado intersubjetivo que da forma a la percepción, al lenguaje y a la acción. En este sentido, los saberes comunitarios no son residuos premodernos ni expresiones folclóricas, sino modos concretos de articulación del sentido que desafían los criterios hegemónicos de validez educativa.

Desde aquí, el racismo y la discriminación pueden comprenderse no solo como fenómenos sociales o políticos, sino como formas de interrupción de la intersubjetividad. Allí donde el otro es reducido a objeto, se rompe la posibilidad de un mundo común y se empobrece el horizonte compartido del sentido. Una educación intercultural situada no puede, por tanto, limitarse a la inclusión formal de la diversidad, sino que exige una transformación más profunda de las condiciones bajo las cuales ciertos saberes, lenguas y experiencias son reconocidos como constitutivos del mundo.

Más que ofrecer respuestas definitivas, esta reflexión busca abrir un espacio de interrogación sobre las posibilidades de una educación que tome en serio la co-presencia, la lengua y el territorio como dimensiones originarias de la experiencia. La justicia social, desde esta mirada, no se juega en la homogeneización de los sujetos ni en la neutralización de sus diferencias, sino en la posibilidad siempre frágil de sostener un mundo compartido en el que nadie quede excluido de la tarea de dotarlo de sentido.

Referencias

- Radio Zapatista. (2025, 15 de julio). Acteal: Este proyecto de educación pasará a formar un área más de trabajo y de la construcción de nuestra autonomía. <https://radiozapatista.org/?p=51246>
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. Programa Nación Pluricultural UNAM. <http://www.revistacienciasunam.com/es/47-revistas/revista-ciencias-88/262-la-educacion-indigena-en-mexico.html>
- Martinic Caneo, S.; Canela Morales, L. (2024). De la fundamentación de la metafísica al mundo circundante: conexiones entre Kant, Uexküll y Husserl. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 11(2024), 1–11.
- Husserl, E. (s. f.). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.