

La búsqueda de la verdad en la clase de religión: una discusión del argumento de la posibilidad de la verdad de Michael Hand

The Search for Truth in the Religion Class: A discussion of Michael Hand's Possibility of Truth Case

DOI:

doi.org/10.23924/oj.v16i38.727

Carmelo Galioto
Universidad Católica del Maule,
Chile
cgalioto@ucm.cl
Orcid.org/0000-0001-6951-8172

Isaac Carbajal
Universidad Católica del Maule,
Chile
isaac.carbajal@alumnos.ucm.cl
Orcid.org/0009-0001-7022-4822

Emmanuel Dubó-Arriagada
Universidad Católica del Maule,
Chile
emmanuel.dubo@alumnos.ucm.cl
Orcid.org/0009-0000-0166-1546

Fecha de recepción: 07/24/2025 • Fecha de aceptación: 01/08/2025

Resumen

El artículo analiza el argumento de la posibilidad de la verdad (APV) propuesto por Michael Hand como única justificación para la clase de religión (CR) en escuelas públicas laicas. El APV sostiene que la CR solo se legitima si se fundamenta en examinar la verdad o falsedad de las proposiciones religiosas. El artículo cuestiona y reformula esta postura desde los aportes fenomenológicos de Roberta De Monticelli, concluyendo que, aunque es necesario incluir la dimensión veritativa en el estudio de la religión en las escuelas, el APV corre el riesgo de reducir la religión a meras proposiciones, ignorando su dimensión vivencial y su fuente axiológica.

Palabras clave

Educación religiosa, escuela pública,
fenomenología, legitimidad, posibilidad de verdad

Abstract

This article analyzes the possibility of truth case proposed by Michael Hand as the unique justification for religion classes in secular public schools. The possibility of truth case argues that Religious Education is only legitimized if it is based on examining the truth or falsifiability of religious propositions. The article questions and reformulates this position from the Roberta De Monticelli's phenomenological arguments, concluding that, although it is necessary to include the truth-telling dimension in the study of religion in schools, the possibility of truth case runs the risk of reducing religion to mere propositions, ignoring its experiential dimension and its axiological source.

Keywords

Legitimacy, phenomenology, Possibility of truth,
public school, Religious education.

Introducción

Este artículo aborda, desde una perspectiva filosófica, la cuestión de cuáles argumentos y justificaciones racionales sostienen la CR en la escuela pública y laica. En particular, desarrolla una discusión de la justificación que el filósofo de la educación, Michael Hand,¹ plantea al respecto: el único argumento válido se encuentra en la posibilidad de escudriñar, en la sala de clase, la verdad (o no) de las proposiciones religiosas.

Comenzamos esta discusión con una formulación general del problema de la justificación de la CR en la escuela pública. Realizamos eso a través de la revisión de alguna literatura teórica y filosófica que ha abordado dicha cuestión; luego, resumimos el argumento con el cual Michael Hand se posiciona en este debate. Puesto que la argumentación de Hand hace hincapié en la noción de verdad, examinamos el nexo entre verdad y CR. Finalmente, discutimos el meollo de la tesis de Hand desde argumentos fenomenológicos, particularmente desde aquellos de la filósofa italiana Roberta De Monticelli,² ya que nos parece que permiten una comprensión más adecuada del fenómeno religioso, de su relación con la verdad, de las implicancias educativas y de su lugar en la escuela pública. Lo anterior quiere remarcar que el tema principal del artículo no es tanto la validez y justificación en general de la CR en un contexto de pluralismo

1 Michael Hand es un filósofo de la educación de la Universidad de Birmingham. Realizó su tesis doctoral sobre las condiciones de posibilidad de la educación religiosa y sigue explorando temas relativos al cruce entre religión y educación desde los lentes de la filosofía analítica. Al respecto, véase <https://www.michaelhand.co.uk/>.

2 Roberta De Monticelli es una fenomenóloga de matriz husserliana de la Universidad San Raffaele de Milán, cuyo trabajo dialoga con la filosofía analítica (su tesis doctoral fue guiada por el profesor Michael Dummett y versaba sobre las doctrinas de la inteligencia en Frege y Wittgenstein). Por esta razón, recurrimos especialmente a sus trabajos sobre el fenómeno religioso para discutir las tesis de Michael Hand. Sobre la autora, véase <https://www.unisr.it/en/ricerca/centri/persona/demonticelli-roberta>.

religioso, sino la discusión filosófica, desde lentes fenomenológicos, de un argumento teórico que ha sido desarrollado para justificar la CR. Esto permite dotar de un perímetro preciso un tema que, de lo contrario, resulta demasiado amplio.

Antecedentes teóricos-filosóficos de la cuestión de la justificación de la CR

La cuestión de la justificación de la CR en los establecimientos educacionales públicos surge en el seno de la cuestión acerca de la legitimidad que la religión tiene en el mundo contemporáneo secular. Pese a la separación de la Iglesia y el Estado, el fenómeno religioso no ha desaparecido del mundo secular, sino que ha mutado, adquiriendo nuevas formas de concreción en la esfera pública y privada. Por ello, desde la segunda mitad del siglo XX se desarrolla en el ámbito de los estudios sociales el paradigma hermenéutico de la post-secularización, el cual se hace cargo de las nuevas tensiones entre la religión y lo secular al poner en evidencia lo obsoleto del paradigma hermenéutico de la secularización, según el cual la modernización de las sociedades implicaría necesariamente la desaparición del fenómeno religioso de la esfera pública (Garzón Vallejo, 2014).

En efecto, la evidencia actual muestra que, en lugar de desaparecer, la religión se ha convertido en un fenómeno desinstitucionalizado, esto es, en un asunto privado y subjetivo que, bajo la forma de un pluralismo religioso, de igual manera interviene en el mundo público a través de organizaciones religiosas que buscan hacer valer algunas de sus creencias a nivel colectivo en ámbitos sociales como, por ejemplo, la educación o los partidos políticos (Habermas, 2008). Este diagnóstico ha sido cada vez más investigado, lo que ha permitido precisar y matizar ciertos aspectos de ello especialmente en Latinoamérica (por ejemplo, en el caso chileno): los rasgos emergentes de la post-secularización son definidos como desafiliación, creer sin pertenecer e individualismo religioso; al mismo tiempo, en Latinoamérica siguen vigentes formas de religiosidad popular de tipo colectivo (Almási-Szabó, 2024; Neckelman, 2024).

De acuerdo a esto, se ha hecho necesario reconocer que la religión constituye una dimensión particular de la experiencia de la realidad que debe ser tratada en su especificidad. Sin embargo, en el ámbito educativo el aspecto controversial de ello se encuentra precisamente en las diversas formas que se han desarrollado para identificar y reconocer el aporte específico de las religiones. Por una parte, ello se ha encontrado en el *valor cívico* de la religión, es decir, en su capacidad de formar individuos normativamente responsables y éticamente tolerantes, con la habilidad de comprender y respetar diferentes perspectivas religiosas e irreligiosas en el contexto de una sociedad pluri religiosa y multicultural; mientras que, por otra parte, su aporte específico se ha encontrado en el *valor reflexivo* de la religión, esto es, en su capacidad para fomentar la meditación y el análisis de cuestiones concernientes acerca del sentido de la vida, las cuales forman parte de las distintas tradiciones religiosas. Considerando estos dos puntos de vista, algunos autores han defendido la obligatoriedad de una CR no confesional en los sistemas escolares públicos, mientras que otros han considerado esta resolución como injustificada.

En efecto, la argumentación clásica que concilia estas dos posturas acerca de la CR encuentra uno de sus representantes en el filósofo Walter Feinberg (2014), quien ha defendido que la enseñanza de la religión en las escuelas públicas puede justificarse si se concibe como una herramienta para desarrollar la autonomía reflexiva de los estudiantes y mejorar su participación cívica. Feinberg considera que la CR debe enfocarse en el estudio comparativo de distintas tradiciones religiosas con el objetivo de promover la comprensión intercultural y el respeto hacia la diversidad de creencias. De acuerdo a ello, aprecia la enseñanza de la religión como una herramienta pedagógica para explorar valores éticos y sociales, pues su estudio permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo las creencias religiosas influyen en la moral y la cohesión social sin la necesidad de la adhesión a una fe específica.

Asimismo, Feinberg destaca la importancia de un enfoque educativo que permita a los estudiantes comprender las implicaciones filosóficas y culturales de la religión sin que ésta constituya un medio para el adoctrinamiento o la imposición de creencias. Para Feinberg,

el objetivo de la CR se encuentra en ayudar a los estudiantes a apreciar la riqueza cultural de las tradiciones religiosas mientras desarrollan su pensamiento crítico. De tal forma que su enfoque fomenta un equilibrio entre la neutralidad académica y el respeto por la diversidad religiosa, creando un espacio educativo de respeto, inclusión e integridad en el que los estudiantes puedan formarse una perspectiva crítica e informada sobre las creencias religiosas y su rol en la sociedad, considerando particularmente que “la religión es una parte vital de la experiencia humana [] [que puede enseñarse] como una asignatura humanística” (Feinberg, 2014: 404).³

Por su parte, en las reflexiones de Trevor Cooling (2012) encontramos una postura que defiende un enfoque integrador de la CR que considera las creencias religiosas como parte fundamental de la identidad personal y cultural del individuo, sugiriendo que estas deben ser abordadas en la enseñanza desde una perspectiva que valore y respete la fe de los estudiantes. Cooling sostiene que el respeto y la sensibilidad hacia las creencias religiosas son esenciales para una educación inclusiva, puesto que estas no son meramente opiniones o tradiciones, sino que forman parte del núcleo de la identidad de muchas personas. Por lo tanto, este enfoque implica que la enseñanza religiosa no debe limitarse a analizar las creencias desde una perspectiva neutral, sino que también debe permitir a los estudiantes explorar y profundizar en sus propias creencias y valores espirituales, integrándolos en su formación personal. Aunque para Cooling la CR debe ser no confesional, de igual forma debe ofrecer una comprensión respetuosa que valide las experiencias espirituales y los valores personales, considerando estos aspectos como fundamentales para el desarrollo integral del estudiante en una sociedad diversa y plural.

Ahora bien, el filósofo de la educación John White (2004) ha considerado que estas posturas clásicas para la justificación de la CR no son lo suficientemente convincentes y determinantes. La crítica de White se fundamenta en la idea de que el fortalecimiento de los valores morales, la promoción del respeto hacia las religiones y el

3 Traducción nuestra desde el idioma original. Todas las siguientes traducciones desde los idiomas originales de las fuentes son responsabilidad de los autores de este artículo.

análisis crítico de los contenidos de las creencias religiosas constituyen aptitudes que en el ámbito educacional son desarrolladas a través de la educación cívica, la filosofía, la historia y la ciencia, en la medida en que este cree que no existe un contenido o problemática de estudio específicamente religioso. En efecto, White señala lo siguiente: “a menudo se ha considerado que la religión es una forma autónoma de investigación, pero esto es un error. Su singularidad reside únicamente en sus respuestas: las preguntas de las que parte generan investigaciones en muchos campos diferentes” (2004: 163). Para este filósofo, la religión no constituye una dimensión autónoma de la experiencia humana, pues todos los contenidos que se consideran propios de ella pueden analizarse de una manera más adecuada desde disciplinas racionales y congruentes, de tal forma que este considera inadmisibles la CR en el contexto de la educación pública laica.

Siguiendo una argumentación similar a esta, Matthew Clayton y David Stevens (2018) también han considerado injustificada la obligatoriedad de la CR en el sistema educacional público, aunque lo han argumentado desde un criterio específicamente político. Desde una perspectiva liberal, estos autores consideran que la CR es incompatible con el “criterio de aceptabilidad” (*the acceptability requirement*) de ascendencia rawlsiana, según el cual en todo sistema democrático pluralista “la justificación de la política educativa por parte de un gobierno debe ser aceptable para todos los ciudadanos razonables sobre los que tiene dominio” (2018: 66). La incompatibilidad de la CR con dicho criterio se encuentra en que lo controversial de las creencias religiosas no permite que pueda haber un consenso general acerca de ellas por parte de todos los ciudadanos razonables, lo que imposibilita su enseñanza directiva.⁴

Desde este punto de vista, Clayton y Stevens adoptan la misma posición de White en lo que respecta a considerar que la religión no

4 Según Michael Hand (2014), cuando un contenido es controversial debido a los argumentos en disputa entre ellos o por la evidencia disponible, se debe enseñar con la intención de no persuadir a los estudiantes respecto de estos contenidos (enseñanza no directiva); en cambio, si disponemos de argumentos y evidencias que corroboran los contenidos a enseñar, es legítimo hacerlo con la intención de persuadir a los alumnos, es decir, de convencer de su verdad y validez (enseñanza directiva).

constituye una forma autónoma de investigación y que, por tanto, sus contenidos son tratados de mejor forma por disciplinas fundadas exclusivamente en la razón. Estas últimas dos perspectivas sobre la CR tienen como objetivo mostrar que la religión no constituye un ámbito especial y autónomo del conocimiento humano, de tal forma que su supuesto valor cívico y reflexivo queda injustificado. De acuerdo a ello, todos los contenidos de la religión pueden desprenderse de su forma religiosa para ser disgregados en las distintas disciplinas que, al analizar racionalmente algún tema específico (moral, filosófico, existencial, etc.), incidentalmente se introducen en el ámbito de la religión.

Precisamente en el marco de este debate, el filósofo de la educación Michael Hand desarrolla lo que él denomina el “argumento de la posibilidad de la verdad” (en adelante: APV; en el idioma original: *the possibility of truth case*), que según él es la justificación más adecuada para la CR en el sistema escolar público y laico. Hand desarrolla su argumento en el contexto de Gran Bretaña, en el cual la enseñanza de las religiones en la escuela ha pasado desde un enfoque fenomenológico a uno de realismo crítico y de exploración conceptual (Hannam, 2019); recientemente, además, en Reino Unido se ha reformado el currículum de la CR, abriéndose a la inclusión de visiones de mundo de carácter filosófico (*worldvisions*) (Barnes, 2023). Eso marca una diferencia respecto al contexto latinoamericano, en el cual la teología es considerada, en algunos estratos, como fuente epistemológica válida de la CR.⁵ A continuación, pasaremos a analizar la argumentación de Hand al respecto.

El argumento de la posibilidad de la verdad de Michael Hand

En diversos trabajos Hand ha afirmado de manera categórica que su APV constituye “la única justificación adecuada para la CR

5 El tema de la legitimidad epistemológica del conocimiento ofrecido en la CR es un tema amplio y relevante para la filosofía de la educación. No obstante, para los propósitos de este artículo no lo trataremos a cabalidad.

obligatoria [y no confesional] en las escuelas” (Hand, 2015: 31). La particularidad de este argumento se encontraría en que, dejando de lado los razonamientos clásicos sobre el valor cívico y reflexivo de la religión en el ámbito educativo logra, no obstante, aprehender el núcleo racional que justificaría el estudio de la religión en los sistemas educativos públicos. En efecto, Hand propone su APV como la “alternativa racional” para la justificación de la CR bajo la idea de que

Se debe dar a los alumnos la oportunidad de considerar proposiciones religiosas y prepararlos para que hagan juicios racionales e informados sobre su verdad o falsedad, partiendo de la base de que algunas de esas proposiciones pueden ser, de hecho, ciertas. Las religiones hacen afirmaciones sobre el mundo que tienen implicaciones de largo alcance para la forma en que se debe vivir la vida; si existe una posibilidad genuina de que algunas de esas afirmaciones sean ciertas, se puede argumentar que los alumnos tienen derecho a que se les informe de ellas y se les proporcionen los medios para evaluarlas (2004: 161).

En este sentido, el APV defiende la enseñanza de una reflexión crítica orientada a determinar la posibilidad de verdad o falsedad de las proposiciones religiosas. El aspecto analítico-proposicional de este tipo de enseñanza religiosa es lo más característico de la propuesta de Hand, en la medida en que este considera que el conocimiento religioso, como cualquier otro, se expresa a través de proposiciones que describen algún aspecto del mundo.

Ahora bien, para Hand (2015) las proposiciones religiosas se caracterizan por dos cuestiones fundamentales, a saber: describir creencias específicas sobre la existencia, naturaleza y actos de Dios o dioses y expresar el contacto significativo que dichas realidades divinas tienen con los seres humanos. El punto que distingue el ámbito religioso según Hand, entonces, no es simplemente la creencia en la existencia de realidades divinas sobrenaturales, sino también la relevancia con la que ellas afectan la vida subjetiva del ser humano. Por esta razón, Hand (2015) critica la justificación que el filósofo Harry Brighouse (2009: 36) provee respecto de la educación religiosa

que consiste en el “argumento de la elección religiosa” (*The Religious Choice Case*), según el cual la CR se justifica porque permitirá a los estudiantes elegir entre opciones religiosas e irreligiosas para encontrar la que mejor se adapte a sus personalidades, lo que contribuye a su florecimiento como individuos autónomos.

Hand rechaza dicha argumentación. Por un lado, el filósofo inglés resume otro argumento que contrasta aquello propuesto por Brighouse: las creencias religiosas no son simples elecciones voluntarias, equiparables a la elección de un objeto de consumo, sino que dependen de cómo las personas perciben y comprenden su realidad vital, la cual se encuentra compuesta por creencias que no son completa y directamente controlables por la voluntad individual. La posición de Brighouse, según Hand, “asume que las personas eligen sus creencias religiosas más o menos de la misma manera que eligen sus cereales para el desayuno: examinan los productos en exposición y seleccionan el que más les atrae” (2015: 33). Sin embargo, la realidad es que no se escoge una creencia religiosa de la misma forma como se escoge qué tipo de ropa usar diariamente.

Hand profundiza este argumento subrayando que equiparar las creencias religiosas con elecciones de consumo o con una cuestión de gustos personales trivializa la religión, porque ésta encierra una dimensión cognitiva fundamental, a saber: la creencia religiosa implica aceptar ciertas proposiciones sobre el mundo como verdaderas, lo que no es una cuestión de preferencia personal. Por lo tanto, debido a la relevancia que las creencias religiosas tienen en la vida subjetiva de los seres humanos, Hand considera que el objetivo principal de la CR no es que los estudiantes elijan la religión que mejor se adapte a ellos, sino que determinen qué creencias religiosas tienen un mayor grado de plausibilidad y fundamentación racional.

En este sentido, Hand sostiene que la CR debería centrarse en enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente las proposiciones religiosas, esto es, en desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender, examinar y cuestionar críticamente las creencias religiosas expresadas en dichas proposiciones, puesto que así ellos no determinan sus propias creencias, sino que dejan que sus creencias sean determinadas por la evidencia, de tal forma que puedan ejercer

un control indirecto sobre ellas al someterlas a un escrutinio riguroso y racional. Desde este particular enfoque, Hand considera que en la CR, así comprendida,

El énfasis se desplazaría de la empatía a la evaluación, de intentar imaginar cómo es mantener ciertas creencias a preguntar qué fundamentos hay para hacerlo. Se prestaría mucha menos atención a las diferencias entre religiones particulares y mucho más a las diferencias entre religión e irreligión. Se animaría activamente a los alumnos a cuestionar las creencias religiosas que traen consigo al aula, no para que sean más capaces de defenderlas o racionalizarlas, sino para que sean verdaderamente libres de adoptar cualquier posición sobre cuestiones religiosas que consideren mejor respaldada por la evidencia (2004: 163).

De manera que el APV propuesto por Hand pretende abrir un espacio educativo para la reflexión crítica acerca de las proposiciones religiosas, sobre la base de que se puede llegar a proporcionar la suficiente evidencia racional para determinar la posibilidad de verdad de unas y la de falsedad de otras (Hand & White, 2004). En relación a ello, es importante destacar que Hand le concede a la religión una dimensión cognitiva central que para él debe ser evaluada racionalmente, en la medida en que sus proposiciones acerca del mundo tienen la pretensión de ser verdaderas. Es esto lo que justifica el análisis crítico de la religión, y no su presunto valor cívico y reflexivo. Así, Hand considera que la CR en los sistemas educativos públicos, además de ser obligatoria y no confesional, debe enseñarse de manera no directiva en una clase autónoma e independiente.

Para finalizar este apartado, es importante resaltar que el argumento de Hand tiene un doble rasgo esencial: por un lado, es de naturaleza filosófica, pues establece ciertos argumentos de principio conectados entre sí que responden a tesis teóricas de referencia. Por otro lado, se trata de un argumento filosófico que surge desde una pregunta teórica acerca de cuestiones educativas: la argumentación filosófica se desenvuelve para justificar la presencia de la CR en las instituciones educativas públicas. Por ende, respecto de este nexo

entre argumentación filosófica y campo educativo, llevaremos a cabo la discusión del argumento desarrollado por Hand, ya que pensamos que dicho argumento requiere ser explorado más en detalle, preguntándonos: ¿Cuáles son las implicancias teóricas y educativas de este tipo de argumento? Nuestro artículo aborda esta pregunta desde un enfoque fenomenológico que permite una comprensión más adecuada de la relación entre verdad y religión, así como del rol y lugar de las religiones en la educación escolar.

La relación entre verdad y CR

La cuestión de la relación entre verdad y CR es un tema que cruza la disciplina de la filosofía de la educación y de las ciencias de la educación.⁶ Al respecto, Roger Trigg (2023) ofrece una aproximación a la cuestión de la relación entre educación religiosa y verdad desde la controversia judicial *Folgerø et al. vs. Noruega* (Corte Europea de Derechos Humanos, 2007).⁷ El fallo planteó que todas las creencias fueran tratadas de manera equitativa y que el cristianismo fuera enseñado de manera objetiva, crítica y pluralista. Esa decisión plantea un enfoque liberal: se concibe el Estado como una entidad neutral en el campo moral, por lo cual no se compromete con ninguna creencia.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿Qué implica enseñar religión de una manera objetiva?, ya que la absoluta indiferencia a la posibilidad de verdad de las proposiciones religiosas corroe la importancia y relevancia de cualquier creencia. En este sentido, los

6 Además, la cuestión respecto de las proposiciones, de sus implicancias lógicas y epistemológicas, tiene a su espalda un amplio debate filosófico. Lo mismo se puede decir respecto del problema de cómo entendemos la cuestión de la verdad y su estatuto epistemológico (D'Agostini, 2011). Aquí adoptamos un abordaje fenomenológico de estas cuestiones porque pensamos que ofrecen argumentos valiosos para discutir la tesis de M. Hand. Podría ser objeto de futuras investigaciones revisar las conexiones de la aproximación fenomenológica aquí resumida y del argumento de Hand con otra literatura filosófica que aborda cuestiones análogas a aquellas que aquí se discuten.

7 La controversia se generó porque *Folgerø* consideraba injusto que la educación formal tuviera como parte de su currículum proporcionar a los estudiantes una formación moral y cristiana.

planteamientos de Trigg que valoran la dimensión de la verdad de las creencias religiosas, dialogan y tienen puntos en común con la tesis de Hand acerca del APV. Ahora bien, acerca de la cuestión de la verdad, en relación a la dimensión religiosa en el campo de la educación, Trigg (2023) llega a plantear tres tesis o proposiciones fundamentales:

1. La tesis del reconocimiento: hay que reconocer que, efectivamente, en la religión el aspecto de la verdad está en juego y es algo importante.
2. La tesis de la accesibilidad: entre docentes y estudiantes hay un cierto grado de conocimiento de esta verdad, lo cual conduce a tener un cierto nivel de humildad acerca de la religión.
3. La tesis moral de la tolerancia: contar con esta aserción de la verdad en el campo de la religión no implica forzar a que otros la adopten.

Trigg desarrolla en particular este tercer punto, diciendo que, aunque reclamemos esta verdad desde lo religioso, esto no implica poseer un cierto grado completo de conocimiento de estas verdades. Por otro lado, reconocer que hay una verdad en juego no significa o implica que la intolerancia hacia otros credos sea una consecuencia necesaria. Además, forzar a creer en una religión, solo porque se reivindica su verdad, llevaría a un compromiso no genuino por parte de las personas involucradas en este proceso. Un problema de base que emerge de este tratamiento de la cuestión de la verdad es que lo hace con fórmulas demasiado genéricas y amplias que no se refieren explícitamente al fenómeno en torno al cual pretende expresar la verdad, es decir, a la religión.

De todo lo anterior surgen varias preguntas: ¿En qué consiste el estatuto de verdad de las religiones y de sus proposiciones? ¿Cómo se pone y discute el problema de la verdad religiosa dado que vivimos en un mundo de contacto permanente de la pluralidad de las religiones?

Y todas estas cuestiones, ¿qué implicancias encierran para el campo de la educación? Moulin-Stozek (2023) resume tres respuestas clásicas hacia estas cuestiones desde el mundo de la pedagogía:

- a) Circunscribir o disminuir el rol de las tesis de verdad de las religiones, mediante un marco de comprensión antropológico que permita explorar creencias y prácticas desde un abordaje fenomenológico (según una aproximación fenomenológica/interpretativa del desarrollo humano).⁸
- b) Apuntar a un trabajo crítico de comparaciones y formulaciones de juicios acerca de las tesis de carácter religioso o no religioso (según una aproximación de realismo crítico).
- c) Abrazar un relativismo radical que plantea que las tesis de verdad de las religiones tienen un valor igual.

Como Moulin-Stozek (2023) plantea, ya Sócrates había mostrado (en el diálogo platónico *Protágoras*) que, si se quiere ser riguroso y consecuente, asumir el relativismo implica no tener justificaciones para ejercer una acción pedagógica. De manera que, en este contexto de debates académicos y práctico-pedagógicos, se quiere desarrollar una discusión fenomenológica del APV planteado por M. Hand y eventualmente complementarlo al enriquecerlo y expandirlo. Dicha discusión recurre a los aportes de una cierta perspectiva fenomenológica para responder a la pregunta respecto de qué clase de verdad está en juego en la experiencia religiosa.⁹

Por lo anterior, desde este momento el artículo procede de esta manera: primero, explora la cuestión de qué comprensión de

8 Los autores del presente artículo entienden de otra manera el abordaje fenomenológico respecto a este enfoque como, por ejemplo, el planteado en McKenzie (1998), tal como se mostrará en la parte central del artículo.

9 Subrayamos esta precisión: desarrollamos una discusión fenomenológica a la cuestión de la relación entre el APV y la CR en las escuelas públicas. Esta mirada fenomenológica se desplegará a partir de las argumentaciones desarrolladas por la fenomenóloga italiana Roberta De Monticelli.

la religión alternativa a la subyacente a la tesis de M. Hand es posible desarrollar desde un enfoque fenomenológico y de qué modo se pone en tensión con la propuesta de Hand. En una segunda instancia, ofrece una discusión de lo que significa el escrutinio racional de las religiones asumiendo también aquí la perspectiva fenomenológica y mostrando las implicancias pedagógicas de este tipo de argumento.

Finalmente, se plantea cuál es el resultado de esta discusión filosófica y fenomenológica del APV: el argumento de Hand corre el riesgo de reducir la religión a un conjunto de proposiciones verificables o falsables y parece desdibujar los límites entre la experiencia religiosa y la epistemología científica o filosófica. Más bien, las tesis fenomenológicas que desarrollamos para discutir el argumento de Hand mueven el peso de la justificación de la presencia obligatoria de la CR desde la posibilidad de la verdad de las proposiciones religiosas hacia lo que proponemos como el argumento de la posibilidad de valor axiológico de las experiencias religiosas que redefine la dimensión veritativa de éstas últimas.

Discusión del argumento de la posibilidad de la verdad en la CR

❖ Religiones y proposiciones: una aproximación fenomenológica

Comenzamos la discusión del APV preguntándonos acerca de la legitimidad y validez de plantear que las religiones consisten en un conjunto de proposiciones. ¿Qué comprensión de la religión subyace en esta aproximación? ¿Son las religiones solamente un conjunto de proposiciones acerca de la vida y del mundo o hay un surgimiento de las religiones desde un mundo de la vida, lo que hace que estas consistan en la organización compleja de un conjunto de experiencias que encierran y muestran una especificidad propia más amplia que aquella del mundo proposicional?

En esta interrogación y exploración nos dejamos guiar por un cierto enfoque fenomenológico. Partamos por un lema de la fenomenología: “volver a las cosas mismas” ¿Qué implica ese dicho para aproximarnos a la religión? De aquí emerge lo siguiente: las cosas

nos son dadas, se muestran a nosotros de una cierta manera que tiene su carácter propio según el tipo de objeto: para la fenomenología husserliana las fórmulas matemáticas son objetos, no son meras construcciones del intelecto humano (Patočka, 2005);¹⁰ a su vez, una mesa tiene su propio modo específico de mostrarse y, de manera análoga, cada uno de los objetos del mundo, así como los tipos de experiencias o procesos más complejos. Las religiones tendrán su propio modo específico de mostrarse. Y este modo específico tiene que ser tomado en cuenta, no puede ser soslayado en el momento de querer realizar una indagación o una aproximación cognoscitiva del mismo.

Lo anterior procede desde una aplicación del lema de la fenomenología de “volver a las cosas mismas”, tal como lo recuerda De Monticelli: “ningún problema teórico acerca de un tipo de cosa S debería abordarse, sino en la presencia intuitiva de algún ejemplar o instancia de S” (2015: 199). Tratemos, entonces, de comenzar a llenar de contenido nuestra exploración del fenómeno religioso, siguiendo la indicación del *Erfüllung* fenomenológico.¹¹ Este postulado metodológico coincide con el objeto temático que estamos abordando en este artículo (la religión), ya que ningún problema teórico o ninguna proposición de las religiones deberían ser abordados sin la presencia intuitiva de elementos propios y típicos de ellas. Esta aplicación de la metodología fenomenológica, a su vez se basa en lo que Husserl llamó el “principio de todos los principios”:

[...] *toda intuición originariamente dadora es una fuente legítima de conocimiento; [...] todo lo que se nos ofrece en la “intuición” originariamente* (por decirlo así, en su realidad en persona), *hay que aceptarlo simplemente como lo que se da, pero también sólo en los límites en que en ella se da* (Husserl, 2013: 129; cursivas del original).

10 En las primeras páginas de su texto, Patočka (2005) aclara muy bien la dimensión lógica y categorial intrínseca en la re-elaboración de la noción de experiencia por parte de Husserl.

11 Es una noción clave de la fenomenología de Husserl, que remite al componente intuitivo experiencial que otorga evidencia a la intención vacía de un término o concepto.

Este principio implica que los conceptos y las proposiciones no son algo meramente formal, sino que tienen una vinculación fundamental con el mundo de la vida, y que de la *Erlebnis*¹² específica (la de un tipo de arte, de un deporte, de una religión u otras prácticas humanas en el mundo) dependerá de manera esencial la comprensión de dicha proposición. Puesto que estamos discutiendo la tesis de Hand acerca de su APV, resulta pertinente mencionar que toda la aproximación fenomenológica de Husserl implica, según Patočka, “no huir, no escabullirse ante el problema de la verdad” (2005: 65). Entonces, a la luz de lo que se ha planteado, podemos dar cuenta de los siguientes pasos: primero, las proposiciones de las religiones que tendrían su propia posibilidad de verdad (aspecto que las hace digna y meritoria de ser estudiadas en instituciones educativas públicas) dependen de un modo de darse de las religiones que es pre-proposicional; segundo, las proposiciones recogen, pero no agotan, referencias fundamentales al modo propio en que las religiones se dan.

Por ejemplo, un componente esencial de las religiones es el desarrollo de ritos y rituales con objetos, gestos, manejo del tiempo y del espacio específicos. A los ritos se ligan también elementos proposicionales, pero también otros elementos lingüísticos (invocaciones, rezos, invitaciones) de carácter pragmático. De lo anterior, emerge la tercera implicancia: no se trata de negar la posibilidad de verdad en el fenómeno que se da (y en particular de las religiones), sino más bien de aproximarse a ellas según una fidelidad y atención a la especificidad del modo de presentarse del fenómeno.

En nuestro caso, se plantean estos tipos de preguntas: ¿Qué clase de fenómeno es la religión? ¿Cuál es su modo específico de darse? Son preguntas fundamentales y a la vez gigantes, y la filosofía ha pensado distintos caminos para abordarlos.¹³ En este artículo no pode-

12 Este es un concepto clave de la filosofía fenomenológica que remite a la experiencia vivida de un fenómeno del mundo de la vida. En esta experiencia se halla la dimensión vivencial y pre-científica que da sentido a las operaciones prácticas y teóricas.

13 Véase, por ejemplo, las aproximaciones filosóficas del libro de Tillson (2019). En su quinto capítulo se desarrollan reflexiones acerca de la naturaleza de la religión. Tillson distingue entre los siguientes enfoques: esencialismo y cinco enfoques alternativos a ello que serían la estipulación, las condiciones meramente suficientes, un sentido entre varios, los ejemplos excelentes y el análisis que reúne aspectos similares de las religiones.

mos hacernos cargo a cabalidad de esta cuestión. Lo que sí hacemos es resumir qué han pensado los fenomenólogos que han estudiado las religiones acerca de su modo específico de mostrarse para, de esta manera, poder contar con una comprensión más amplia del tema que nos convoca y de su relación con la dimensión proposicional; para hacer esto sintetizaremos a continuación algunas perspectivas presentes en los trabajos realizados por la fenomenóloga Roberta De Monticelli (2010; 2012).

Un primer punto es que dichas exploraciones ponen atención al modo específico de mostrarse de las religiones, en un movimiento que, si bien parte de los modos empíricos y contingentes (la ritualidad, los relatos y dogmas de una religión) llega a captar rasgos esenciales y estructurantes de la experiencia religiosa; un primer rasgo es que lo divino sobrepasa lo conceptual. Scheler así lo expresa: “lo *divino* y santo, como tal, es una cualidad dada primariamente, que sólo despojándola de otras cosas y por analogía puede mostrarse lentamente; que está llamada a llenar todos los conceptos de lo divino —positivos como negativos—, pero ella misma es inconcebible” (2007: 110).¹⁴

Un segundo rasgo encontrado es que la experiencia de lo divino es una experiencia primordialmente *axiológica*. Los términos recurrentes en las tradiciones religiosas (devoción, adoración, por ejemplo) lo atestiguan. Dicho aspecto de valor no refiere a cualquier valor, sino más bien a un tipo de valor como grandeza absoluta y dotada de perfección que de ninguna manera se habría desarrollado desde algún otro valor específico y relativo. Se trata de una “experiencia de una conmoción específicamente religiosa” (De Monticelli, 2010: 12) que está al principio y comienzo de la manifestación de lo sagrado. Esto no implica que las religiones se reduzcan a un estado de ánimo, ni a la expresión de una vida sentimental; se trata de lo contrario: se comprende lo divino como lo que en esta devoción y conmoción se manifiesta como una otredad. Las religiones, por lo tanto, encierran un meollo relacional con la trascendencia, y desde las vinculaciones que se dan en estas relaciones fundamentales

14 Inconcebible no significa que sea incognoscible.

emergen experiencias axiológicas que preceden las justificaciones metafísicas, ya que el fenómeno religioso se despliega como experiencia de un valor más alto: “lo anterior no implica reducir la religión a la ética, ni menos aún justificar cualquier fundación teológica de la ética” (De Monticelli, 2010: 13).

Emerge, además, un tercer rasgo de la experiencia religiosa: ésta no se puede reducir ni a estados psicológicos, ni a meras moralidades. Luego, las exploraciones fenomenológicas de la religión indagaran los actos propios de vivir esta experiencia del valor más alto. Actos vivos que se configuran en un ser llamado por algo o alguien más allá de las percepciones exclusivamente sensibles, de tal forma que el sujeto humano descubre algo, no lo inventa. En síntesis, De Monticelli señala que “la fenomenología de la religión es el estudio en primer lugar de *lo que se da* en la experiencia de fe religiosa, es decir, lo divino; en segundo lugar, del *modo en que se da*: la experiencia religiosa y la esfera típica de sus actos” (De Monticelli, 2012: 150 *italica nuestra*).

De lo anterior se desprende que el *homo religiosus* vive como alguien fundamentalmente llamado, buscado y tendido a la escucha. Se trata de un aspecto eminentemente personal de las religiones que tiene implicancias clave respecto del estatuto de verdad de las mismas. Esta dimensión personal incluye el aspecto de asentir desde la fe, es decir, de creer en todo el conjunto de experiencias que supone el encuentro con el valor más alto. Esto permite afirmar un punto importante para nuestro argumento: las religiones no están fundamentadas sólo metafísicamente, sino axiológicamente: refiriéndose a Scheler, escribe De Monticelli: “hay una naturaleza no doxástica, no epistémica de la experiencia religiosa, cualquier cosa sea ésta última, no se trata de creencia en el sentido de opinión, más o menos certera, más o menos fundada, en hechos físicos o metafísicos” (2010: 17).

A la luz de lo anterior, se puede inferir que las religiones son una región ontológica específica del mundo de la vida que dice relación con la experiencia de valores que se muestran desde trascendencias superiores al ser humano, en encuentro entre un plan invisible (que no se percibe del todo por los sentidos) y los seres humanos. Dichas

religiones tienen ciertas formas de estructuración y manifestación de los actos religiosos. Éstos se pueden recoger en la presencia de textos sagrados, la cohesión en torno a una comunidad, la mediación de ciertos personajes, una organización del tiempo y del espacio y ciertas prácticas mistagógicas (Melloni Ribas, 2019).¹⁵

Por lo previo, las formas lingüísticas que expresan las religiones no son solamente proposicionales, sino que reúnen otros lenguajes: ritual y pragmático (declara que va a suceder algo), poético, anológico, metafórico, y de la promesa, de la invocación, alabanza y adoración, lamentación y queja. Se trata de formas lingüísticas utilizadas siempre por ciertas personas que viven las religiones y los encuentros religiosos y los restituyen en estas variedades del lenguaje. Lo anterior nos lleva a reconocer que las religiones encierran un carácter personalista. No en el sentido de que todos los dioses de las religiones serían necesariamente personas, sino más bien de que las experiencias religiosas profundizan los aspectos personales del ser humano a través de la participación (progresiva, compleja, conflictiva a veces) con lo divino.

De todo lo expuesto hasta ahora, se puede concluir que considerar las religiones en su dimensión exclusivamente proposicional implica una drástica reducción de sus rasgos esenciales que compromete la propuesta de Michael Hand, tanto desde una perspectiva filosófica así como educativa. Por una parte, desde la perspectiva de los fundamentos epistemológicos de la CR ligados al argumento de Hand, estaríamos perdiendo componentes de validez y especificidad del mismo saber religioso. Desde la perspectiva educativa, perderíamos contribuciones formativas que brotan desde una comprensión adecuada del fenómeno religioso. Ambos aspectos serán desarrollados más extendidamente en el resto del artículo.

Como primera cuestión, nos preguntamos: ¿Cómo acercarse a la cuestión de la verdad respecto de esta aproximación a la experiencia religiosa que supera el solo aspecto proposicional? Es el aspecto que abordamos en la siguiente sección.

15 La palabra "mistagogía" proviene del verbo griego *mys-tagogēin*, que significa "iniciar en los misterios" o "instruir en los misterios" (Sartor, 2018).

- ❖ El escrutinio racional de la verdad en la dimensión religiosa según una aproximación fenomenológica

Haber configurado la experiencia religiosa desde la aproximación fenomenológica recién descrita no excluye la cuestión de la verdad. ¿Qué escrutinio e indagación racional son adecuados a estos tipos de fenómenos como las religiones? ¿Qué teoría de la verdad se vincula al fenómeno religioso? Max Scheler nos ofrece una pista al respecto: “La religión no tiene su módulo primordial y su forma primaria y más perfecta en el ser y la esencia de una *persona* santa, cuyas afirmaciones valen como verdaderamente de Dios porque es *ella* quien las dice, sino en un *sistema de ideas* separado de todas las personas, que se ha de juzgar según puras normas objetivas extra-personales” (2007: 66).

Este abordaje implica una manera propia y específica de aproximarse a la cuestión de la verdad en las religiones. De Monticelli (2022) plantea que las religiones contienen proposiciones a las que se puede creer por fe, pero independientemente de este asentimiento por fe hay algo accesible ahí para todos. De ahí se sigue que es plenamente legítimo el requerimiento de claridad y de verdad respecto de estas proposiciones. De hecho, De Monticelli recuerda que la fe siempre es también *quaerens intellectum*. ¿En qué sentido? ¿Cómo distinguir las creencias fundadas de las infundadas? De Monticelli vuelve a conectarse con los principios de base de la fenomenología que también nosotros recordábamos en la sección anterior: la obra de distinción del tipo de fundamentación de las creencias y experiencias religiosas está ligada al modo de presencia de los objetos y proposiciones de la experiencia religiosa que conlleva una específica norma de profundización y aclaración de aquellas.

Veamos ahora que se quiere decir con este criterio, a qué apunta y qué implicancias encierra para nuestra discusión. Ante todo, De Monticelli asume que “es equivocado siempre y por cualquiera creer a cualquier cosa basándose en pruebas insuficientes” (2022: 526). Cualquier certeza y creencia tiene que ser escrutada y verificada: este requerimiento de claridad y evidencia, en el sentido de pruebas y buenos argumentos, es una exigencia no solamente epistemológica,

sino también ética. Este breve resumen plantea tesis que concuerdan con el argumento de Hand acerca de la posibilidad de la verdad de las proposiciones religiosas.

De Monticelli, no obstante, ofrece una precisión que se conecta con la sección anterior de nuestro trabajo y que nos permite ahondar en la discusión que estamos llevando a cabo con el APV. La proposición describe un estado de cosas y habrá ciertos modos de verificar que las cosas sean así. Pero “habrá modos diversos según el tipo de cosas de la que se habla: es bien sabido que un teorema de álgebra se verifica de manera diferente de cómo se verifica el estado de un glaciar o la honestidad de un hombre” (De Monticelli, 2022: 526). Este pasaje está en sintonía con lo que planteaba Scheler acerca de la diferencia entre el modo personal de la experiencia religiosa y del modo impersonal de los sistemas de ideas.

En las experiencias religiosas hay decisiones personales en juego que se basan en que el asentimiento no es arbitrario, sino bien fundado en el ver que la proposición a la que se cree es verdadera o a lo menos aún no falsificada, según el tipo de evidencia apropiada y adecuada a aquel contenido proposicional. Acá la distinción fundamental es aquella que tiene que ver con el tipo de evidencia requerida según el tipo de objeto o de cosa que se manifiesta. Para mostrar las implicancias de esta distinción podemos tomar como ejemplo la proposición: “Creo en Dios creador del cielo y de la tierra”. Se trata de un enunciado del Credo Niceno. Ahora bien, antes de decidir si creo o no en ella, es decir, si doy mi asentimiento de fe a ella, la posibilidad de verificación de la proposición “Dios es creador del cielo y de la tierra” no se confuta haciendo referencia a la existencia de una evolución autopoietica de las galaxias, sino que remite a la experiencia de que algo más grande que el ser humano escapa a los poderes manipulatorios de este y que él mismo no es el origen del mundo.

En este marco de comprensión, no se trata de establecer si es Dios o, por ejemplo, el Big Bang el acto creador, sino de reconocer que en esta proposición se recoge una experiencia fundamental de no estar en control de procesos creativos de la vida que dependen de algo más alto y grande que el ser humano. En este reconocimiento, se les otorga un valor más alto a estos eventos creativos, que una

parte de la humanidad ha configurado en esta manera lingüística, que es proposicional, pero que contiene también aspectos metafóricos y analógicos.

En este sentido, el *homo religiosus* que cree en la proposición “Dios es creador del universo” hace un acto decisorio fundado en un cierto tipo de experiencia y no se trata de un acto arbitrario.¹⁶ El trasfondo de esta aproximación es que, por un lado, las proposiciones religiosas se generan desde un ámbito que no es el natural, sino que tiene que ver con aspectos ligados al campo de la gracia y no a aspectos empíricos. En este sentido, se trata de un enfoque que no concuerda con el naturalismo y fisicalismo como ontologías de referencia. Por otro lado, se trata de una consecuencia de concebir las religiones como fundadas axiológicamente y no metafísicamente. Es en este marco que hay que comprender cómo el análisis fenomenológico se aproxima a la cuestión de la verdad: ofreciendo una visión del tipo de experiencia de vida del *homo religiosus* que vive en la escucha de algo más alto que lo llama, que no se explica siguiendo las leyes de la naturaleza y al cual otorga su consentimiento y por lo tanto cree.

A la luz de todo lo anterior, nos parece pertinente terminar esta sección con las siguientes palabras de Adolf Reinach: “¡Ante todo dejar a las vivencias religiosas su sentido! Incluso si éste lleva a enigmas. Precisamente estos enigmas son quizá del más alto valor para el conocimiento” (2007: 19). Esta frase conecta muy bien las ideas expuestas anteriormente: explorar las religiones como fenómenos, así como en su proposiciones, tiene que partir por un respeto de base por este tipo de experiencia. Aunque este respeto nos lleve a aspectos que no encajan con cierta racionalidad (los enigmas), ahí hay un valor específico que tiene que ver con un conocimiento de la verdad. Entonces, esta aproximación no se cierra a la dimensión

16 La persona religiosa viviría tanto una *fides qua* como asentimiento personal, como una *fides quae* al contenido proposicional mismo. Mencionamos este punto en cuanto elemento de la vivencia religiosa pero, bajo ningún respecto, consideramos que la educación religiosa o la CR mantenga como propósito que los estudiantes tengan fe en las religiones o en alguna religión.

veritativa de las religiones.¹⁷ Veamos ahora las implicancias educativas de la discusión que hemos llevado a cabo del APV.

Implicancias educativas de la discusión del argumento de la posibilidad de la verdad

La propuesta del APV de Hand levanta una serie de preguntas educativas: ¿Cómo se desarrollaría el escrutinio racional en clase? ¿Se trataría de llevar a cabo un conflicto de interpretaciones acerca de las proposiciones? ¿Se debería llegar a contar con una visión que cuente el mejor soporte racional acerca de las proposiciones religiosas en las clases o se desarrolla esta capacidad en los estudiantes para que él realice personalmente este escrutinio?

Tomando en cuenta todo lo desarrollado anteriormente, y expandiendo lo planteado por Hand, podemos decir que la posibilidad de la verdad como justificación y enfoque de base de la CR implica partir de un respeto fundamental por el tema de estudio en las clases. Habría que explorar los valores de verdad de las religiones en su alcance de universalidad: valores que superan defensas particulares y hablan a cualquier ser humano. En este sentido, pensamos la justificación de la CR en una escuela pública y laica a partir del reconocimiento de este valor de las experiencias religiosas como tesoro del pensamiento humano (Weil, 2017) que merece ser compartido en el lugar educativo que es la escuela.

¿Esto implica caer en un relativismo respecto de las religiones que supone que todas son y valen lo mismo? Consideramos que no. Pensamos que este vínculo fundamental de las religiones con aspectos universales de la humanidad, no significa igualarlas u olvidar sus

17 Para profundizar la aproximación fenomenológica de Reinach a la religión, véase Díaz Olguín (2016). En nuestra lectura hay al menos tres caminos epistemológicos válidos para indagar y explorar el saber religioso: el camino fenomenológico (que hemos bosquejado en este artículo), el camino teológico y el camino de las ciencias de las religiones. Los primeros dos se mantienen disponibles al rol de la trascendencia, a diferencia de las ciencias de las religiones, que pueden llegar a reducir los fenómenos religiosos a elaboraciones humanas y sociales. Sobre estas discusiones véase Héring (2010) y Van der Leeuw (1964).

diferencias y tampoco reducirlas a una única gran religión universal. Como fundamento de lo anterior tomamos esta reflexión de De Monticelli sobre el universalismo axiológico, según el cual “esto no significa que todas las culturas éticas deberían converger en un único ethos. Los valores universales actúan como vínculos de compatibilidad entre diferentes sistemas de valores e identidades cultural/religiosas” (2018: 12). En nuestra lectura, se trataría más bien de reconocer en la sala de clase estos vínculos de compatibilidad entre diferentes identidades religiosas y que expresan su específico valor de verdad.¹⁸

Lo anterior se vincula con las reflexiones de Simone Weil, que reflexionando sobre la cuestión de la dimensión veritativa de las religiones en la escuela, dice: “si los estudiantes preguntan: ¿Es verdadero? Hay que responder: es tan bello que debe contener mucha parte de verdad. En cuanto a saber si fuera absolutamente verdadero o no, busquen de hacerse capaces de darse cuenta cuando sean adultos” (2017: 67). Esto no significa lavarse las manos de esta cuestión, sino dejar en los estudiantes aquellas semillas y herramientas de base para seguir autónomamente su propia exploración de los temas y cuestiones religiosas.

Resultado de la discusión del argumento de la posibilidad de verdad

A partir de la discusión fenomenológica que hemos desarrollado del APV de Hand, valoramos que éste haya planteado la dimensión veritativa en el corazón de la justificación educativa de la religión. Consideramos que hay aquí un aspecto valioso que va más allá de legitimar, por ejemplo, la CR. Más aún, es un modo de subrayar la relevancia de la dimensión veritativa en la misma actividad educativa de una escuela o institución universitaria. Sin embargo, es importante destacar que con este argumento Hand corre el riesgo de reducir la religión a un conjunto de proposiciones verificables o falsables.

18 Dicha propuesta resuena y se beneficia de la noción de “equivalencia homeomórfica” (Melloni Ribas, 2019: 50) que procede de las ciencias religiosas.

Como él mismo indica en sus conclusiones: “he tratado de mostrar que las proposiciones religiosas no constituyen una clase epistemológica autónoma” (Hand, 2006: 17). Al considerar que las proposiciones religiosas no son una clase epistemológica autónoma, sino que pueden ser distribuidas entre las clases epistemológicas materiales y mentales, Hand parece desdibujar los límites entre la experiencia religiosa y la epistemología científica o filosófica. Esta visión, si bien válida en algunos aspectos, puede ser limitada cuando se trata de las complejidades de la religión (Tillson, 2019). ¿Es adecuado aplicar los mismos criterios de verdad a las proposiciones religiosas que a las científicas o filosóficas? Esta reducción de lo religioso a un marco epistemológico común puede no captar las dimensiones más profundas de la fe y la espiritualidad, que no siempre se ajustan a las formas tradicionales de conocimiento verificable (Tillson, 2019).

Al tratar de analizar las proposiciones acerca de divinidades u otros fenómenos religiosos a través de un enfoque lógico-analítico, Hand podría estar perdiendo de vista la riqueza simbólica y experiencial de las concepciones religiosas. Esta flexibilidad conceptual le permite a Hand (2006) construir un espacio pluralista para la reflexión religiosa, pero también puede debilitar un posible estatuto epistemológico al no reconocer completamente la complejidad y la multiplicidad de las experiencias religiosas. Por ejemplo, si consideramos la doctrina cristiana del Dios trinitario o las distintas concepciones de lo divino en religiones, como el budismo, la noción de “Dios” puede volverse tan flexible que pone en duda la utilidad de aplicar un criterio de “verdad” único y universal (Tillson, 2019). La crítica al APV de Hand está en su intento de aplicar un enfoque epistemológico único a la religión, sin reconocer plenamente ciertas características esenciales de las experiencias religiosas, así como la pluralidad de las experiencias espirituales que no siempre encajan en este marco.

Ahora bien, las reflexiones que hemos desarrollado mueven el peso justificatorio de la presencia obligatoria de la CR hacia un argumento que se configura más bien como posibilidad del valor axiológico y educativo de las experiencias religiosas. Esta posibilidad de valor axiológico no excluye la posibilidad de la verdad, sino que la

resignifica hacia el reconocimiento de la especificidad de la experiencia religiosa y de los vínculos de compatibilidad universal de las diferentes identidades religiosas como tesoros educativos.

Conclusiones

En este artículo hemos discutido, desde una perspectiva fenomenológica, el APV planteado por M. Hand como justificación más adecuada de la presencia de la CR en instituciones escolares públicas y laicas.

De esta discusión emergió que, por un lado, es valiosa la introducción de la dimensión veritativa en relación a la educación escolar; por otro lado, que es problemático reducir las religiones a su componente proposicional, por lo que éste último hay que comprenderlo al interior de experiencias específicas de tipo axiológico y no exclusivamente metafísico. De lo anterior, se sigue que parece más adecuado abordar la cuestión de la verdad en las religiones siendo fieles a sus modos de mostrarse, y no desde enfoques de carácter fisicalista e intelectualista. Por lo tanto, la justificación de la presencia de la CR en las escuelas no reside solamente en la posibilidad de la verdad tal como la propone Hand, sino en reconocer a los fenómenos religiosos como expresión de un tesoro de la experiencia humana que merece ser abordado y compartido en la sala de clase.

■ Referencias

- Almási-Szabó, L. (2024). Secularization and the Fall of Catholicism in Chile: Cohort and Period Effects on Religious Disaffiliation. *International Journal of Latin American Religious*, 8: 472-501. <https://doi.org/10.1007/s41603-024-00265-6>.
- Barnes, L. Ph. (ed.). (2023). *Religion and Worldviews. The Triumph of the Secular in Religious Education*. Routledge.
- Brighouse, H. (2009). Moral and Political Aims of Education. H. Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy Education*. Oxford: 35-51.

- Clayton, M., & Stevens, D. (2018). What is the Point of Religious Education? *Theory and Research in Education*, 16(1): 65-81. <https://doi.org/10.1177/1477878518762217>.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 33(2): 169-181. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.694060>.
- Corte Europea de Derechos Humanos. (2007). Folgerø and Others vs Norway, Application No. 15472/02, Judgement of 29 June 2007. Strasbourg. [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-81356%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-81356%22]}).
- D'Agostini, F. (2011). *Introduzione alla verità*. Bollati Boringhieri.
- De Monticelli, R. (2010) Presentazione. J. Héring, *Fenomenologia e religione. Studio sulla teoria della conoscenza religiosa*. A cura di G. Di Salvatore. Edizioni Fondazione Centro Studi Campostrini: 7-20.
- (2012). Sull'idea di salvezza. Appunti di fenomenologia della vita spirituale. *Rivista online della Fondazione Centro Studi Campostrini*, 1(1): 146-162. <https://dynamis.centrostudicampostrini.it/index.php/fogli/libraryFiles/download-Public/9>
- (2015). Experience and Value. A Phenomenological Approach to the Dilemma of Normative Supervenience. *Metodo. International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 3(2): 195-214. <https://metodo-rivista.eu/pub-113431>.
- (2018). On pluralism, Value Disagreement and Conflict. A Phenomenological Argument for Axiological Universalism. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 49(4): 342-355. <https://doi.org/10.1080/00071773.2018.1432092>.
- (2022). Il paradosso doxastico e le parole lucenti. Per una fenomenologia dell'assenso. M. Sodi (ed.), *Verbum Caro. Miscellanea offerta a Sua Em. il Card. Gianfranco Ravasi in occasione del suo 80° genetliaco*. Edizioni San Paolo: 516-549.
- Díaz Olguín, R. (2016). Las “vivencias religiosas” en el pensamiento de Adolf Reinach. Esbozo de un análisis fenomenológico. *Metafísica y Persona*, (16): 11-52. <https://doi.org/10.24310/Metyper.2016.v0i16.2700>.
- Feinberg, W. (2014). An Assessment of Arguments for Teaching Religion in Public Schools in the United States. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 109(4): 394-405. <https://doi.org/10.1080/00344087.2014.924773>.
- Garzón Vallejo, I. (2014). Postsecularidad: ¿Un nuevo paradigma de las ciencias sociales? *Revista de Estudios Sociales*, 1(50): 101-112. <https://doi.org/10.7440/res50.2014.11>.
- Habermas, J. (2008). Apostillas sobre una sociedad post-secular. *Revista Colombiana de Sociología*, (31): 169-183. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/9655>.

- Hand, M. (2004). Religious Education. J. White (ed.), *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*. Routledge Falmer: 152-164.
- (2006). *Is Religious Education Possible? A Philosophical Investigation*. Continuum International Publishing Group.
- (2014). On the Idea of Non-Confessional Faith-Based Education. J. D. Chapman, S. McNamara, M. J. Reiss, & Y. Waghid (eds.), *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools*. Springer: 193- 205.
- (2015). Religious Education and Religious Choice. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 36(1): 31-39. <https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1013817>.
- Hand, M. & White, J. (2004). Is Compulsory Religious Education Justified? A Dialogue. *Journal of Education and Christian Belief*, 8(2): 101-112. <https://doi.org/10.1177/205699710400800204>.
- Hannam, P. (2019). *Religious Education and the Public Sphere*. Routledge.
- Héring, J. (2010). *Fenomenologia e religione*. Edizioni Fondazione Centro Studi Camprotrini.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mackenzie, J. (1998). David Carr on Religious Knowledge and Spiritual Education. *Journal of Philosophy of Education*, 32(3): 409-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00105>.
- Melloni Ribas, J. (2019). *El uno en lo múltiple: aproximación a la diversidad y unidad de las religiones*. Sal Terrae.
- Moulin-Stozek, D. (2023). “Religion”, “Worldviews” and the Reappearing Problems of Pedagogy. P. Barnes (ed.), *Religion and Worldviews. The Triumph of the Secular in Religious Education*. Routledge: 136-151.
- Neckelmann, M. (2024). Religion in Transformation: Approaches to the Distinctive Religious Trends in Contemporary Chile. *International Journal of Latin American Religions*, 8: 395-397. <https://doi.org/10.1007/s41603-024-00273-6>.
- Patočka, J. (2005). *Introducción a la fenomenología*. Herder.
- Reinach, A. (2007). *Anotaciones sobre filosofía de la religión*. Encuentro.
- Sartor, P. (2018). No todo se ha terminado... Significado e importancia de la mistagogia. *Actualidad Catequética para la evangelización*, 260: 97-100.
- Scheler, M. (2007). *De lo eterno en el hombre*. Encuentro.
- Tillson, J. (2019). *Children, Religion, and the Ethics of influence*. Bloomsbury.
- Trigg, R. (2023). The Philosophy of “Worldviews”. P. Barnes (ed.), *Religion and Worldviews. The Triumph of the Secular in Religious Education*. Routledge: 118-135.

- Van der Leeuw, G. (1964). *Fenomenología de la religión*. Fondo de Cultura Económica.
- Weil, S. (2017). *La prima radice*. Edizioni di Comunità.
- White, J. (2004). Should Religious Education be a Compulsory School Subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2): 151-164. <https://doi.org/10.1080/0141620042000181929>.