
EL DEBATE HABERMAS-RAWLS. LECCIONES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN

David Martínez-Rojas, Wilson Muñoz-Henríquez y Carlos Mondaca-Rojas

RESUMEN

Este ensayo analiza la capacidad que poseen el liberalismo político y el liberalismo comprensivo para tratar el vínculo entre diversidad cultural y educación ciudadana. A partir del análisis del debate entre Rawls y Habermas, mostramos que la propuesta de Habermas permite responder a algunos debates inconclusos den-

tro del liberalismo político de Rawls y que han sido incorporados acríticamente en el ámbito educativo. Además, Habermas sugiere una educación cívica que contribuye con principios y elementos para el desarrollo de una ciudadanía crítica, lo que facilitaría la inclusión efectiva de mayor diversidad sociocultural educativa.

Introducción

Jürgen Habermas y John Rawls destacan entre los pensadores políticos más relevantes del siglo XX. Sus teorías han aportado sustantivamente a la comprensión y transformación de diversos ámbitos de la vida social contemporánea, siendo la educación uno de los espacios en que los aportes de estos autores han sido incorporados. En esta área existe una importante literatura que aborda el ámbito de la educación, tanto desde la perspectiva del primero (Gutmann, 1995, 1999; Macedo, 2000; Davis y Neufeld, 2007; Costa, 2011), como también del segundo (Masschelein, 1991, Papastephanou, 1999, 2010; Masschelein y Ricken, 2003; Murphy y Fleming, 2010; Murphy y Bamber, 2012; Sørensen, 2015).

No obstante, Rawls ha sido más considerado y con mucha más anterioridad que Habermas, tanto en los debates teóricos como políticos, aunque en el área de la educación en particular, los pensamientos de

Rawls y Habermas no han tenido la misma influencia que el de otros autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu, aunque James Coleman en 1976 ya comentaba la Teoría de la Justicia de Rawls con relación a la obra *Anarchy, State, and Utopia* de Robert Nozick (1974).

Uno de los aspectos centrales del presente estudio es analizar, en el debate de estos autores, la relación que existiría entre la diversidad social y cultural y la formación ciudadana; especialmente en lo que se refiere a: los criterios de justicia y equidad en la educación, la inclusión de la diferencia y el pluralismo, y la formación para la ciudadanía dentro de la educación.

Este debate y sus rendimientos resultan especialmente importantes en el ámbito educativo de países marcados por la desigualdad social, como ocurre en Latinoamérica en general. Conocer los orígenes y diferencias internas permitirá sacar algunas lecciones al respecto.

Una cuestión que ha sido abordada en la literatura en educación y ciudadanía es la capacidad que posee cada una de estas perspectivas de acomodar la diversidad: el denominado liberalismo político (Rawls) y el liberalismo comprensivo (Habermas).

Por un lado, aquellos que defienden el liberalismo político señalan que éste sería mucho más adecuado para incluir más diversidad, pues esto solo exigiría incorporar en la educación cívica principios como la tolerancia, el respeto al orden social (Galston, 1991), y las virtudes políticas del reconocimiento mutuo y el sentido de lo justo [*fairness*] (Rawls, 1993; Macedo, 2000). Según esta perspectiva, estos principios son poco demandantes, ya que las personas y familias que abrazan diferentes confesiones, ideologías y/o doctrinas morales (diversas doctrinas comprensivas) podrían estar fácilmente de acuerdo con ellos. De ahí infieren que esta forma de liberalismo sería

más inclusiva de la diversidad cultural que el liberalismo comprensivo.

Por otro lado, los autores que abogan por el liberalismo comprensivo, además de las virtudes políticas ya señaladas, esperan que la educación promueva nociones propias del liberalismo moral como, por ejemplo, la autonomía individual. Adicionalmente, Gutmann (1995) sostiene que el liberalismo político y el liberalismo comprensivo tienen una capacidad similar de acomodar la diversidad. En otras palabras, no es cierto que el liberalismo político es más inclusivo que el comprensivo, pues no existirían diferencias prácticas en términos del tipo de educación ciudadana a la que ambas perspectivas darían lugar. En síntesis, la diferencia es redundante y Rawls (y sus seguidores en la filosofía de la educación) se equivocarían cuando sostiene que el tipo de educación ciudadana requerida por el liberalismo político es mucho menos demandante que la del liberalismo comprensivo.

PALABRAS CLAVE / Ciudadanía / Diversidad / Educación / Liberalismo Comprensivo / Liberalismo Político /

Recibido: 12/12/2019. Modificado: 18/05/2020. Aceptado: 22/05/2020.

David Martínez-Rojas. Doctor en Ciencias Sociales, University of Sussex, RU. Académico, Universidad San Sebastián y Universidad Bernardo O'Higgins Chile. e-mail: david.martinez@uss.cl.

Wilson Muñoz-Henríquez. Investigador doctoral, Laboratoire d'Anthropologie Sociale, Collège de France/CNRS/EHESS, Francia. Investigador, Universidad Autónoma de Barcelona,

España. Investigador, Universidad de Tarapacá y Universidad Católica de Chile. e-mail: wilsonsocio@gmail.com.

Carlos Mondaca-Rojas. Doctor en Educación, Universidad Autó-

noma de Barcelona, España. Académico, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: cemon-dacar@uta.cl.

THE HABERMAS-RAWLS DEBATE. LESSONS ON CULTURAL DIVERSITY AND CITIZENSHIP IN EDUCATION

David Martínez-Rojas, Wilson Muñoz-Henríquez and Carlos Mondaca-Rojas

SUMMARY

This essay analyzes the capacity of political liberalism and comprehensive liberalism to deal with the nexus between cultural diversity and citizenship education. Based on the analysis of the debate between Rawls and Habermas, we show that Habermas's proposal allows responding to some unfinished debates within Rawls's polit-

ical liberalism that have been uncritically incorporated in the field of education. Also, Habermas suggests that citizenship training contributes with principles and elements to the development of proper citizenship, which would facilitate the effective inclusion of greater educational sociocultural diversity.

O DEBATE HABERMAS-RAWLS. LECCIONES SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA EM EDUCAÇÃO

David Martínez-Rojas, Wilson Muñoz-Henríquez e Carlos Mondaca-Rojas

RESUMO

Este ensaio analisa a capacidade do liberalismo político e do liberalismo abrangente de lidar com a diversidade socio-cultural, tomando o campo educacional como um caso concreto. A partir da análise do debate entre Rawls e Habermas, mostramos que a proposta de Habermas permite responder a alguns debates inacabados dentro do liberalismo político de

Rawls e que eles foram incorporados acriticamente no campo educacional. Além disso, Habermas sugere uma educação cívica que contribua com princípios e elementos para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, o que facilitaria a inclusão efetiva de uma maior diversidade educacional socio-cultural.

El aporte de este ensayo consiste en iluminar esta cuestión desde una perspectiva novedosa constituida por el encuentro Habermas-Rawls. Sostenemos que el debate que tuvieron estos autores a mediados de los años 90's en *Journal of Philosophy* contribuye a abordar el problema arriba indicado, pues a través de esta disputa los elementos distintivos de las teorías de Rawls y de Habermas emergen con mayor claridad, y, por ende, se pueden distinguir los puntos de contraste sobre la estrategia comprensiva o política para responder a la pregunta por la inclusión de la diversidad y la educación ciudadana y cívica.

El debate Habermas-Rawls está compuesto por tres extensos artículos (dos escritos por Habermas y uno escrito por Rawls) y una gran cantidad de publicaciones especializadas (Forst, 2007; Hedrick, 2010; Finlayson y Freyenhagen, 2011). Al respecto, algunos autores han señalado que este debate fue una oportunidad perdida de dos grandes pensadores para encontrarse intelectualmente, pues ninguno se habría vinculado suficiente-

mente con la perspectiva del otro y ambos habrían estado más preocupados de defender su propia posición (Wolff, 2008; Gledhill, 2011; Laden, 2011).

Sin embargo, consideramos que existen importantes lecciones que se pueden sacar de la disputa, especialmente dos: el vínculo entre la moral, la justicia y la legitimidad política (Forst, 2011; Finlayson 2016), y la relación entre la ciudadanía política y la diversidad social y cultural (Finlayson y Freyenhagen, 2011). Tal como se ha indicado, en este ensayo argumentamos que el debate Habermas-Rawls puede ayudar a dilucidar el problema de la capacidad del liberalismo comprensivo y del político para acomodar más diversidad.

La tesis de este escrito es que Gutmann acertadamente indica que el liberalismo político de Rawls no se diferencia sustantivamente del liberalismo comprensivo. Como mostraremos a través de la crítica de Habermas, la teoría de Rawls descansa en una forma de kantianismo comprensivo. Desde esta constatación, el artículo avanza y muestra que la

educación cívica debe hacerse cargo de principios que desde el liberalismo político podrían calificarse como sustantivos y por ende comprensivos, principios que van más allá del ámbito acotado de lo político.

Para ello se discute la interrelación entre democracia y educación, y se concluye que la educación cívica necesariamente debe contribuir con principios y elementos para el desarrollo de una ciudadanía crítica. Desde la perspectiva de Habermas se sostiene que estos elementos son los necesarios para la inclusión efectiva de mayor diversidad. Y desde esta misma teoría se argumenta que no es problemático incorporar este tipo de principios. En otras palabras, aunque alguien podría indicar que Habermas desarrolla una forma de teoría comprensiva, esta no sería problemática en el sentido que Rawls le da al término. En consecuencia, el aporte del ensayo pasa por mostrar que a través de la perspectiva de Habermas es posible responder algunos debates inconclusos al interior del liberalismo rawlsiano y su apropiación en el ámbito de la educación.

Para mostrar nuestro argumento seguiremos tres pasos. Primero, enmarcaremos el contexto del debate Habermas-Rawls, para entonces examinar los elementos centrales de la teoría de Rawls, foco central de las críticas de Habermas. Segundo, discutiremos la cuestión del pluralismo y la estabilidad democrática, para mostrar cómo este punto del debate puede iluminar cuestiones relacionadas con la educación en un contexto social signado por la diversidad; la intención es vislumbrar principios y condiciones para avanzar hacia una educación inclusiva en el marco de la diferencia. Tercero, examinaremos la segunda crítica de Habermas a Rawls, que versa sobre el déficit democrático de su teoría. A la luz de esta objeción y del consenso al que finalmente arriban estos autores, analizamos la relación entre democracia y educación, dialogando de cerca con los debates especializados que se han generado al respecto dentro del ámbito de la educación. Finalmente, argumentaremos que la educación no sólo posee como finalidad el desarrollo de la autonomía individual

(desarrollo de proyectos personales), sino también promover la formación ciudadana (autonomía política), lo cual solo se puede lograr en el medio de instituciones y prácticas democráticas.

El debate en contexto

Es importante señalar el sentido y el alcance del debate entre Habermas y Rawls. Un primer elemento a considerar es que la relación entre ellos no comienza con la publicación de los tres artículos ya mencionados. Una década antes a dicho intercambio, tuvo lugar lo que podríamos denominar el debate temprano (Finlayson y Freyenhagen, 2011). Dicho debate estaba sesgado por ciertos malos entendidos. El principal consistía en igualar la teoría de la justicia de Rawls y la ética del discurso de Habermas, como si ambas se refirieran a los mismos ámbitos objetuales. Para evitar esta imprecisión se debe tener en cuenta que la teoría de Rawls tiene como principal objetivo encontrar criterios de justicia para las instituciones fundamentales de la sociedad, mientras que la ética de Habermas se focaliza en los procedimientos para guiar y evaluar las acciones morales en un sentido amplio. Así, mientras la primera es una teoría de la justicia, la segunda es una teoría moral.

El debate temprano estuvo signado por algunas críticas que Habermas desarrolla al respecto (Habermas, 1990) y que fueron continuadas por varios autores afines a su posición y críticos de Rawls. Dichas detracciones tempranas no constituían elaboraciones sistemáticas, o al menos no tuvieron el nivel de desarrollo que se puede apreciar en el intercambio en el *Journal of Philosophy* de mediados de los 90's. Entre los autores habermasianos que continuaron las críticas iniciales destacan White (1988), Baynes (1992) y Benhabib (1992). En el mundo rawlsiano parece no haber el mismo interés por Habermas.

Uno de los principales reproches es que la teoría de la

justicia sostiene que la autonomía y la justicia tienen lugar en la conciencia aislada de los actores. Por el contrario, para Habermas dichos ideales son prácticas intersubjetivas que se materializan y desarrollan a través de la praxis comunicativa de los actores (Habermas, 1990). Una segunda crítica destacable es que, con su idea de la posición original como mecanismo de representación, Rawls supone una situación ficticia que debe ser reemplazada por la idea de diálogo racional entre actores concretos (Habermas, 1990).

Con la publicación de *Facticidad y Validez de Habermas* y de *Liberalismo Político* de Rawls, la situación cambió radicalmente. En primer lugar, en esta obra Rawls ya no puede ser objeto de las críticas del debate temprano, en tanto su concepto de autonomía y justicia es una noción intersubjetiva. Y en ese sentido, las nociones de diálogo, consenso y justificación pública como práctica concreta (no ficticia) son centrales. En segundo lugar, en estos dos libros emerge un terreno común en el que fue posible desarrollar el debate. Este tuvo lugar a mediados de los 90's y lo denominaremos el debate propiamente tal.

Sostenemos que ambas obras plausibilizan el debate, pues los pensadores discutieron sobre un tema en común: la cuestión sobre la legitimidad y la justicia de las instituciones políticas. En otras palabras, los dos desarrollan teorías de la justicia. Así se cierra la posibilidad de que estén discutiendo sobre teorías que se refieren a objetos diferentes. A continuación mostraremos las críticas con las que Habermas abre el debate y las respuestas de Rawls. Pero antes es necesario discutir algunos de los elementos fundamentales de la teoría política de Rawls.

Según Rawls una buena forma de llegar a articular principios de justicia es suponiendo una posición original en la que los representantes de los ciudadanos están bajo un velo de ignorancia (Rawls, 1999). Esto

quiere decir que no saben sus posiciones futuras en la sociedad, la cual va a ser regulada por los principios que se obtienen en dicha posición original. La idea detrás de este constructo es bastante simple: sería irracional para uno de los representantes esperar un orden social desigual, teniendo en consideración que dicho representante no sabe a-priori su posición futura en dicha sociedad. En otras palabras, podría perfectamente encontrarse en la peor situación en el futuro.

A partir de esto, Rawls señala que los representantes de los ciudadanos elaborarían dos principios de justicia. El primero es que cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales, compatible con un esquema similar de libertades para otros. El segundo es que las desigualdades sociales y económicas deben resolverse de modo tal que: a) resulten en el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (principio de la diferencia); y b) los cargos y puestos deben de estar abiertos para todos bajo condiciones de igualdad de oportunidades (justa igualdad de oportunidades) (Rawls, 1999).

Con los principios de justicia elaborados, el foco problemático de Rawls cambia y se pregunta cómo asegurar la estabilidad de una sociedad regulada por esos principios, considerando el contexto de pluralismo que caracteriza a la sociedad contemporánea. El pluralismo se caracteriza por la diversidad de tipo ideológica, por la etnicidad de las personas, por diferencias socio-económicas e incluso de género. Para Rawls dicho pluralismo no es un elemento negativo, por el contrario, refleja la evolución de la sociedad (Rawls, 2005). La respuesta al problema de la estabilidad viene dada por la idea del consenso superpuesto de doctrinas comprensivas, que en Rawls tiene tres sentidos, pues se refiere a: a) visiones de mundo, religiosas y seculares; b) moralidades existentes, o concepciones del bien y la vida lograda; y c) teorías filosóficas

de diversos tipos que incluyen teorías morales como el kantianismo y el utilitarismo (Rawls, 2005). El común denominador de todas estas doctrinas es que deben ser razonables en el marco de una sociedad democrática, donde una doctrina que promueve la esclavitud, la desigualdad 'natural' entre hombres y mujeres, la inferioridad de los niños y niñas, o los sacrificios humanos, no es razonable. Por ende, no pueden participar en el consenso superpuesto.

Según Rawls la concepción política con los principios elementales para la convivencia democrática puede convertirse en el foco del consenso superpuesto. Y, de esta forma, un núcleo básico para la regulación de la sociedad será compartido por los ciudadanos, aunque ellos puedan encontrarse divididos por diversas doctrinas. Es importante destacar que aunque la concepción política es el foco del consenso de doctrinas comprensivas, ella no es en sí misma una de esas doctrinas; en otras palabras, no posee ese status.

Con la exposición de los elementos básicos de la teoría de Rawls es posible comenzar a analizar las críticas de Habermas. Este último abre el debate desarrollando tres objeciones a su teoría de la justicia y su liberalismo político (Habermas, 1995). La primera se refiere a las abstracciones del modelo de representación Rawlsiano para alcanzar los principios de justicia y las normas válidas, lo que sería un eco de las objeciones elaboradas por Habermas en *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Por ende, una crítica nublada por el mal entendido de que *A Theory of Justice* (Rawls, 1999) es una teoría moral tal como lo es la ética del discurso.

La segunda versa sobre la distinción entre aceptabilidad racional y aceptación en el marco de una sociedad plural.

Finalmente, la tercera tiene que ver con el equilibrio entre autodeterminación

colectiva y derechos fundamentales. A continuación, examinamos la segunda y la tercera crítica, y cómo este debate puede aportar a la comprensión y orientación de cuestiones relacionadas con la educación. Según Rawls y algunos comentaristas, la primera no es una crítica esencial (Rawls, 2011; Finlayson y Freyenhagen, 2011). Sin embargo, es evidente que también dicha parte del debate puede contribuir a cuestiones en educación.

Pluralismo, justicia, diversidad cultural y educación

El pluralismo social y cultural debiera ser considerado como un bien en sí mismo. De hecho, en las declaraciones de principios de justicia y derechos humanos se encuentra el reconocimiento de la diversidad y el pluralismo como valores fundamentales. Esa es una de las razones por las cuales los crímenes contra la humanidad son atentados contra la pluralidad (Arendt, 2013). Sin embargo, pareciera que la diversidad impone un desafío a la estabilidad y a la inclusión social.

Específicamente, el problema es que si los sujetos están divididos por diversas doctrinas y visiones de mundo, pareciera no ser factible esperar un acuerdo respecto a los principios básicos de justicia que orientan a las instituciones democráticas. Ya en la tercera parte de su Teoría de la Justicia, Rawls (1999) busca responder esta pregunta. Como ya indicamos en la sección anterior, en Liberalismo Político este es el foco problemático y la solución descansa en la idea de consenso superpuesto de doctrinas comprensivas razonables.

Frente a este modelo, Habermas desarrolla una de sus principales críticas a Rawls. En esta objeción, Habermas discute el sentido político de la teoría de la justicia, la cual estaría motivada por el pluralismo social e ideológico. Según Rawls, la

concepción política debe ser neutral respecto a las doctrinas comprensivas (Rawls, 2011) y esto significa que dicha concepción no debe ir más allá del ámbito de lo político. Es decir, no debe alcanzar los espacios controvertidos de la filosofía, la moralidad, la metafísica y la religión. En caso contrario, no sería posible esperar que los ciudadanos adhirieran a la concepción política.

Para Habermas esta estrategia de evitación (*avoidance*) indica cierta falta de claridad respecto al estatuto de validez de la teoría de la justicia (Habermas, 2011). Esta estrategia hace que la concepción política sea válida no porque sea verdadera en términos normativos, sino porque se justifica a partir de que sintetiza valores políticos compartidos por los ciudadanos. El corazón de la crítica de Habermas se revela cuando cuestiona si el consenso superpuesto juega un rol cognitivo o simplemente instrumental (Habermas, 1995). Rawls pareciera estar más preocupado de la estabilidad que de la justificación normativa de su propia teoría. En este contexto de discusión, validez normativa significa que un principio o norma está justificado en base a las mejores razones disponibles. Dichas razones no pueden ser objetables (en el sentido de Thomas Scanlon, 1982) o basarse en intereses particulares. Ellas deben apelar a intereses susceptibles de generalización; esto es, que todos los individuos pueden aceptar. El problema simplemente se oscurece introduciendo la distinción entre ‘razonable’ en vez de ‘verdadero’, pero esta diferencia es ambigua para Habermas. A partir de su modelo de justificación, Rawls haría colapsar la diferencia entre validez normativa y mera aceptación (Habermas, 1995). Nos referimos con mera aceptación a que los principios de justicia son reconocidos por razones no normativas; por ejemplo, descansan en convenciones, en la tradición y la historia, o simplemente porque son útiles y prácticos.

En su réplica, Rawls indica que la respuesta a esta crítica descansa en la forma en que el liberalismo político especifica tres niveles de justificación de la concepción política y dos tipos de consensos (Rawls, 2011). Aquí no nos interesa examinar en detalle la defensa de Rawls, sino destacar que junto a su respuesta, Rawls elabora una crítica a Habermas. Según Rawls, su contrincante toma más elementos filosóficos de los que debería y esto significa que la posición de Habermas es comprensiva, en el sentido de que es una doctrina filosófica, mientras que el liberalismo político se limita al ámbito acotado de lo político (Rawls, 2011).

Según Rawls, los ciudadanos podrían no abrazar el modelo de justicia y legitimidad desarrollado en la teoría habermasiana y ser a la vez completamente razonables. En su respuesta, Habermas no niega que su teoría es comprensiva y filosófica (Habermas, 2011). En vez de eso, su argumento es que una teoría de la justicia debe fundarse en requerimientos normativos que enmarquen a las doctrinas comprensivas de los ciudadanos y que no simplemente reflejan su feliz superposición (Habermas, 2011).

Para Habermas, un modelo que pretende ser neutral respecto a las visiones de mundo, no puede moverse en el espacio acotado de lo político, tal como Rawls lo construye (Rawls, 1995), y permanecer libre de controversias filosóficas (Habermas, 2011). Por el contrario, este tipo de teorías requiere ciertos compromisos con principios filosófico-normativos. Entre ellos, nos interesa destacar para el análisis tres: la igualdad, la autonomía y la inclusión.

Llegados a este punto, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los elementos que deberían guiar la educación en ciudadanía y sobre diversidad? En primer lugar, es lógico que la educación necesita reconocer la diferencia y la pluralidad. Para asegurar dicho reconocimiento tiene que

orientarse por ciertos principios. Si se reconoce la diversidad como un valor, no es posible partir de la premisa de que las personas tienen desiguales derechos y oportunidades, por ende, el reconocimiento de la diversidad significa igualdad. Tampoco las políticas en educación se pueden sostener sobre la idea de que algunas personas son autónomas y otras no, por lo que el reconocimiento de la diversidad significa autonomía. Finalmente, este reconocimiento no puede ir de la mano de la exclusión de ciertos grupos, por ende, la diversidad significa también inclusión.

El debate Habermas-Rawls muestra dos opciones para fundamentar estos principios. Por un lado, y siguiendo al segundo, estos criterios serían el foco del consenso superpuesto de doctrinas comprensivas razonables de los ciudadanos. Sin embargo, haciendo eco de la crítica de Habermas, el problema de esta justificación es que los principios se vuelven contingentes a las doctrinas comprensivas existentes en la sociedad. Por el contrario, siguiendo a Habermas, una justificación normativa es preferible (en tanto es válida), pues la diversidad demanda un conjunto de principios anteriores al consenso superpuesto.

La justificación de Habermas parte de la premisa que las formas de vida humanas se reproducen a través de procesos de socialización mediados por la comunicación. Ese es el único medio donde se despliega la diversidad y la heterogeneidad, y por ende la educación debe reproducir y promover los principios fundamentales que permiten el desarrollo y florecimiento de dicho medio y de la diversidad de las formas de vida.

Democracia y ciudadanía

Sabemos que en las teorías de la justicia de Habermas y Rawls la democracia tiene un papel fundamental. Aunque con varias diferencias, ambos parten de la idea de Rousseau

y Kant, según la cual aquellos que deben orientar sus acciones respetando las normas legales y morales, deben ser al mismo tiempo sus autores (Habermas, 1996). Así, se cumple la demanda por legitimación democrática que es la característica propia de una sociedad orientada por principios de justicia (Habermas, 1998). Si observamos la educación desde esta noción de democracia, es evidente que debe tener como objetivo central la formación de una ciudadanía crítica. Esto no solo se debe reflejar en términos teóricos a través de los contenidos a enseñar; también debe materializarse en las prácticas en las escuelas y otras instituciones educativas. En este punto es relevante destacar que los principios de justicia solo se materializan cuando se realizan a través de instituciones y prácticas. En caso contrario, muy bien pueden ser solo declaraciones de buenas intenciones y no tener impacto concreto en la vida social.

Retornando al debate, Habermas y Rawls se reprochan mutuamente el déficit democrático en sus teorías. Habermas abre la discusión indicando que Rawls da prioridad a los derechos liberales por sobre la práctica democrática (Habermas, 1995). En la ya clásica disputa entre los modernos y los antiguos, Rawls le otorga prioridad a la libertad de los modernos, privilegiando la autonomía individual. La autonomía pública, Habermas objeta, es modelada al nivel de la posición original. Y esto significa que los posibles resultados de la práctica democrática son decididos con anterioridad en la teoría: no son resultado de la deliberación concreta de los ciudadanos. Así, la autonomía se encuentra presente en el primer nivel de la teoría de la justicia (la posición original) y no se despliega en el medio de las instituciones y prácticas de una sociedad constituida justamente (Habermas, 1995). En otras palabras, la democracia no se materializa y es una abstracción. En la crítica de

Habermas, la autonomía pública es parte de la posición original, pero después que el velo de la ignorancia se ha levantado, los ciudadanos de Rawls se enfrentan a principios de justicia y normas que han sido anticipados en la teoría. De esta forma los ciudadanos no pueden reiniciar la ignición del núcleo radical democrático de la posición originaria en la vida real de su sociedad, pues desde su perspectiva todos los discursos de legitimación esenciales han tenido lugar en el seno de la teoría; y los resultados de los debates teóricos se encuentran ya sedimentados en la constitución. (Habermas, 1995).

Es por ello que Habermas considera que en la teoría de Rawls existe un déficit democrático. En su defensa, este último argumenta que su construcción de una secuencia de cuatro niveles (posición original, convención constitucional, legislación y adjudicación) es mal interpretada por el alemán, pues en cada momento existe espacio para chequear los principios de justicia. Según Rawls, la secuencia de cuatro niveles es coherente con la idea que las libertades de los modernos están supeditadas al poder constituyente de los ciudadanos (Rawls, 2011). Sin embargo, esta respuesta no es totalmente convincente, pues con la secuencia Rawls se está refiriendo a la aplicación reflexiva de principios de justicia ya decididos con anterioridad: no es una posibilidad de los ciudadanos decidir al respecto. Dichos principios son dados con anterioridad a que los discursos y debates políticos de legitimación tengan lugar.

Aunque la réplica de Rawls no sea totalmente satisfactoria, efectivamente avanza una interpretación plausible de la teoría de Habermas sobre la democracia. Según Rawls, su teoría y la de Habermas son necesariamente reconstrucciones de dos niveles (Rawls, 2011). Esto significa que Habermas no puede evitar una metodología que le da prioridad normativa a un sistema de

derechos por sobre la autodeterminación democrática. Esto se contradice con la idea de Habermas de que ambas formas de autonomía tienen un valor y peso normativo similar.

Sin embargo, sistemáticamente pareciera ser que Habermas reconoce que la forma de proceder en la teoría de justicia es a través de la metodología de dos niveles (Habermas, 2001, 2010, 2011). Es importante destacar que la autonomía del primer nivel (en el sistema de derechos) reconoce tanto la autonomía individual como la autonomía pública. Sin embargo, la reconoce en términos de reconstrucción de los principios básicos de una sociedad democrática, que se consagran en un sistema de derechos. Posteriormente, dicho sistema se llena de contenido a través de la práctica democrática concreta de los sujetos. Por lo mismo, Habermas sostiene que el sistema de derechos es un marco abstracto de derechos sin contenido (Habermas, 1996). De esta forma, él reconoce que su teoría es una metodología de dos niveles, y Rawls había hecho lo propio en su teoría. Por ende, consideramos que en este punto del debate Habermas y Rawls llegaron a un consenso.

Este consenso se puede contrastar con una serie de autores que desarrollan una visión diferente respecto al rol de las teorías de la justicia en el ámbito educativo. Según ellos, las escuelas y otras instituciones educativas tienen como función principal el formar a los individuos para el desarrollo de su autonomía personal. Estos principios orientadores son entendidos como condiciones de posibilidad para el florecimiento de sus capacidades humanas (en un sentido aristotélico). En otras palabras, la autonomía personal y la igualdad de oportunidades son criterios para que los sujetos orienten sus proyectos vitales (privados) de la mejor forma que ellos estimen conveniente (Jencks, 1988; Brighouse, 2000; Brighouse y Swift,

2006, 2014). Así, no necesariamente la educación tiene un rol en el desarrollo de la ciudadanía para la democracia. Desde Habermas y Rawls se puede argumentar que la posición antes referida es incompleta. Es cierto que dicho elemento debe ser considerado. Sin embargo, el modelo debe complementarse teniendo en cuenta que la educación es un espacio donde se deben promover competencias para la vida democrática, modelo que solo se legitima a partir de la participación política de los ciudadanos.

Consideraciones finales: hacia una educación ciudadana crítica, intercultural e inclusiva

En un contexto de diversidad, las instituciones y prácticas del sistema educativo deben articularse a partir de ciertos valores. Estos son los mínimos necesarios para el reconocimiento y el desarrollo de dicha diversidad. Entre estos principios, en el ensayo se mencionó la autonomía, la igualdad y la inclusión. En segundo lugar, la educación debe orientarse a la formación de ciudadanos y no solo al aprendizaje de las competencias necesarias para el desarrollo de los proyectos de vida privados de los individuos. El debate generado entre Rawls y Habermas puede entregarnos las siguientes lecciones al respecto:

Para ambos autores la educación se observa como un espacio social que exige un respeto por las normas legales y morales para lograr una organización más racional de la sociedad. Ello se debe a que política, participación, democracia, justicia y equidad están indisolublemente unidas en el proyecto de la modernidad de ambos autores. Sin embargo, también lo están en su visión de la educación desde una perspectiva racional y libre. Así, la educación puede no solo contribuir a comprender el mundo, sino también a transformarlo, ya que la construcción de una ciudadanía basada en estos

principios debe promover una sociedad democrática que se legitima en función de la participación política que está presente en la postura de una educación democrática transformadora para la consecución de un ciudadano participativo, quien se rige por las reglas morales y éticas de la sociedad.

El proceso democrático, visto desde esta perspectiva educativa, supone la construcción de significados individuales y la apropiación del conocimiento en general. Esto resulta de la interacción sujeto-sujeto en un marco histórico y cultural dado por el mundo actual del cual forman parte y que necesariamente está relacionado con su medio circundante. Esto supone la idea de Habermas de que el ser humano es esencialmente un ser comunicativo y que se realiza a sí mismo y socialmente en el diálogo, como refieren Ayuste *et al.* (1994). Así, inicialmente los discursos político, cívico y público surgen como una posibilidad de crítica de todas las opiniones emitidas. Luego vendrá el consenso cuando se pueda llegar a un acuerdo entre los interlocutores, donde la decisión dependerá del mejor argumento y no de la imposición de ciertos individuos; de manera que el fin no será una postura de intereses individuales, sino una perspectiva colectiva. Por su parte, Rawls nos complementa esta idea de participación con las nociones de equidad social y de igualdad de oportunidades en materia de educación, apuntando a una efectiva integración. Así se manifiesta una acción comunicativa que permite el cambio a partir de las decisiones y acciones de los individuos comprometidos por la participación en procesos de diálogo.

Ambos autores no solo conciben a la educación como un sistema de reproducción ideológico y cultural, sino también como un espacio de transformación. Así, se trata también de un espacio de creación cultural, donde el aprendizaje es un proceso de interacción para la construcción de ciudadanos que son agentes de

transformación en la sociedad. En tal perspectiva, frente a un sistema educativo discriminatorio y que reproduce la estructura y la cultura dominante de los grupos de poder, la educación para la ciudadanía se vincula con lo que actualmente se denomina educación intercultural (Van Dijk, 2013; Stefoni *et al.*, 2016). Aunque este tipo de educación no ha sido el foco de este trabajo, es importante mencionarla porque existen notables coincidencias entre ella y las propuestas normativas para la educación realizadas desde Rawls y Habermas. En efecto, la educación intercultural considera criterios para la constitución de espacios de participación y diálogo bastante coincidentes con los propuestos por los autores examinados. Es así como Van Dijk propone entre los elementos propios de este tipo de educación los siguientes: a) los diferentes grupos de la sociedad deben conocerse entre sí tanto como sea posible; b) los diferentes grupos deben comunicarse entre sí; c) es necesario proporcionar información intercultural a toda la sociedad; d) las autoridades deben reconocer los intereses y necesidades de todos los grupos de la sociedad (Van Dijk, 2013). En definitiva, estos componentes sintonizan con los distintos principios normativos de la educación que emergen a partir del encuentro entre Rawls y Habermas.

En definitiva, la educación intercultural se manifiesta como una alternativa curricular democrática que representa los intereses sociales y culturales de las clases menos favorecidas y habitualmente excluidas. Además, supone la construcción de grupos o redes que aspiran a desarrollar programas de aprendizaje, sobre la base de una ética y una moral pública basado en la experiencia de la democracia como último abordaje del diálogo societal con los grupos más excluidos de la sociedad. Por ello se alinean las luchas políticas y educativas en temas directamente relacionados con los nuevos movimientos sociales, al servicio de los más necesitados y,

por lo tanto, con un movimiento esencialmente político.

La aportación que hacen Rawls y Habermas a la educación intercultural es entregar el fundamento teórico para entender el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso de participación simétrico que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios. De esta forma, en el sistema educativo se produciría un encuentro entre las culturas de los estudiantes con la cultura mayor, lo cual permite reflexionar y cuestionar los propios planteamientos y los de la educación formal. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas, gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los participantes del diálogo. Es a partir de esta situación de construcción de nuevos significados que es posible introducir a nivel social un discurso propio basado en un contexto histórico y cultural dinámico del cual los actores forman parte.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los Proyectos de Investigación Fondecyt N° 1191317 y UTA Mayor 5724-19, así como el apoyo del Convenio Marco de Formación Inicial Docente UTA-1856. El segundo autor agradece al sistema de Becas de Doctorado en el Extranjero, Becas Chile, de CONICYT (N°72150364).

REFERENCIAS

Arendt H (2013) *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. Penguin. Londres, RU. 312 pp.

Ayuste A, Flecha R, López F, Lleras J (1994) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Grao. Barcelona, España. 131 pp.

Baynes K (1992) *The Normative Grounds of Social Criticism: Kant, Rawls and Habermas*. SUNY. Albany, NY, EEUU. 256 pp.

Benhabib S (1992) *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Routledge. Londres, RU. 266 pp.

Brighouse H (2000) *School Choice and Social Justice*. Oxford University Press. Oxford, RU. 232 pp.

Brighouse H, Swift A (2006) Equality, priority, and positional goods. *Ethics* 116: 471-497.

Brighouse H, Swift A (2014) The Place of Educational Equality in Educational Justice. In Meyer K *Education, Justice and the Human Good. Fairness and Equality in the Educational System*. Routledge. Londres, RU. pp. 14-33.

Coleman J (1976) Rawls, Nozick, and educational equality. *National Affairs*. N° 31. pp. 121-128.

Costa M (2011) *Rawls, Citizenship, and Education*. Routledge. Nueva York, EEUU. 155 pp.

Davis G, Neufeld B (2007) Political liberalism, civic education, and educational choice. *Soc. Theory Pract.* 33: 47-74.

Finlayson J, Freyenhagen F (2011) *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Routledge. Nueva York, EEUU. 315 pp.

Finlayson J (2016) Where the right gets in. On Rawl's criticism of Habermas's conception of legitimacy. *Kantian Rev.* 21(July): 161-183.

Forst R (2007) *The Right to Justification*. Flynn J (Trad.) Colombia University Press. Nueva York, EEUU. 368 pp.

Forst R (2011) The Justification Of Justice: Rawls and Habermas in dialogue. En Finlayson J, Freyenhagen F (Eds.) *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 153-180.

Galston W (1991) *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge University Press. Nueva York, EEUU. 356 pp.

Gledhill J (2011) Procedure in substance and substance in procedure: Reframing the Rawls-Habermas debate. En Finlayson J, Freyenhagen F (Eds.) *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 181-199.

Gutman A (1995) Civic Education and Social Diversity. *Ethics* 105: 557-579.

Gutman A (1999) *Democratic Education*. Princeton University Press. Princeton, NJ, EEUU. 359 pp.

Habermas J (1990) *Moral Consciousness and*

- Communicative Action*. Lenhardt C, Nicholsen SW (Trad.) MIT Press. Cambridge, MA, EEUU. 225 pp.
- Habermas J (1995) Reconciliation through the public use of reason: Remarks on John Rawls's political liberalism. *J. Philos.* 92: 109-131.
- Habermas J (1996) *Between Facts and Norms*. Rehg W (Trad.). MIT Press. Cambridge, MA, EEUU. 631 pp.
- Habermas J (1998) *The Inclusion of the Other*. Cronin C (Trad.). MIT Press. Cambridge, MA, EEUU. 206 pp.
- Habermas J (2001) Constitutional democracy: A paradoxical union of contradictory principles? *Polit. Theory* 29: 766-781.
- Habermas J (2010) The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights. *Metaphilosophy* 41: 464-480.
- Habermas J (2011) Reasonable versus true, or the morality of worldviews. En Finlayson J, Freyenhagen F (Eds.) *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 93-113.
- Hedrick T (2010) *Rawls and Habermas. Reason, Pluralism, and the Claims of Political Philosophy*. Stanford University Press. Palo Alto, CA, EEUU. 256 pp.
- Jencks C (1988) Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics* 98: 518-533.
- Laden A (2011) The justice of justification. En Finlayson J, Freyenhagen F (Eds.) *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 135-152.
- Macedo S (2000) *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Harvard University Press. Cambridge, MA, EEUU. 368 pp.
- Masschelein J (1991) *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln: die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien. Weinheim, Alemania / Leuven University, Lovaina, Bélgica. 254 pp.
- Masschelein J, Ricken N (2003) Do we (still) need the concept of Bildung? *Educ. Philos. Theory* 35: 139-154.
- Murphy M, Bamber J (2012) Introduction: From Fromm to Lacan: Habermas and education in conversation. *Stud. Philos. Educ.* 31:103-107
- Murphy M, Fleming T (2010) *Habermas Critical Theory and Education*. Routledge. Nueva York, EEUU. 216 pp.
- Nozick R (1974) *Anarchy, State, and Utopia*. Basic Books. Oxford, RU. 367 pp.
- Papastephanou M (1999) Discourse theory and its implications for philosophy of education. *J. Philos. Educ.* 33: 419-434.
- Papastephanou M (2010) Communicative utopia and political re-education. En Murphy M, Fleming T (2010) *Habermas Critical Theory and Education*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 33-46.
- Rawls J (1999) *A Theory of Justice*. Harvard University Press. Cambridge, MA, EEUU. 560 pp.
- Rawls J (2005) *Political Liberalism*. Columbia University Press. Nueva York, EEUU. 576 pp.
- Rawls J (2011) Reply to Habermas. En Finlayson J, Freyenhagen F (Eds.) *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 46-91.
- Scanlon TM (1982) Contractualism and Utilitarianism. En Sen AK, Williams B (Eds.) *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge University Press. Cambridge, MA, EEUU. pp. 102-128.
- Stefoni C, Stang F, Riedemann A (2016) Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Est. Internac.* 185: 153-182.
- Sørensen A (2015) From critique of ideology to politics: Habermas on Bildung. *Ethics Educ.* 10: 252-270.
- Van Dijk T (2013) Racismo cotidiano y política intercultural. En *Manual para el Diseño de Políticas Interculturales*. Universitat Pompeu Fabra. España. pp. 114-120.
- White S (1988) *The Recent Work of Jürgen Habermas*. Cambridge University Press. Cambridge, MA, EEUU. 190 pp.
- Wolff J (2008) *In Front of the Curtain*. Times Literary Supplement. March 7. <https://www.gale.com/in/tl/c/the-times-literary-supplement-historical-archive>.