

Escobar Mejía, J. E., & Ballesteros Guerrero, I. L. (2024, enero-abril). En busca de lo Trascendental: Educación Religiosa Escolar en la fenomenología de la percepción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 105-135.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n71a6>

En busca de lo Trascendental: Educación Religiosa Escolar en la fenomenología de la percepción¹

In Search of the Transcendental: School Religious Education in the Phenomenology of Perception

José Edwar Escobar Mejía

Estudiante de Doctorado en Filosofía
Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

josedward@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7251-0718>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144417

Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero

Estudiante de Doctorado en Educación
Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades, Fundación Universitaria Lumen Gentium
Cali, Colombia

leonardo1982ballesteros@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2517-2138>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000512885

Recibido: 04 de julio de 2023

Evaluado: 10 de octubre de 2023

Aprobado: 16 de enero de 2024

Tipo de artículo: Investigación.

¹ Artículo producto de investigación de la Universidad Santo Tomás - Bogotá y la Fundación Universitaria Lumen Gentium (Unicatólica) - Cali Colombia. Proyecto “Representaciones sociales de los planes de estudio de la educación religiosa escolar e incidencia en la formación integral”.

Resumen

La investigación consistió en identificar las percepciones de los estudiantes de grado undécimo en doce colegios públicos en las ciudades de: Bogotá, Cali, Palmira, Villavicencio, Neiva y Bucaramanga, respecto a la experiencia y aportes de la educación religiosa escolar. La metodología empleada fue desde los enfoques de la investigación cuantitativa-cualitativa, desde la perspectiva de método mixto, puesto que permitió vincular la problemática en un contexto determinado a partir de la acción social, de manera que se logren conocimientos y cambios sociales. Así mismo, se realizaron encuestas tipo CAP (conocimientos, actitudes y prácticas), contrastación documental, análisis de la intersubjetividad humana, en lo que corresponde a las preguntas realizadas a los estudiantes, y se estableció el proceso meta inferencial. Como resultado se evidenció en la población participante la importancia de la experiencia trascendental desde la fenomenología de la percepción como aporte a la educación religiosa escolar. Lo anterior, permitió concluir que se debería reestructurar el currículo, a partir de una fundamentación desde la espiritualidad que descubra el valor de la trascendencia, más allá de cualquier reflexión metafísica; y, asimismo, proporcionar un escenario de encuentro con el otro, y descubrir la riqueza de la relación con los demás.

Palabras clave: Educación religiosa escolar; Experiencia trascendental; Fenomenología; Percepción.

Abstract

The research consisted of identifying the perceptions of eleventh grade students in twelve public schools in the cities of: Bogota, Cali, Palmira, Villavicencio, Neiva and Bucaramanga, regarding the experience and contributions of school religious education. The methodology used was from the research approaches quantitative - qualitative from the perspective of mixed method, since it allowed linking the problem in a given context through social action, so that knowledge and social changes are achieved. Likewise, CAP type surveys were conducted (knowledge, attitudes and practices), documentary contrast, analysis of human intersubjectivity in what corresponds to the

questions asked to the students and the meta-inferential process was established. As a result, the importance of the transcendental experience from the phenomenology of perception as a contribution to school religious education was evidenced in the participating population. This led to the conclusion that the curriculum should be restructured, based on a foundation of spirituality that discovers the value of transcendence beyond any metaphysical reflection; and also to provide a scenario of encounter with the other, and discover the richness of the relationship with others.

Keywords: School religious education; Transcendental experience; Phenomenology; Perception.

Introducción

La educación religiosa escolar (en adelante ERE) es un área de conocimiento y de obligatorio desarrollo en las instituciones educativas del país (Colombia). Su naturaleza, como área fundamental, ha estado cimentada de manera legal en la Ley 115, de la cual se ha debatido ampliamente en trabajos anteriores como resultados de investigación (Botero Flórez & Hernández Vargas, 2017). Sin embargo, como todo producto de investigación, los análisis de los datos han sido trabajados a partir de distintas metodologías y recursos de recolección de datos. Esta no es la excepción, pues se han recolectado datos desde distintas instituciones educativas del país, tratando de indagar, desde la experiencia, en la práctica de un currículo de ERE, las metodologías y didácticas empleadas en esta área de formación.

Con este ejercicio investigativo se busca identificar las percepciones que subyacen sobre el plan de ERE; de igual forma, se pretende esbozar posibles rutas para la formulación de lineamientos curriculares que se ajusten de manera efectiva a las necesidades cambiantes de la educación y el aprendizaje en la sociedad contemporánea. Para alcanzar este objetivo fue necesario seguir las líneas de investigación que ya se habían empleado para los productos anteriores a este ejercicio.

Las encuestas realizadas en varias instituciones educativas públicas, en algunas ciudades del país, han permitido abrir campos de discusión y actualización de los recursos para la investigación cualitativa. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en los análisis temáticos de las propuestas curriculares, en las distintas instituciones educativas, en las que se pretende aplicar una

justicia curricular, tal como la describe Torres Santomé (2012) al considerar que la justicia curricular se materializa al examinar el currículo diseñado, su ejecución, evaluación e investigación, tomando en cuenta el grado en que todo lo decidido y realizado en las aulas respeta y aborda las necesidades y urgencias de las comunidades sociales.

Lo anterior, después de todos los análisis realizados a las prácticas educativas, las categorías como trascendencia, espiritualidad, apertura humana, proyecto de vida y demás, fueron objeto de revisión para su actualización. El proceso de evaluación permitió indagar en aspectos fenomenológicos y hermenéuticos para una mejor atención a la realidad enfocada. Ríos-Agudelo et al. (2023) consideran que el componente evaluativo en los currículos debe revestirse de gran importancia, debido a que los Sistemas Institucionales de Evaluación permiten la integración de los currículos con el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la institución.

Teniendo en cuenta las perspectivas mencionadas, el acercamiento fenomenológico es fundamental para desarrollar tanto el método como la reflexión en la categoría de percepción. Así, la fenomenología como método para el acercamiento a las distintas realidades subjetivas, desprende horizontes de comprensión que se articulan con las hermenéuticas de la existencia de los distintos actores en las instituciones educativas. A propósito de esta fenomenología, Moncada Guzmán et al. (2023) ven la fenomenología y las representaciones sociales como una oportunidad indiscutible para identificar las realidades que necesitan ser atendidas y transformadas, dispuestas para la acción.

Desde una dialéctica en el conocimiento que se imparte en la ERE, la fenomenología de corte existencial abre la discusión hacia los posibles campos de comprensión sobre realidades como la trascendencia en relación con lo “otro”, el mundo y la espiritualidad. Ahora bien, la fenomenología de la percepción permite entrar en diálogo con el entorno circundante, explorando el mundo de las sensaciones que serán el modo de comprender la realidad desde una mirada corporeizada, porque hablar de una fenomenología de la percepción es comprender la materialidad del fenómeno en la acción.

Referentes teóricos

Desde una epistemología del término “Trascendencia”, este equipo de investigación que ha realizado varias publicaciones sobre currículo, didáctica y evaluación, ha considerado la trascendencia de variadas formas, pero siempre encaminada hacia la clarificación de la experiencia de “sentido” (Benjumea-Loaiza & Vélez-Vélez, 2021). Es así como, en estas lecturas de realidades de sentido, se ha querido rescatar brevemente lo que se ha entendido por trascendencia y lo que ha motivado a realizar una reflexión sobre la misma. Es importante hablar en este espacio de componentes categoriales: ¿trascendencia o trascendente? La pregunta es muy importante, porque la trascendencia puede estar desde la realidad humana, mientras que “el trascendente” es más la reflexión que va hacia la divinidad. Por ahora, se estará en la discusión de la trascendencia.

La trascendencia, como parte constitutiva del ser humano, ha sido tratada como parte integral del proceso formativo que se da a través de la educación religiosa escolar. Por lo menos, así se ha pensado desde el documento guía Evaluación de competencias Educación Religiosa, del Decreto Ley 1278 de 2002, en el que la esencia religiosa y trascendental se toma como intrínseca al ser humano; por tanto, la institución educativa debe fomentar todas las oportunidades disponibles para enriquecer esta dimensión.

Así, la trascendencia está inmersa en el ser humano como una parte esencial y propia de su ser, como si fuera un miembro más del cuerpo, una extensión corporal asimilada en el espíritu. Esta mirada contiene una dificultad, una necesidad de encontrar cohesión con el trascendente. Es decir, que la dimensión de la trascendencia hace que la persona todavía no se manifieste en su totalidad, puesto que es una dimensión que debe potenciarse en la formación religiosa. ¿Qué quiere decir lo anterior?, que hace falta “lo trascendente” para que se encuentre consigo mismo en su dimensión de trascendencia. Por lo menos, así está pensado desde ese documento Ley. El problema, en todos los casos, es el distanciamiento que existe entre la dimensión de la trascendencia y lo trascendente. Dicho distanciamiento no será tratado en este apartado; sin embargo, no se puede pasar por alto el gran impacto que puede tener un posible encuentro de esas dos categorías.

En uno de los textos producto de esta investigación, se ha entendido la trascendencia desde la discusión en el que esta ha sido debatida por lenguajes como alteridad, salvación, vida eterna,

el mundo y demás. Estas discusiones, más que una oportunidad para entender su significado (sentido), dejó abierta la posibilidad de ampliar la discusión hacia la necesidad de esa categoría en el ser humano. La vía descartada es dejar a un lado la concepción de una trascendencia que sea solo metafísica. Esta vía confirma la imposibilidad de un acercamiento entre lo trascendente y lo humano: la dimensión trascendente no puede limitarse únicamente a un debate metafísico, ya que esto alejaría de la experiencia humana real que se experimenta (Cuellar Orrego & Moncada, 2019).

En el sentido de la trascendencia como apertura, lejos de una concepción metafísica y más cercana a la realidad del mundo de la vida del ser humano, surge la pregunta que interroga por lo intencional en lo trascendente: ¿Será posible hablar de una conciencia intencional de lo trascendente?; probablemente no se responderá a esta pregunta en estos momentos, pero es importante saber en qué momento se puede hacer una reflexión fenomenológica de la trascendencia; es decir, llevar la discusión hacia una materialización de la trascendencia, algo así como una reflexión corporeizada del trascendente. Escobar Mejía et al. (2022) entienden que, en la filosofía de Husserl, la idea de una trascendencia surgida de la intencionalidad no se caracteriza por su objetividad. En su perspectiva, el yo se convierte en la fuente primordial del significado, manifestándose como una trascendencia intrínseca; es decir, que emana de la subjetividad. Esta concepción contrasta con enfoques teológicos; en tanto, como se verá, esta categoría no surge de la subjetividad, sino de la alteridad, lo otro que adquiere carácter trascendental y no del sujeto en su estado reflexivo.

Mientras se atiende a esa discusión, es importante no dejar pasar lo siguiente: una conciencia intencional va en busca de una mentalización del trascendente; es decir, el de una racionalización de una experiencia con el trascendente. Por eso, el camino a recorrer no es el de la fenomenología de la reflexión sobre lo trascendente. El camino es más hacia la corporeidad de la trascendencia, porque la reflexión es parte de lo experimental. La experiencia de la trascendencia convoca tradiciones sobre el contenido de la comprensión de lo trascendente. Desde una perspectiva de tradición empirista, la experiencia se convierte como reflexión sobre el pasado. Aquí la trascendencia no lleva a pensar el mundo de la vida del presente ni del futuro, ni como revelación ni mucho menos como salvación.

Sin embargo, pensar la experiencia al modo como el pragmatismo lo ha hecho, como una apertura hacia el futuro, las reflexiones sobre el pasado se asumen, pero la vía queda abierta hacia

una teleología de la experiencia de lo trascendente que conlleva a conciliar la idea de una salvación y redención con este mundo.

Es así como la trascendencia y alteridad son dos conceptos que relaciona Emanuel Levinas (2014), en tanto lleva directamente a comprender la idea de que la trascendencia “está viva en la relación con el otro hombre” (p. 126); esto quiere decir, en la proximidad del prójimo, en la unicidad y, por consiguiente, la alteridad sería en el presente, pero no reconociendo en totalidad la percepción definitiva de quien mira fijamente al otro.

Ahora bien, Levinas (2014) comprende la trascendencia como un movimiento de cruzar, pero también de subir. Por ende, la trascendencia lleva a la noción de ir más allá, de movimiento ascendente, de un gesto que va más allá de sí mismo. Esta tensión hacia el más allá, como una mirada levantada hacia las alturas, sería, desde esta perspectiva, inherentemente mediada a través de lo sagrado. Los seres humanos se inclinaron ante lo que estaba más allá de ellos, su grandeza vino ante el sometimiento al dominio superior del ser, a lo absoluto. Indiscutiblemente, esa no es la propuesta planteada por Levinas. Porque en esa figura de la trascendencia se reconoce la concepción mágica que incita a los hombres a creer que el mundo en el que viven está gobernado por poderes misteriosos. Levinas señala que la filosofía occidental ha contribuido a la liberación del hombre de esa “falsa y cruel trascendencia” (Levinas, 2014, p. 80), para entender la razón de la ilusión de un mundo detrás del mundo. Eso libera a la humanidad del miedo a un más allá imaginario. El mundo que, habiéndose convertido para el hombre en objeto de conocimiento, ha perdido su inquietante admiración, en adelante aparece sin secretos y abierto a las diferentes teorías investigativas.

La sociedad moderna ha perdido el sentido por la trascendencia, debido a los paradigmas que han llevado al hombre a pensar su vida desde la inmediatez y la individualidad, olvidando al otro y olvidándose a sí mismo. Por tanto, el hombre se encuentra en un sinsentido por las cosas que lo llevan a vivir en un plano existencial marcado por la era del vacío (Cerquera Córdoba et al., 2022). Así las cosas, será pertinente preguntar: ¿qué significa hoy la trascendencia en medio de una sociedad que ha perdido todo significado? Con las filosofías modernas del sujeto, se presencia una transformación del concepto de trascendencia, más que de una exclusión. La trascendencia no puede reducirse a lo trascendente, donde no se define una dimensión de lo real que vaya más allá de la vida interior. Y es desde la experiencia del ser humano donde emerge la subjetividad.

Asimismo, no se trata aquí de “hacer trascendencia subjetiva, sino de asombrarse ante subjetividad como la modalidad misma de la metafísica” (Levinas, 2014, p. 81).

De esta manera, ya no se necesita que el hombre se diluya en una realidad superior. La trascendencia se convierte en lo íntimo de la subjetividad. En otras palabras, es la subjetividad la que se encuentra al comienzo del movimiento de la trascendencia. El ser humano está siempre más allá de sí mismo. De este modo, más allá de uno mismo, debe finalmente ser consciente del hecho de que es él mismo quien es la fuente de todo trascender. La filosofía moderna, entiende la trascendencia desde el punto de vista de la subjetividad, hace que la noción que se presente sea de una complejidad problemática. Y surgen preguntas como ¿El sujeto se trasciende a sí mismo? o se tiene una verdadera trascendencia, pero en ese caso el sujeto es llevado a lo largo de su movimiento trascendente, y en esa aventura, el sujeto, al dejar de ser él mismo, pierde su identidad; “el sujeto sigue siendo el mismo en su movimiento de trascendencia, pero entonces podemos dudar de que exista verdadera trascendencia” (Levinas, 2002, p. 274)

Levinas (2014) explora la noción de trascendencia de manera diferente a las filosofías modernas centradas en el sujeto. En lugar de proporcionar una idea tradicional, destaca cómo esta nueva trascendentalidad se convierte en el propio significado de lo humano. Su filosofía se basa en una intuición fundamental, es la emergencia de la trascendencia como una cuestión relacionada con el Otro, y que surge de las relaciones intersubjetivas (Abensur, 1991). Cuando la relación intersubjetiva es presentada como una relación similar a un espejo en la que cada sujeto se encuentra cara a cara con la libertad del otro, la alteridad sigue siendo pensada a partir de la identidad del Yo. Trascendencia (salida de uno mismo), no puede, bajo estas circunstancias, aparecer a la vista. Con mayor justificación, el deseo de reconocimiento no aporta una verdadera trascendencia en el sujeto, ya que a través del otro es él mismo lo que el sujeto busca. En tal contexto relacional, “el conflicto inevitablemente se convierte en la esencia del modo de la relación con el otro” (Parra Herrera, 2019, p. 404), ya que cada sujeto ve su poder de la trascendencia arrebatado de él por el otro. Y como escribe Sartre (2005), “El otro como mirada no es más que esto: mi trascendencia trascendida” (p. 377).

Para que sea posible una verdadera trascendencia, el otro debe corresponder al yo, permaneciendo al mismo tiempo externo a él. Es necesario que el otro, por su exterioridad misma, su alteridad, haga salir al yo del yo. Levinas (2014) quiere mostrar que el otro, por su rostro, se

evidencia de sí mismo, de manera simple, directa, sin pasar por ninguna mediación. Esa capacidad excepcional del rostro para testimoniar a sí mismo fuera de todo contexto objetivo e independientemente del campo intersubjetivo es, en sí mismo, un mensaje dirigido al sujeto (Segura Gutiérrez & Romero Rodríguez, 2022).

Levinas (2014) propone pensar la relación intersubjetiva no como una relación recíproca, sino asimétrica; no sobre la base de un espacio común, sino separando el yo del otro. En tal relación, el yo no se pone en pregunta; es cuestionado por el otro. Esto es precisamente en tomar al otro como el punto de partida en el que puede emerger la trascendencia. La trascendencia solo puede ser experimentada como un desafío a la subjetividad. Esta subjetividad se enfrenta a la presencia del otro, que está más allá de su comprensión y capacidad de asimilación, y, sin embargo, cuestiona su existencia (Follari, 2022).

La fenomenología trascendental y su perspectiva material

Hasta este punto de la exploración, el trayecto recorrido ha conducido a una reflexión profunda acerca de la relación con lo desconocido, particularmente, la relación con lo “otro”. Esta concepción se ha focalizado en las dimensiones de la alteridad que requieren un enfoque reflexivo. No se plantea una crítica a esta perspectiva, ya que la primera forma de aprehender lo desconocido no se encuentra necesariamente en una experiencia directa con lo trascendental, sino más bien en los dominios de una hermenéutica existencial. Este planteamiento encuentra resonancia con las ideas de Ricoeur (2003), en su obra *El Conflicto de las Interpretaciones*, donde sugiere que únicamente a través del proceso interpretativo es posible alcanzar una comprensión verdadera de lo que se interpreta. Este enfoque reflexivo invita a considerar las múltiples capas de significado que subyacen en las interacciones con lo desconocido, abriendo la puerta a un diálogo continuo entre la reflexión hermenéutica y la experiencia trascendental en esa búsqueda de comprensión y significado.

Sin embargo, emergen otras perspectivas representadas por autores destacados como Chemero (2009), Segundo-Ortin (2022) y Gibbs (2005), las cuales discrepan de la visión propuesta por Ricoeur. Estos pensadores sostienen que cualquier representación de lo que se interpreta se transforma en una manifestación de la mente, lo que, a su vez, impulsa la acción de manera

inmediata. Desde esta óptica, toda representación debe estar intrínsecamente orientada hacia la acción. En el marco de los procesos hermenéuticos, esta premisa implica que una representación de lo trascendental conduce a una acción más directa y pura. Este contrapunto en las opiniones resalta la complejidad y la riqueza de los debates en torno a la relación entre interpretación y acción, sugiriendo la necesidad de considerar diversas perspectivas para obtener una comprensión más completa de la interacción entre lo interpretado y las manifestaciones prácticas que derivan de estas interpretaciones.

Ahora bien, afirmar que en el proceso interpretativo es posible percibir el ser interpretado, desde la perspectiva de Ricoeur, implica que hay una acción que define la intersubjetividad del ser que interpreta. La intersubjetividad se origina en una acción que ocurre con los demás. Por ende, incluso la misma acción de los individuos tiene un carácter trascendental. Este concepto se encuentra ilustrado por Gallagher (2020, p. 1), quien sostiene que los tipos más significativos de acción implican la interacción con otros, y, de hecho, que toda acción tiene raíces en la interacción. La acción no surge de un aprendizaje directo con el mundo; al interactuar con los demás, se adquiere comprensión de los fenómenos y se orienta hacia la comprensión desde la intersubjetividad. Este planteamiento recalca la importancia de la relación con los otros en la formación de la comprensión, y resalta cómo la intersubjetividad moldea las acciones y percepciones en el proceso interpretativo.

Lo anterior, muestra que existe una necesidad de interactuar con el trascendente desde la historicidad que se da en la acción a partir de la intersubjetividad. Por tal motivo, la ERE debe ser un área que garantice la intersubjetividad en la relación con el trascendente. No es cuestión de dogmas, tradiciones ni ritos con los que se establece una relación directa con el trascendente, pero sí ha sido interpretado como formas de comprender la experiencia trascendental que se da en la intersubjetividad. Es a partir del fenómeno en donde se materializa una acción. Por eso la apuesta de esta investigación es descubrir que en la comprensión de la fenomenología trascendental se da la materialidad del fenómeno.

Esta materialidad del fenómeno se ha debatido ya en otros escenarios fenomenológicos; por ejemplo, Escobar Mejía et al. (2022) describen la comprensión de la materialidad del fenómeno desde la realidad encarnada, a partir de categorías como percepción, mundo de la vida y representaciones sociales. Lo anterior, es consecuente con lo descrito en párrafos anteriores,

teniendo en cuenta que la fenomenología trascendental supone la intersubjetividad del sujeto. En estos campos de comprensión de la experiencia trascendental se vislumbra el ser situado en la historia. Esta experiencia trascendental parte de la percepción del mundo y la interacción con el sujeto, en el que el ser trascendente responde a la interacción con su aparecer, que en tradiciones cristianas lo llaman “revelación”.

La experiencia trascendental en el escenario de una fenomenología de la percepción

¿Cuál es la razón para considerar una experiencia trascendental dentro de los marcos de la fenomenología, especialmente en la fenomenología de la percepción? Este interrogante surge de la exploración de las temáticas presentes en los planes de estudio de la educación religiosa escolar (ERE). La dificultad reside en que la percepción en la experiencia trascendental ha sido mayormente abordada desde una perspectiva metafísica, descuidando la relación de intersubjetividad y el reconocimiento de otras modalidades de conexión con lo trascendente. Este planteamiento destaca la necesidad de reconsiderar el enfoque en la percepción trascendental dentro de la fenomenología, orientándose hacia una comprensión más integral que incluya la dimensión de la intersubjetividad y la diversidad de formas de relación con lo trascendente.

Los currículos de la ERE en la mayoría de las instituciones educativas colombianas están diseñados de manera que, en términos pedagógicos, se equipare la experiencia trascendental con la fe. En última instancia, esto representa una relación prácticamente impositiva por parte de una institucionalidad que ha disfrutado de los privilegios históricos y ha ejercido un dominio significativo sobre los currículos y las estrategias didácticas en una de las áreas consideradas fundamentales según la Ley 115.

Así, surge la necesidad de explorar otras formas de comprender la trascendencia, de cuestionar lo que se consideraba infalible y mostrar caminos de encuentro con otras instituciones religiosas que no han sido protagonistas en la historia de la ERE en Colombia. Se trata de dar el paso de la simple catequesis a la experiencia trascendental que va más allá de la sola comprensión de la fe, a la de experimentar, desde la percepción, una relación directa con el trascendente y ponerla en acción. Como se dijo, la acción hace que el sujeto comprenda la experiencia trascendental y no se quede en escenarios netamente reflexivos. Por eso, se hablará desde la

fenomenología de la percepción que trabajó Merleau-Ponty (1975), como gran exponente de la fenomenología de la materialidad.

La fenomenología de la percepción es la obra magna de Merleau-Ponty (1975), en la que ha descrito la mejor forma de comprender la fenomenología husserliana. En una lectura interdisciplinar entre las ciencias cognitivas 4E y la filosofía de la ciencia, Merleau-Ponty se convierte en autor fuente y origen de la fenomenología material o encarnada. Su punto de partida para la comprensión de su fenomenología como material o encarnada se da a partir de varios rasgos: en primer lugar, la percepción debe entenderse desde las vivencias, teniendo en cuenta que la sensación (parte primordial de la percepción) debe ser la vivencia de un choque indiferenciado entre el fenómeno percibido y el ser que interpreta. En segundo lugar, lo percibido siempre está situado, es decir, no puede desprenderse lo percibido de su contexto: “El ‘algo’ perceptivo está siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un ‘campo’” (Merleau-Ponty, 1975, p. 26). Por tanto, la percepción es del mundo, tal como aparece, y el mundo no se convierte en mediación para la percepción.

La idea de mediación en la percepción está por fuera de la experiencia trascendental. Por ejemplo, la percepción de los colores en los fenómenos solo es posible con el aparecer del fenómeno; por sí solos, los colores no serían percibidos por el sujeto. Como diría Merleau-Ponty (1975), los colores no son sensaciones, son unos sensibles, son cualidades de los fenómenos y la cualidad, desde una fenomenología husserliana, no es un elemento de la conciencia, pero sí sería una propiedad del objeto. Por tanto, la percepción de los colores es de forma directa y el objeto no se convierte en mediación para ser percibido, sino que se percibe el fenómeno situado en el que se muestran las cualidades propias de los fenómenos.

Con esta mirada, las ciencias cognitivas identifican en la percepción diferentes campos de acción, en especial desde la corriente de la “*Social Cognition*”. La percepción es directa cuando hablan del mundo perceptual, entendiendo el mundo perceptual como entornos culturales en los que están estructuradas diferentes esferas de la vida en los que son posibles distintos modos de acción de un grupo sociocultural (Artese & Kiverstein, 2022). La concepción de percepción incluye un elemento fundamental de las ciencias cognitivas que lo han llamado como “*Affordance*”, como campo necesario para la acción. Es decir, en ciertas situaciones los mismos

fenómenos son los que llaman a la acción, no es el sujeto quien define cuándo realizar la acción, sino que el fenómeno llama a la acción.

En este sentido, la aprehensión de una fenomenología trascendental demanda que lo trascendente incite a la acción en el sujeto, superando los confines de meras reflexiones que restringen la acción y la interacción con la intersubjetividad. En resumen, si la trascendencia no motiva al sujeto a la acción, se convierte en una comprensión frustrada, limitada a espacios de reflexión y alejada de la interacción intersubjetiva. Esta falta de acción representa un vacío en los currículos de la educación religiosa escolar (ERE) en el sistema educativo colombiano, ya que la acción raramente tiene lugar dentro o fuera de las aulas. En última instancia, la ERE no ha reconocido la imperiosa necesidad de contemplar una relación tangible con lo trascendental, persistiendo en una relación predominantemente metafísica. Siguiendo esta lógica metafísica, se vuelve difícil proponer cambios significativos a una de las áreas que explora la espiritualidad desde la experiencia trascendental.

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde los enfoques cuantitativo y cualitativo, en perspectiva del método mixto (Campos, 2014). El primer enfoque, cuantitativo, aborda el conocimiento de manera objetiva y se origina a partir de un proceso deductivo en el que, a través del tratamiento numérico y el análisis estadístico inferencial, se experimenta la hipótesis planteada; de este modo, por su parte, el segundo enfoque –cualitativo– “utiliza la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández et al., 2014, p. 7). De esta manera, se busca explorar la complejidad de la categoría trascendencia que se encuentra en el fenómeno religioso y la variedad de perspectivas y significados que tienen los estudiantes. Es precisamente por lo valioso de la integración de estos enfoques que no se deben observar como competencias, sino como alternativas disponibles para los investigadores, que incluso pueden ser complementarias para el beneficio de este proceso.

Se contó con cuatro fases que generan una relación entre instrumentos documentales cuantitativa, cualitativa y meta inferencial. Esta pluralidad de fuentes documentales, como herramienta de apoyo, permitió indagar y organizar las ideas de autores pertinentes, en coherencia

con las categorías planteadas; además, enriquece el análisis de los datos, complementando los ejercicios de triangulación de las evidencias y, por ende, hacia una interacción holística en el planteamiento de las conclusiones (Núñez, 2017).

La primera fase se realizó desde el modelo investigativo cuantitativo, desarrollando una encuesta tipo “CAP”: Conocimientos, actitudes y prácticas, mediante la herramienta Survey Monkey (Gumucio et al., 2011), la cual permitió reunir las percepciones, comprensiones y las experiencias respecto a los planes de estudio de la educación religiosa escolar de un total de 323 estudiantes del grado undécimo, que terminan su etapa de bachillerato y se han formado en el transcurso de los años anteriores en esta área, y donde el equipo investigador consideró que es un año pertinente para identificar sus percepciones en el proceso educativo de colegios del sector público, con los criterios de selección, de propósito e intención, reflexividad, transparencia, autenticidad, perspectiva holística, coherencia y conciencia de complejidad, facilitando así entender la veracidad de la investigación (Gehrig & Palacios Ramírez, 2014), por ser un sector complejo en el manejo de la ERE en las siguientes ciudades del país: Bogotá, Cali, Palmira, Villavicencio, Neiva y Bucaramanga,

A partir la experiencia de las percepciones sociales que se encuentran en la realidad, desde una palabra, un gesto, un encuentro, que hacen parte de símbolos y signos en las prácticas cotidianas (Marín Castaño & Padierna Cardona, 2020), las preguntas que se plantearon en la categoría de trascendencia fueron las siguientes: ¿Cuál es su percepción sobre la trascendencia?, ¿Relación en el campo de la trascendencia y la apertura humana en sus clases de ERE?; aquí, se parte de la delimitación de las categorías principales para identificar y analizar su percepción y la relación que tienen entre ellas, la cual determina el alcance de la investigación.

En la segunda fase se efectuó un análisis sistemático de la información recogida en la encuesta tipo CAP, la cual es fundamental en la investigación, porque aporta orden, objetividad y profundidad al proceso, mejorando la calidad y la confiabilidad de los resultados obtenidos, y cuyo propósito fue indagar, seleccionar y estudiar la documentación académica en referencia a la categoría, a comprender: Trascendencia y Educación Religiosa Escolar. Dicho ejercicio permitió el acercamiento conceptual y discernimiento de dichas categorías, con el propósito de ayudar a su comprensión desde diferentes perspectivas, proceso que se estableció desde una perspectiva epistemológica hermenéutica (Pérez-Vargas & Nieto-Bravo Pérez, 2022).

La tercera fase se trabajó desde el paradigma cualitativo a partir de la indagación por la intersubjetividad humana, desde la comunicación del diálogo abierto y sincero, teniendo en cuenta las narrativas y experiencias que cumplieron con una función más descriptiva del fenómeno abordado, de tal forma que se pudieran concebir las perspectivas desde los cuales se construyeron líneas comunes de comprensión de los estudiantes de grados undécimos de los colegios visitados, asignados en tres grupos focales que se realizaron en Bogotá, Cali y Villavicencio.

Por último, la fase final del proyecto fue el proceso donde se profundizó en los significados de los datos, contextualización de los hallazgos, desarrollo de la teoría fundamentada, sobre la complejidad de la categoría principal, validación de los datos y se planteó el diálogo y la triangulación de los resultados logrados de las fases cuantitativa, documental y cualitativa (Núñez, 2017), de tal manera que no caiga en un eclecticismo de datos, sino en la articulación entre ellos. En la realización de este proyecto se tuvieron en cuenta consideraciones éticas fundamentadas en los principios de dignidad humana y cuidado de los derechos humanos, al buscar la potencialización de beneficios y minimización de efectos nocivos para los participantes, ya que se buscó el respeto por la autonomía, el consentimiento libre e informado, el respeto de la vulnerabilidad humana y la integridad personal, el cuidado de la privacidad y confidencialidad de los datos, el trato con igualdad, justicia y equidad, la no discriminación ni estigmatización, y en cambio se buscó favorecer el respeto por la diversidad cultural y el pluralismo (UNESCO, 2005). De ahí que, de acuerdo con el artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993, se determina que el estudio se encuentra categorizado como una investigación sin riesgo, considerando la estructura metodológica propuesta. Para evitar el contacto, en orden a los riesgos de contagio del Covid-19, toda la aplicación de instrumentos se realizó de forma virtual.

Un elemento importante por considerar se encuentra en las formas en que algunas investigaciones, sobre los procesos de intervención en las comisiones de la verdad realizadas en Latinoamérica, proporcionan una metodología centrada en las narrativas de las personas. Por eso, desde la experiencia de Botero Martínez (2018) y Botero Martínez et al. (2023) se consideran propicias las herramientas interpretativas que ellos utilizaron, puesto que van más allá de hermenéuticas existenciales, sobre cómo abordar los problemas de las narrativas desde el lugar fenomenológico de las víctimas en un conflicto.

Resultados

A continuación, se describen los resultados del desarrollo de la investigación desde la perspectiva de los métodos mixtos. Se procedió a reunir las percepciones, comprensiones y las experiencias de estudiantes de ERE, para llegar a un proceso de análisis entre las categorías de estudio: fenomenología, percepción, experiencia trascendental, educación religiosa escolar, en articulación con las fuentes primarias de información (estudiantes participantes), para realizar el análisis e interpretación mediante la herramienta de Atlas ti. Esta parte relaciona, al respecto, resultados con los conocimientos, actitudes y prácticas del estudiante en la formación de la ERE.

Trascendencia

Los resultados obtenidos en el proyecto de investigación “*Percepciones de las representaciones sociales de los estudiantes del grado undécimo respecto a los planes de estudio de la ERE*” muestran la apreciación de cómo el ser humano tiene apertura hacia un ser superior. Así mismo, se reconoce que existe un ser superior y, por tanto, que está más allá de nuestros límites y conocimiento. Aquí se complementa con lo que dice Cuellar Orrego y Moncada (2019): que las comprensiones de muchas posturas parten de posiciones absolutistas en los sistemas religiosos que las presentan a través del lenguaje metafísico, exclusivamente hacia un planteamiento sobre la trascendencia en términos muy semejantes a la salvación, revelación o vida eterna.

Los resultados de la encuesta, sobre la categoría de trascendencia, muestran que los estudiantes de colegios públicos de diferentes ciudades del país, como Bogotá, Cali, Villavicencio, Bucaramanga y Neiva, tienen una percepción muy alta de la trascendencia como “aquello que va más allá de nuestro conocimiento y nuestros límites” (30.96 %). Este resultado podría interpretarse como la idea de atravesar un límite, pasar de un lugar a otro. Por consiguiente, se refiere a la condición de no estar unido al mundo material o finito, sino, por el contrario, formar parte de lo inmaterial o infinito. Ahora bien, la expresión “aquello que va más allá de nuestro conocimiento y nuestros límites” se refiere a la idea de que la trascendencia es algo que está más allá de nuestra comprensión y experiencia. Es algo que está fuera de nuestro mundo material y finito. Con lo anterior, los resultados de la encuesta muestran que los estudiantes de colegios públicos de

Colombia tienen una percepción muy alta de la trascendencia como algo que está más allá de su comprensión y experiencia. Esto sugiere que los estudiantes están buscando algo más en la vida que lo material y lo finito. Están buscando algo que les dé sentido y propósito. Estos resultados son importantes porque sugieren que la educación religiosa escolar puede jugar un papel importante en ayudar a los estudiantes a comprender la trascendencia. La educación religiosa puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de su lugar en el mundo y de su relación con lo divino.

En este sentido, la trascendencia está íntimamente relacionada con la condición divina de Dios. Dios está por encima del mundo terrenal y su existencia es perfecta e infinita. Por ello, la trascendencia también se puede entender como “lo que está después de la muerte” (14.24 %). Esta creencia está muy marcada por la identidad de la fe. La muerte es un gran misterio para el ser humano, pero la esperanza de que haya vida después de la muerte siempre está presente (Carrillo & Prims, 2018). La muerte es un gran misterio para el ser humano. Nadie conoce con certeza qué hay después de la muerte. Por eso, a lo largo de la historia, los seres humanos han planteado grandes interrogantes sobre este tema. En la encuesta, los estudiantes de colegios públicos de Colombia respondieron que “es el mundo de los espíritus y seres sobrenaturales” (8.67 %). Esto sugiere que los estudiantes creen que puede haber un mundo espiritual después de la muerte. También, creen que puede haber seres sobrenaturales, como ángeles, demonios o espíritus de los muertos. Por otro lado, los estudiantes respondieron que “la apertura de los seres humanos hacia un ser superior” (8.67 %). Esto sugiere que los estudiantes creen que los seres humanos están conectados con algo más grande que ellos mismos. Esta conexión podría ser con Dios, con la naturaleza o con algo más. Estos resultados son interesantes, porque muestran que los estudiantes de colegios públicos de Colombia tienen una variedad de creencias sobre la trascendencia. Algunos estudiantes creen que la trascendencia es un mundo espiritual después de la muerte, mientras que otros creen que es una conexión con algo más grande que ellos mismos. Estos resultados sugieren que la educación religiosa escolar podría jugar un papel importante en ayudar a los estudiantes a comprender mejor la trascendencia y sus diferentes significados.

Por consiguiente, la dimensión trascendente no se puede limitar a un discurso netamente metafísico anclado a la teoría, que nos aparte de la realidad humana en la que vivimos. Por el contrario, se debe reflexionar sobre la trascendencia, entendida como el pensar nuestra historia

como una oportunidad de transformación dinámica que nunca se acaba. Esta transformación se logra a través de la búsqueda que tiene el ser humano en el camino de la vida hacia la condición de posibilidad de perfectibilidad.

Todos los seres humanos se han hecho preguntas sobre el más allá y el sentido de la vida. Estas preguntas son una expresión de su búsqueda de trascendencia, que se manifiesta en su actuar, sus creaciones, sus planteamientos y su vivir mismo. La trascendencia, según la percepción de los estudiantes, es “aquello que va más allá o que se encuentra por encima de determinado límite”. En este sentido, la trascendencia involucra traspasar una frontera, pasar de un lugar a otro. Esto es lo que observamos en las respuestas de los participantes de la investigación realizada en colegios públicos de Colombia (ver Tabla 1).

Tabla 1

Percepción sobre la categoría trascendencia

Opciones de respuesta	Porcentaje	Total de estudiantes
Es la apertura hacia el otro, el mundo y lo absoluto	19.20 %	62
Es el mundo de los espíritus y seres sobrenaturales	8.67 %	28
Es la capacidad de todo humano de ser resilientes y proyectarse hacia el futuro	17.34 %	56
Aquello que va más allá de nuestro conocimiento y nuestros límites	30.96 %	100
Es la apertura de los seres humanos hacia un ser superior	8.67 %	28
Es lo más importante para la vida de un sujeto	0.93 %	3
Lo que está después de la muerte	14.24 %	46

Relación de la trascendencia y la apertura humana

En la experiencia del ser humano, desde nuestro modo de pensar, sentir y actuar, es fundamental entender que no somos seres cerrados y apartados de los otros; es muy valioso comprender la capacidad que tiene el ser humano en la apertura hacia los demás, y es ahí en ese momento donde el reconocimiento de “la existencia de lo otro (como diferente, opuesto o contrario) frente a lo mismo. Supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo no poseo la verdad absoluta ni la raíz del derecho” (González, 2009, p. 180).

Ante los resultados de los participantes de la investigación, se percibe una tendencia media-baja a comprender la trascendencia en relación con “la apertura humana” (19.81 %), desde la posibilidad que permite aceptar la capacidad de trascender la realidad inmanente; es algo que nos hace ser lo que somos, seres humanos, pero a la vez, también nos propicia el encuentro con la divinidad “El otro” (16.72 %), es valioso este escenario del encuentro, porque se descubre a modo de responsabilidad una experiencia hacia lo infinito, en una exterioridad que va más allá de la objetividad, donde se plantea la capacidad de deshacer la fascinación que se genera cuando se trata de poseer al otro. Es la totalidad donde la subjetividad y la infinitud permanecen detenidas, percibiendo a la persona atrapada de sí mismo (Levinas, 2002).

La “resiliencia” (11.46 %), presenta un horizonte de posibilidades más esperanzadores ante la realidad de los estudiantes, encontrando factores que actúan disminuyendo los efectos de la adversidad y transformándolos en causa de superación, y es allí donde se sigue manteniendo una percepción fuerte de la trascendencia con “Dios” (48.30 %) como una oportunidad de reflexión sobre la necesidad de aquello que está más allá del mundo natural.

Por eso, es importante contribuir al estudiante a encontrarse consigo mismo, para reconocer sus propias limitaciones y su propio deseo de trascendencia en apertura hacia Dios; por consiguiente, desde el conjunto de sistemas culturales, creencias y visiones del mundo, las “religiones” (41.18 %) tienen una labor primordial de dar sentido, guiar, e incluso ofrecer esperanza a la vida del ser humano, teniendo siempre presente “preguntas existenciales”(23.84 %), que corresponden a la vida, la cual forman parte del razonamiento humano que trata de responder esas dudas, y es en donde nos encontramos con una realidad muy fuerte en la existencia que es “la muerte” (23.84 %), como factor que marca la historia del ser humano en la historia, porque hace parte del “misterio” (14.24 %), y es porque, en sí mismo, nos sigue siendo algo incomprensible, pero lo que sí podemos comprender del misterio es la manifestación o revelación de la divinidad. El “proyecto de vida” (52.32%) y la “búsqueda de sentido” (26.01%) le dan coherencia a la vida y marca una forma en el actuar, en el pensar, en las relaciones con las demás, por eso todas las personas tienen una vocación en su vida y dentro de esa experiencia exige un cumplimiento. Entendemos que todos somos únicos e irremplazables en este caminar de la experiencia humana (Frankl, 2015), y donde nos ayuda comprender la percepción que tienen los estudiantes con estas últimas respuestas trabajadas y desarrolladas en sus instituciones educativas.

Por eso, es importante conocer lo fundamental de la apertura humana en relación con la trascendencia, como la capacidad de trascender la realidad inmanente; es algo que nos hace ser lo que somos, seres humanos, pero, a la vez, también nos posibilita el encuentro con el totalmente otro. De alguna manera, esa capacidad que tenemos los seres humanos de dar sentido a lo que nos rodea y nos acontece, posibilita la existencia de una relación con lo demás como parte integral de la relación de la apertura humana con la trascendencia (ver Tabla 2).

Tabla 2

¿Cuáles son los temas abordados en el campo de la trascendencia y la apertura humana en clases de Educación Religiosa Escolar?

Opciones de respuesta	Porcentaje	Total de estudiantes
El otro	16.72 %	54
Lo otro	12.69 %	41
Lo absoluto	17.96 %	58
El misterio	14.24 %	46
Apertura humana	19.81 %	64
Situaciones límite	4.95 %	16
Trascendencia	28.79 %	93
Preguntas existenciales	23.84 %	77
Resiliencia	11.46 %	37
Proyecto de vida	52.32 %	169
La muerte	23.84 %	77
Búsqueda de sentido	26.01 %	84
Transformación de realidades	8.36 %	27
Emancipación	4.02 %	13
Articulación entre el yo ideal y el yo real	9.60 %	31
Dios	48.30 %	156
Religiones	41.18 %	133
Angustia Existencial	8.36 %	27
Dolor-sufrimiento	12.69 %	41
Dimensión política	11.76 %	38
Dimensión comunitaria	7.74 %	25
Emociones tales como: enojo, envidia, entusiasmo, miedo, gratitud	17.65 %	57
Alteridad	6.50 %	21
Sentido social	23.22 %	75
Lo sagrado	20.12 %	65

Discusión

El análisis conceptual realizado hasta el momento sugiere la consolidación de la propuesta de una experiencia trascendental como área fundamental de la ERE, desde la perspectiva de la fenomenología de la percepción. Esta propuesta es pertinente, ya que los estudiantes reclaman un cambio de orientación en la enseñanza de la trascendencia, que implique la acción y la materialidad de ésta, en lugar de una concepción metafísica.

Los resultados de la investigación indican que los estudiantes tienen un alto grado de respeto por la educación religiosa escolar (ERE). Para ellos, esta área explora ámbitos que pueden contribuir al cambio, no solo ético, sino espiritual. La espiritualidad ha estado ausente de los currículos de la ERE. Esto se debe a que se ha materializado en una enseñanza catequética que se aferra a la institucionalidad dominante del cristianismo católico, dejando de lado otros modos de comprender la espiritualidad. Escobar Mejía et al. (2022, p. 11) entienden que la espiritualidad va más allá de las acciones que un individuo realiza dentro de su sistema religioso. Aunque no se minimiza la relevancia de estas prácticas, el objetivo es ampliar la perspectiva, considerando la interculturalidad y la disposición hacia otras concepciones de creencias o la falta de ellas.

La educación religiosa escolar (ERE) puede promover el diálogo interreligioso a partir de temas actuales y gubernamentales, como los procesos de paz en Colombia. Estos procesos involucran a actores religiosos y no religiosos en un escenario propio del Gobierno colombiano. Botero Martínez y Rojas-Betancur (2023) consideran que este aspecto es suficiente para que los diálogos sean pertinentes desde las comisiones de paz de toda América Latina.

La confusión sobre el significado de la educación religiosa escolar (ERE) en la formación integral de los estudiantes es un problema grave. Por ejemplo, el 8,67 % de los encuestados cree que la trascendencia se refiere al mundo de los espíritus y seres sobrenaturales. Si esta población entiende la trascendencia de esta manera, entonces no ha comprendido la espiritualidad. Lo peor de esta confusión es que no se toma el tiempo para aclararla. Como resultado, muchos estudiantes dejan de lado el tema y nunca lo abordan. Esto es contrario a lo que Escobar Mejía y Ballesteros Guerrero (2021) afirman sobre la didáctica de la ERE: “Una didáctica para la ERE conlleva la responsabilidad de mostrar los objetos de conocimiento que le son propios” (p. 84). Sin embargo,

parece que la clarificación de la confusión no es un objeto de conocimiento propio de la ERE, sino algo que las religiones deben abordar en sus templos, cultos y otros espacios de encuentro.

Si la espiritualidad se limita a los templos, se cierra la posibilidad de comprender al ser humano como un ser abierto a la trascendencia. Esto se debe a que la trascendencia no se limita al mundo de los espíritus, sino que también se refiere a la búsqueda de sentido y propósito en la vida. En este sentido, la educación religiosa escolar (ERE) es una asignatura fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que les permite explorar la espiritualidad desde una perspectiva amplia y plural. Sin embargo, en la práctica, la ERE se ha visto casi que reemplazada por el área de ética. Esto se debe a que la relación con el trascendente se limita a la dimensión ética de la vida, es decir, a la forma en que los seres humanos se relacionan entre sí y con el mundo.

Un alto porcentaje de estudiantes (52,32 %) cree que el proyecto de vida debe incluir una relación trascendental con la apertura humana. Esto sugiere que los estudiantes están interesados en explorar la espiritualidad desde una perspectiva más integral. El problema que se resalta en estos momentos es cómo evaluar los contenidos que se imparten en los currículos de ERE. Esto se debe a que la espiritualidad es un concepto complejo y multifacético, que no se puede evaluar de manera sencilla.

La evaluación de la espiritualidad en el área de educación religiosa escolar (ERE) es un problema complejo que ha sido ampliamente discutido. Para algunas instituciones educativas, la evaluación de la ERE se limita a la evaluación de los conocimientos impartidos en la asignatura. Sin embargo, otros autores consideran que la ERE también debe evaluar la vivencia de la espiritualidad por parte de los estudiantes. Ballesteros Guerrero et al. (2022) proponen una evaluación de la ERE que tenga en cuenta tanto los conocimientos como la vivencia de la espiritualidad. Según estos autores, la ERE “valora los saberes apropiados por el estudiante, sus capacidades afectivas y espirituales, al igual que es capaz de reconocer sus necesidades contextuales” (p. 24). En este sentido, la evaluación de la ERE debe tener en cuenta los siguientes aspectos: a) Los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre las distintas religiones y creencias; b) La capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propia espiritualidad; c) La disposición de los estudiantes a participar en actividades espirituales.

Esta evaluación permitiría a las instituciones educativas conocer el grado de desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes, así como su capacidad para reflexionar críticamente sobre sus propias creencias.

El análisis de la espiritualidad en las diversas instituciones educativas presenta múltiples facetas dignas de consideración. No obstante, es crucial explorar aspectos adicionales, como la relación de intersubjetividad y la conexión con la trascendencia. Los datos recopilados de los encuestados revelan que el 30,96 % percibe la trascendencia como aquello que va más allá de nuestros límites y conocimiento, indicando un leve acercamiento epistemológico a la noción de trascendencia.

La creencia de que la trascendencia no solo abarca lo que excede nuestro conocimiento, sino también nuestros límites, sugiere una aproximación metafísica a su conceptualización. Sin embargo, es fundamental destacar que esta perspectiva metafísica no debe invadir ni suplantar la conciencia intencional, tal como la describe Husserl (2006). Es importante tener en cuenta que la comprensión metafísica de la trascendencia no puede invadir ni reemplazar la conciencia intencional, que es la capacidad que tenemos de dirigir nuestra atención a los objetos del mundo. La conciencia intencional es una condición necesaria para la experiencia trascendental, pero no es suficiente. En ningún caso debe confundirse esta interpretación de la trascendencia con una experiencia trascendental del mundo. Es esencial discernir entre la comprensión conceptual y la vivencia fenomenológica de la trascendencia.

Según la fenomenología de Merleau-Ponty (2010), la experiencia trascendental involucra una materialidad. En su obra *Lo visible y lo invisible*, el autor sostiene que “percibimos directamente las propias cosas, y el mundo es precisamente lo que percibimos” (Merleau-Ponty, 2010, p. 17). Merleau-Ponty no cuestiona esta forma de pensar, ya que la idea de mundo cambia, al igual que la forma de ver el mundo. La experiencia del mundo no siempre está en lo materialmente visible. También, se adquiere en lo que no es visible. Por ejemplo, podemos afirmar que vemos la mesa a la cual nos dirigimos. Sin embargo, nuestra visión puede terminar en la mesa. Una vez sentados en la mesa, podemos pensar en las obras realizadas en el día, en los lugares visitados y en las personas encontradas. En este caso, no solo estamos “sentados en la mesa”, sino que también estamos en esos lugares vivenciados y con esas personas.

La experiencia trascendental es una experiencia que lleva a la acción y que parte de una acción. No es una experiencia reflexiva, ya que esta nos llevaría a pensar en lo metafísico. Los estudiantes reclaman que los currículos del área de educación religiosa escolar (ERE) partan de esta percepción del mundo. Sin embargo, los currículos actuales se basan en la catequesis y la formación sacramental, lo cual es adecuado para las instituciones educativas confesionales, pero no para las instituciones educativas públicas. Esta encuesta fue aplicada en instituciones educativas públicas, y los resultados son sorprendentes: todavía se piensa en la trascendencia como una relación metafísica entre un ser inferior y uno superior.

Los estudiantes consideran que la trascendencia es una búsqueda de sentido. Esto es coherente con la fenomenología heideggeriana (2022), que sostiene que la pregunta por el sentido del ser es más fundamental que la pregunta por el ser en sí mismo. La búsqueda de sentido se puede encontrar en los otros y en la intersubjetividad. Esto lleva a la fundamentación de la ética, ya que nos obliga a actuar de manera responsable hacia los demás.

La fundamentación metafísica de la trascendencia puede confundirse con una propuesta que queda en los límites de la razón. Kant (2012) ya había anticipado este problema en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, donde afirma que no es posible pensar algo como bueno sin restricción alguna ni dentro o fuera del mundo, a no ser que sea una buena voluntad. Si la relación con la trascendencia se limita a simples actos de buena voluntad, entonces estas acciones se convierten en un asunto de ética y no de educación religiosa escolar (ERE). La ERE tiene sus propios principios éticos, pero su primacía está en otros campos que no se limitan a lo metafísico. La fenomenología de la percepción es el polo a tierra de esa experiencia trascendental que puede confundirse con la experiencia metafísica del mundo. Esta perspectiva permite comprender la trascendencia como una experiencia que está presente en la vida cotidiana, en las relaciones con los demás y con el mundo.

Conclusiones

Mediante una hermenéutica aplicada a los resultados de la encuesta y el diálogo con los sujetos de conocimiento, especialmente los estudiantes y sus vivencias en el ámbito de la educación religiosa escolar (ERE), se revela la necesidad imperante de una reestructuración en los currículos

de esta área de conocimiento. Dicha reconfiguración debe apuntar hacia la fundamentación de una espiritualidad que reconozca la importancia de la trascendencia, deslizándose de meras reflexiones metafísicas. Este ejercicio hermenéutico se alinea con el giro epistemológico en los paradigmas de investigación, como planteado por algunos académicos que defienden y abogan por explorar caminos metodológicos desde la perspectiva de la interpretación, comprensión y construcción de sentido. En este contexto, se resalta la primacía de la intersubjetividad, subrayando la necesidad de reconocer al otro como trascendente, lo cual impone la acción como respuesta inevitable.

Este enfoque hermenéutico no solo arroja luz sobre las percepciones de los estudiantes y sus vivencias en el ámbito de la ERE, sino que también subraya la importancia de considerar la trascendencia desde una perspectiva que trascienda las limitaciones de las reflexiones meramente metafísicas. La reinterpretación de la espiritualidad en este contexto educativo debe ser guiada por la comprensión profunda de la intersubjetividad y la necesidad de otorgar significado a través de la interpretación y la acción.

La fenomenología de la percepción emerge como una propuesta de gran relevancia para la concepción y desarrollo de currículos que vayan más allá de la mera reflexión teórica y se traduzcan en acciones concretas. Es importante un cuestionamiento profundo sobre el enfoque científico, al considerar a los seres humanos como simples “objetos” de conocimiento, desestimando la importancia de las acciones y las interrelaciones intersubjetivas. Aunque se critica este proceder, se rescata el concepto de ciencia presente en la filosofía clásica, al señalar la antigua percepción de una “opacidad del mundo”. Esto implica la búsqueda de fundamentos trascendentes en las acciones humanas, planteando una visión donde el pensamiento no es solo una actividad reflexiva, sino también una acción en sí misma. En este contexto, el pensamiento se integra con la acción, desafiando la dicotomía tradicional entre reflexión y ejecución.

La aplicación del instrumento a estudiantes de instituciones educativas públicas en Colombia corroboró la importancia del área de educación religiosa escolar (ERE) dentro del marco educativo del país, respaldando así la consideración de esta área como fundamental según la Ley General de Educación. El desafío no radica en la legislación, sino en la praxis pedagógica, donde se evidencia la necesidad de revisar y mejorar los currículos de ERE. Los participantes de la encuesta revelaron más inquietudes que certezas, destacando la urgencia de clarificar conceptos clave como espiritualidad, trascendencia y encuentro con lo “otro”. Este enfoque permite

identificar áreas epistemológicas que requieren una reforma para elevar los estándares de calidad en las instituciones educativas del país.

No se puede subestimar la contribución de la educación religiosa escolar (ERE) a la calidad educativa, ya que esta no simplemente aborda temas sin conexión con la vida y la educación, sino que constituye un área de conocimiento en sí misma. Es esencial desvincular la ERE de percepciones erróneas que la equiparan con la catequesis o la formación en la fe, como algunas propuestas de la tradición cristiana sugieren. La ERE se adentra en temáticas que están intrínsecamente conectadas con la realidad y, para lograrlo de manera efectiva, debe consolidar una comprensión fenomenológica de la experiencia trascendental del individuo en relación con el mundo. Esta perspectiva resalta la importancia de la ERE como una disciplina que va más allá de la mera instrucción religiosa, ofreciendo un enfoque enriquecedor que nutre la comprensión profunda de la experiencia humana.

El individuo percibe el mundo tal como se le presenta, y de esta experiencia emerge una conexión intersubjetiva con el entorno, lo otro y lo trascendente. Esta perspectiva invita a concebir el mundo como un espacio cohabitado por el sujeto y aquello que se revela a través de la experiencia. La fenomenología de la experiencia se desmarca de la aproximación metafísica al no limitarse al ámbito reflexivo, sino que busca traducirse en acción. Es en esta acción donde la intersubjetividad, discutida extensamente en este texto, se fortalece, demostrando que la comprensión fenomenológica de la experiencia no solo enriquece el pensamiento, sino que también impulsa la interacción activa con el entorno y sus elementos trascendentales.

El rostro del otro adquiere una relevancia significativa al ser comprendido como el locus de la trascendencia, planteando una interrogante fundamental acerca del yo en su existencia autónoma. Desde esta perspectiva, se establece una conexión intrínseca con la educación religiosa escolar (ERE) como disciplina educativa, considerando la experiencia de la apertura humana como una misión esencial de la institución educativa. La escuela, en este sentido, se configura como un espacio que promueve el cuestionamiento del individuo respecto a su existencia y su relación con el prójimo. La ERE, en tanto que disciplina escolar, se concibe como un terreno propicio para el encuentro con el otro, cuya naturaleza y significado adquieren una dimensión contingente, dependiendo de la percepción individual y del contexto en el cual se implementa la iniciativa formativa. Este tipo de encuentro con el otro implica una transformación en el estudiante,

propulsándolo más allá de su propio ser hacia un espacio en el cual la soledad consigo mismo cede ante la compañía del otro, quien se revela como completamente distinto. A partir de esta premisa, surge la posibilidad de que la ERE trascienda las percepciones convencionales y oriente su enfoque hacia la esencia misma de la relación con el otro.

Referencias

- Abensur, M. (1991). *Levinas*. Editorial L'Herne.
- Artese, G. F., & Kiverstein, J. (2022). The Social Orders of Existence of Affordances [Los órdenes sociales de la existencia de las posibilidades]. *Philosophia Scientiæ*, 26-3, 211-232. <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.3653>
- Ballesteros Guerrero, I., Peñaranda Quintana, M., Mahecha Beltrán, G., Bonilla Morales, J., Ibarra Arroyo, V., Moncada Guzmán, C., Escobar Mejía, J., & Cuellar Orrego, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica - Editorial Bonaventuriana. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/258
- Benjumea-Loaiza, C., & Vélez-Vélez, J. (2021, julio-diciembre). Representaciones sociales de Educación Religiosa en la media académica: una apuesta desde la virtualidad. *Educación y Humanismo*, 23(41), 119-137. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4921>
- Botero Flórez, C. D., & Hernández Vargas, A. A. (Comps.). (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica - Santo Tomás. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/94
- Botero Martínez, J. L. (2018). Una comisión de la verdad bajo un modelo de transición en Colombia. En P. A. Valencia Londoño, & F. González Ortiz (Coords.), *Hacia la construcción de una agenda de investigación sobre la paz y la violencia en México y Colombia* (pp. 115-133). Universidad de Medellín. https://www.researchgate.net/publication/342013304_Una_comision_de_la_verdad_bajo_un_modelo_de_transicion_en_Colombia

- Botero Martínez, J. L., Manchado, M., Daza González, A., & Sierra-Zamora, P. A. (2023, julio-diciembre). Los actores civiles en comisiones de la verdad de América Latina. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 53(139), 1-25.
<https://doi.org/10.18566/rfdcp.v53n139.a08>
- Botero Martínez, J. L., & Rojas-Betancur, M. A. (2023). Los actores religiosos en las comisiones de la verdad de Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala, Perú y Colombia. *Perfiles Latinoamericanos*, 31(62), 1-26. <https://doi.org/10.18504/PL3162-004-2023>
- Campos, A. (2014). *Métodos Mixtos de Investigación*. Editorial Magisterio.
- Carrillo, B., & Prims, F., (2018). *¿Qué hay después de la muerte?* Grupo Planeta.
- Cerquera Córdoba, A. M., Moreno Salgado, A. K., & Lizarazo Jácome, R. A. (2022, mayo-agosto). Bienestar humano: Trascender el síntoma desde el humanismo y el psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 243-264.
<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a10>
- Chemero, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science* [Ciencia cognitiva encarnada radical]. The MIT Press.
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115*, Ley Nacional de Educación.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cuellar Orrego, N., & Moncada, C. [Eds.] (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica.
https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Escobar Mejía, J. E., Quintero Torres, F. A., & Moncada Guzmán, C. J., (2022, enero-junio). Fenomenología y representaciones sociales como método investigativo para la comprensión teológica de la espiritualidad. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-18.
<http://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a03>
- Escobar Mejía, J. E., & Ballesteros Guerrero, I. L. (2021) *¿Qué es la didáctica? Acercamiento desde la práctica docente*. En N. Cuellar Orrego & G. A. Mahecha Beltrán (Comps.), *Aproximaciones al Diseño Didáctico para la Educación Religiosa Escolar* (pp. 51-88). Sello Editorial Unicatólica.
https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/108

- Follari, R. (2022). Levinas: lo metafísico en la filosofía de la liberación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(127), 16-41. <https://doi.org/10.15332/25005375.8051>
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial.
- Gallagher, S. (2020). *Action and Interaction* [Acción e interacción]. Oxford University Press.
- Gehrig, R., & Palacios Ramírez, J. (Coords.). (2014). *Guía de Criterios básicos de calidad en la Investigación Cualitativa*. UCAM. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/1097/icuali%202014.pdf?sequence=1#:~:text=Los%20criterios%20son%20la%20reflexividad,y%20conciencia%20de%20la%20complejidad>
- Gibbs, R., (2005). *Embodiment and Cognitive Science* [La encarnación y la ciencia cognitiva]. Cambridge University Press.
- González, J. (2009). *Triangulación de la información voces sujetos*. Universidad pública de Salamanca.
- Gumucio, S., Merica, M., Luhmann, N., Fauvel, G., Zompi, S., Ronsse, A., Schapman, S., Cheminat, O., Ranchal, H., & Sandrine, S. (2011). *Data collection: The KAP survey model (knowledge, attitude and practices)* [Recolección de datos: El modelo de encuesta CAP (conocimientos, actitudes y prácticas)]. Médecins du monde. <https://www.medecinsdumonde.org/en/actualites/>
- Heidegger, M. (2022). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Husserl, E. (2006). *Meditaciones Cartesianas*. Clásicos del Pensamiento. Editorial Tecnos.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza Editorial.
- Levinas E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Editorial Arena Libros S. L.
- Levinas E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Marín Castaño, J. P., & Padierna Cardona, J. C. (2020, mayo-agosto). Representaciones sociales sobre formación profesional en estudiantes de actividad física y deporte en Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 251-270. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a13>
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Ediciones Nueva Visión.

- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). *Decreto Ley 1278*, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerios de Salud. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430*, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Moncada Guzmán, C., López Saavedra, C., Escobar Mejía, J., & Quintero Torres, F. (2023). Teología, fenomenología y representaciones sociales: un ejercicio investigativo e interdisciplinar del teólogo. *Theologica Xaveriana*, 73. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx73.tfrs>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Artigos*, 47(164), 632-649. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Parra Herrera, E. L. (2019). Representaciones y narraciones formativas de la alteridad. La subjetividad política como escenario de relación y conflicto. *Análisis*, 51(95), 389-416. <https://doi.org/10.15332/21459169.4756>
- Pérez-Vargas, J., & Nieto-Bravo, J. A., (2022, enero-junio). La narrativa como método de investigación teológica en una epistemología hermenéutica. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-19. <http://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a02>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. FCE.
- Ríos-Agudelo, A. M., Castaño-Martínez, A. M., Ramírez-Rendón, H. D., & Pérez-Vargas, J. J. (2023, enero-abril). La evaluación en el área de Lengua Castellana en el marco de los sistemas institucionales de evaluación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (68), 63-93. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a4>
- Sartre, J. (2005). *El Ser y la Nada*. Losada.
- Segundo-Ortín, M. (2022). *Socio-Cultural norms in ecological psychology: the education of intention* [Normas socioculturales en psicología ecológica: la educación de la intención]. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11097-022-09807-9>

Segura Gutiérrez, J. M., & Romero Rodríguez, D. K., (2022). Apuntes filosóficos sobre rostro, deseo y subjetividad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(127), 104-116.
<https://doi.org/10.15332/25005375.8057>

Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

UNESCO. (2005). *Declaración universal sobre bioética y derechos humanos*.
<http://portal.unesco.org/es/ev.php>
[URL ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php?URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)