

# Frater

**Revista de Estudios Aplicados**  
Universidad Miguel de Cervantes

**Educación y Civilidad**



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

**Frater**

**Revista de Investigación y Estudios Aplicados Universidad Miguel de Cervantes.**

**Educación y Civilidad**

**ISSN 0719-7225**

**Comité de Publicaciones UMC:**

Vicerrector de Comunicaciones y Vinculación con el Medio  
**Jorge Maldonado Roldán.**

Director de Comunicaciones y Vinculación con el Medio  
**Alberto Aguirre Santiago.**

Académico Dirección de Investigación y Estudios Aplicados  
**Luís Araya Castillo.**

Director de Investigación y Estudios Aplicados, Editor Revista Frater  
**Nicolás Barrientos.**

**Diseño Y Diagramación**

Simon Figueroa Cabello  
simonfigueroacabello@gmail.com  
Fono: 09 98923279

**Universidad Miguel de Cervantes**

Dirección de Investigación y estudios aplicados.  
Enrique Mac Iver 370, Santiago  
Fono: 29273400  
estudios@umcervantes.cl

[www.umcervantes.cl](http://www.umcervantes.cl)

# ÍNDICE

<b>Presentación de Contribuciones a la Revista Frater e Instrucciones a los Autores</b>	5
<b>Editorial</b>	9
<b>Educación a la luz del Humanismo Cristiano</b>	11
<b>Gutenberg Martínez Ocamica</b>	
1 - El Fin de la Educación	12
2 - La persona	13
3 - Solidaridad, Subsidiariedad y Derecho a la Educación	13
4 - Educación Pública en clave cristiana y Pluralismo	14
5 - Educación y Democracia	15
6 - Educación personalista y comunitaria	16
7 - Bibliografía	17
<b>Humanismo Cívico y Ciudadanía</b>	19
<b>Alejandro Llano Cifuentes</b>	
<b>Concepto y función del ciudadano en el liberalismo político de John Rawls</b>	29
<b>Daniel Gonzalo P. Santibáñez Guerrero</b>	
1 - Teoría de la justicia y liberalismo político en rawls: conceptos principales	31
2 - Antecedentes generales de una noción rawlsiana de la persona	34
3 - La concepción “política” y no metafísica de la justicia en Rawls	37
4 - Conclusiones	40
4 - Bibliografía	42
<b>¿Qué sabemos sobre la calidad de servicio en educación superior a distancia?</b>	45
<b>Luis Araya Castillo, Nicolás Barrientos y Sebastián Castillo</b>	
1 - Introducción	45
2 - Revisión de la literatura	47
2.1 - Calidad de servicio en educación superior	47
2.2 - Gestión de calidad en educación superior	49
2.3 - Modelos de calidad de servicio en educación superior	50
2.4 - Modelos de calidad de servicio en educación superior a distancia	51
2.5 - Satisfacción e intención del comportamiento	53
2.6 - Modelos Diheqs y Satsib	54
3 - Conclusiones, limitaciones e implicancias	56
4. Referencias	58



# Presentación de Contribuciones a la Revista Frater e Instrucciones a los Autores

La Revista Frater, de Estudios Aplicados de la Universidad Miguel de Cervantes invita a la postulación de artículos de carácter aplicado o profesional, para conformar sus ejemplares, en las temáticas asociadas al ámbito de formación de pre y postgrado de la UMC, que son: Educación, Ciencia Política y Administración Pública, Administración de recursos Rumanos, Trabajo Social, Prevención de Riesgos y Medio Ambiente, Psicología, Administración, Economía y Derecho. También puede ser temas específicos como: Juventud, Religión, Desarrollo Regional y Local, Ciudad, Políticas Públicas, Religión, Organizaciones, Movimientos Sociales, Profesiones, Género, Metodologías de la investigación y Teoría Sociológica y Humanismo Cristiano, Relaciones Internacionales u otros.

Los criterios de elección de estos ejes están definidos por el Consejo Editorial de la Revista (que a su vez está constituido por Comité de Publicaciones de la UMC), el cual busca acopiar y reflexionar sobre los aspectos específicos de los asuntos planteados, y reproducir los saberes logrados en la formación de las y los estudiantes de la Universidad Miguel de Cervantes y ubicar a la institución en el circuito chileno de debate de ideas.

La modalidad de la contribución corresponde preferentemente a artículos de investigación empírica o constatación teórica, no obstante también se consideran: Monografías, Notas, Reseñas, Conferencias, Debates y Controversias, Entrevistas y Traducciones.

**Los artículos se reciben durante todo el año y deben ser enviados a los siguientes correos electrónicos:** [estudios@umcervantes.cl](mailto:estudios@umcervantes.cl), [nbarrientos@umcervantes.cl](mailto:nbarrientos@umcervantes.cl), [laraya@umcervantes.cl](mailto:laraya@umcervantes.cl) y [scastillo@umcervantes.cl](mailto:scastillo@umcervantes.cl).

## **Condiciones para las contribuciones:**

- Las contribuciones deben ser inéditas y originales.
- Los temas también pueden vincularse a zonas del conocimiento que constituyen puntos de convergencia con las disciplinas que asume la revista, especialmente en Humanismo Cristiano, Derechos Humanos, sociales, culturales y políticos; integración y democracia.

## **Sobre la modalidad de la contribución, se entiende por:**

- **Artículo:** Texto de carácter analítico, acotado, redactado y marcado de acuerdo a la lógica del método científico. Debe formular un problema, plantear preguntas, declarar propósitos y formular hipótesis (cuando corresponda), asumir alguna perspectiva teórica, argumentar, obtener conclusiones y validar bibliografía actualizada y pertinente.

- **Monografía:** Texto de carácter expositivo, descriptivo, informativo, acumulativo de datos y referencias; puede reducirse al tratamiento de un concepto, un autor, a la variable específica de un tema mayor, etc.

Debe declarar propósitos y justificar su utilidad para la investigación o el avance científico. No requiere de la formulación de hipótesis.

- **Nota:** Comentario crítico de corta extensión sobre una tesis, controversias teóricas, libros, documentos o ejes temáticos de congresos. Debe confrontar bibliografía actualizada en notas y citas a pie de página. El autor reflexiona, discute o refuta y propone nuevas interpretaciones.
- **Reseña:** Noticia, presentación, comentario o examen de una obra científica, cuya finalidad es relevar la importancia y actualidad de libros u obras específicas para el avance del conocimiento.
- **Conferencia:** Disertación sobre algún punto o tema generalmente doctrinal expuesto ante un público interesado en los saberes de su contenido. Para ser publicada debe contextualizarse, sistematizar conclusiones y respaldarse con bibliografía avanzada.
- **Debate y controversia:** Texto de carácter expositivo, descriptivo y crítico sobre temas y variables expuestas en congresos de ciencias, tecnología y culturas. Para ser publicada debe contextualizar el congreso, debatir sobre aspectos específicos y aportar nueva bibliografía.
- **Entrevista:** Texto que resulta del diálogo concurrente entre dos o más intelectuales interesados en difundir y registrar críticamente un problema o tema relevantes del campo social, cultural, humano o artístico. Para ser publicada se recomienda que el entrevistado sea experto en temas de su competencia.
- **Traducción:** Texto que resulta del paso de un idioma a otro. Puede ser traducción directa (del idioma extranjero al del traductor) y traducción libre (la que se aparta del original para ajustarse al idioma del traductor; es propia de los discursos literarios).

## Preparación y envío de manuscritos

Se publicaran dos números al año, en los semestres otoño y primavera.

Para participar escribiendo en alguno de nuestros números, de acuerdo a un programa anual que será anunciado cada año a través de nuestro sitio web. Las propuestas serán arbitradas tras lo que los editores confirmarán su inclusión en los índices. La edición se reserva el derecho de editar los textos que superen la cantidad de palabras indicada.

Se incluirán artículos de autores colaboradores de la Universidad, que hayan publicado o dictado conferencias.

Todos los artículos deberán cumplir con la norma estipulada por la revistas de política editorial y de instrucciones para los autores respecto de la forma y preparación de manuscritos.

## Alcance y política editorial

La **Revista Universitaria** publicará trabajos originales sobre temas de interés académico para la UMC, dando preferencia a los relacionados con las carreras que se imparten y sus especialidades derivadas.

Los trabajos enviados a la Revista deben ceñirse a las normas establecidas para los autores. La revista se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original.

Los trabajos que cumplan con los requisitos formales, serán sometidos a arbitraje de expertos. Para ello la Universidad dispondrá de una nómina de expertos consultados que se publicara una vez al año en la revista.

El Comité Editorial Asesor está constituido por árbitros a quienes se consulta, además, para decisiones editoriales mayores.

## Forma y preparación de manuscritos: Instrucciones a los Autores

Los manuscritos enviados a la *Revista* deberán ajustarse a las siguientes instrucciones, preparadas considerando el estilo y naturaleza de la Revista.

**1. El manuscrito** debe incluirse en un archivo a través de un software procesador de textos, en formato carta, letra Times New Roman o Arial, con tamaño de letra 12pt, interlineado a 1,5 líneas y justificado a la izquierda, dejando un margen de al menos 3 cm en los 4 bordes. Todas las páginas deben ser numeradas en el ángulo superior derecho, empezando por la página del título. En otros archivos se incluirán las Tablas y Figuras (Archivos Complementarios).

Según su naturaleza, los manuscritos son clasificados para una de las Secciones permanentes de la Revista:

- Artículos de Investigación,
- Monografías
- Notas
- Reseña
- Conferencia
- Debate y controversias
- Entrevistas
- Traducción

Para cada Sección hay un límite de extensión referido al número de palabras, en un recuento que se inicia en la Introducción y abarca hasta el fin de la Discusión (se excluyen para el recuento: la página de Título, el Resumen, los Agradecimientos, las Referencias, Tablas y Figuras).

Sobre Notas, citas (escolios) e idioma, los autores deciden si mantienen las citas en el idioma original en el cuerpo del trabajo poniendo la traducción como nota al pie, a la inversa o sólo consigna la cita en su versión traducida. Los artículos deben ser escritos en castellano, idioma oficial de la publicación.

El formato de escritura es: Hoja tamaño carta, espacio simple, fuente 12, Times New Roman, márgenes de 3 centímetros en todos los costados y con numeración de páginas.

Una vez recibida la evaluación de arbitraje ciego, el trabajo será publicado sólo con la aprobación por unanimidad del Consejo Editorial (Comité de Publicaciones UMC). El resto de las modalidades de los trabajos, según acuerdo entre el Director y el Editor. El editor se reserva el derecho de intervenir formalmente el trabajo para ajustarlo al estilo de la revista.

Los trabajos deben enviarse a los siguientes correos electrónicos: estudios@umcervantes.cl, nbarrientos@umcervantes.cl, laraya@umcervantes.cl y scastillo@umcervantes.cl, deben grabarse en Word usando el formato RTF. Si contiene tablas, gráficos, imágenes, signos fonéticos u otros esquemas.

## **Conducta de la Revista UMC ante eventuales trasgresiones a la ética de las publicaciones**

De acuerdo con la definición de autoría establecida, cada persona que figura como autor de un manuscrito es responsable de todo su contenido y debe colaborar en cualquier investigación que se origine por errores, omisiones, o faltas a la ética de las publicaciones científicas, ya sea durante el proceso de revisión o después de publicado el manuscrito. Para el manejo de estas situaciones, la Revista se atiene a las indicaciones establecidas por el Comité editorial.

En aspectos formal de uso de citas, notas y otras referencias, se sugiere ceñirse a las formas de marcación científica reguladas por la APA, 6ª edición.

## Editorial

Un elemento fundamental de las bases misionales de la UMC es “contribuir al bien común de la sociedad, mediante el desarrollo de diversas disciplinas del saber”. Este objetivo se cumple a través de diversas vías, una de ellas es el trabajo de los académicos y profesionales ligados a la Universidad y que buscan un espacio para el ejercicio reflexivo, sistemático y abierto a su entorno.

En este marco, presentamos la Revista Frater, que contiene artículos de carácter académico – profesional, en las temáticas asociadas al ámbito de formación de pre y postgrado de la UMC, que son: Educación, Ciencia Política y Administración Pública, Administración de recursos Humanos, Trabajo Social, Prevención de Riesgos y Medio Ambiente, Psicología, Administración, Economía y Derecho. También puede ser temas específicos como: Juventud, Religión, Desarrollo Regional y Local, Ciudad, Políticas Públicas, Religión, Organizaciones, Movimientos Sociales, Profesiones, Género, Metodologías de la investigación y Teoría Sociológica y Humanismo Cristiano, Relaciones Internacionales u otros.

Los criterios de elección de estos ejes están definidos por la Política de Investigación y Estudios Aplicados de la UMC, el cual busca acopiar y reflexionar sobre los aspectos específicos de los asuntos planteados, y reproducir los saberes logrados en la formación de las y los estudiantes de la Universidad Miguel de Cervantes y ubicar a la institución en el circuito chileno de debate de ideas.

La Revista de la Universidad Miguel de Cervantes busca ser una revista académica universitaria digital, de distribución gratuita, orientada a profesionales, académicos, estudiantes y público en general que se dedica a pensar y difundir ideas de su quehacer académico.

Estará abierta a recibir colaboraciones para ser publicadas, especialmente artículos producto de investigaciones y ensayos escritos. Se establece como prioritaria la producción propia de artículos y trabajos, entendiendo esta como las distintas elaboraciones de docentes y directivos académicos de la UMC.

En particular este primer número se ha propuesto publicar artículos sobre la educación, la civilidad, el humanismo y la perspectiva interdisciplinaria del trabajo académico. En ese marco, la Revista busca aportar al enriquecimiento de una serie de discusiones, propuestas y contra-propuestas relativas a ésta temática, generando que diversos puntos de vista sean ofrecidos al público y que la sociedad cuestione el fenómeno en su conjunto.

En ese marco se presentan cuatro artículos, el primero busca exponer la visión de la educación desde una perspectiva humanista cristiana, el segundo versa sobre el vínculo entre el humanismo y el concepto de ciudadanía, el tercero presenta una visión sobre el ciudadano, mientras que el último representa un estudio de académicos de la UMC sobre la medición de la calidad de servicio en la educación a distancia, temática poco abordada desde una perspectiva académica y que requiere una especial atención, dado el contexto que vive el mundo.

Se hace necesario abrir más espacios de diálogos y de profundizar los diferentes argumentos en torno a esta temática, con la finalidad de aportar, de forma seria y profunda, propuestas de soluciones, desde una perspectiva académica-profesional.

Pensar en los aportes que bienes públicos como la educación y el civismo realizan en cualquiera de sus fases, hace a la sociedad pensar en cómo los esfuerzos individuales pueden desembocar en un bienestar social. Haciendo referencia a que la acción de un individuo afecta de forma positiva en el actuar, o más precisamente, en la utilidad de otros. Una mejor educación termina contribuyendo al mejoramiento de la sociedad en su conjunto y de manera integral. Al mismo tiempo, una sociedad con mayores niveles de educación cívica permite optar a nuevos estadios de desarrollo. Invitamos por tanto, a quienes estén interesados en difundir sus ideas, trabajos y reflexiones, a participar de este espacio.

Finalmente, señalamos que la Revista Frater busca generar espacios de debate en torno a las disciplinas profesionales que a la UMC le competen, desde una perspectiva plural, aportando al desarrollo de los profesionales, estudiantes, profesores, egresados y comunidad universitaria en general.

Gutenberg Martínez Ocamica  
Rector UMC

# Educación a la luz del Humanismo Cristiano

Gutenberg Martínez Ocamica

Rector Universidad Miguel de Cervantes  
gmartinez@umcervantes.cl

## Resumen

Este breve ensayo presenta la filosofía política humanista cristiana sobre la educación, un espacio para cultivar los valores, el conocimiento y la socialización, cuyo fin es la persona que vive en comunidad como camino al bien común. Esta concepción da cuenta de principios básicos como el de subsidiariedad y solidaridad, que establece tareas y derechos a los cuerpos intermedios y al Estado, y principios que se deben cristalizar en las políticas públicas de educación, como la libertad de enseñanza<sup>1</sup>, el pluralismo educacional, el derecho a la educación<sup>2</sup>, el rol de la familia y la comunidad escolar entre otros. Todos estos constituyen la clave cristiana para constituir una educación pública democrática y de provisión mixta (estatal y privada), en la que la persona y la comunidad son la obra de la libertad responsable sobre la que la educación humanista también se inspira.

## Introducción

Creemos en la Educación como un camino de Libertad y Solidaridad. En tiempos de reforma educacional es importante tener una visión desde principios y conceptos inspiradores, que en el caso del socialcristianismo nace de la centralidad de la persona humana y su realización. Así “la educación está mejor pensada como una actividad o práctica social, realizada desde la praxis individual, cuyo principal propósito es ayudar a otros a llegar a ser personas”.<sup>3</sup> Esta concepción humanista cristiana propone una educación que no se olvida de su fin, supeditando los distintos medios al valor de la persona humana concreta como protagonista del compromiso de vivir en comunidad.” El proceso de socialización forma parte indispensable del proceso de personalización por el que llegamos a ser autónomos.<sup>4</sup> Compromiso que las familias, el Estado y la comunidad escolar asumen solidariamente con una vocación nacional, integral y pluralista. Todo ello como una gran obra para construir el bien común.

---

<sup>1</sup> “En la raíz de la crisis del Estado contemporáneo se encuentra la adopción de un modelo mecánico de solidaridad, en el que la idea de justicia ha sido sustituida por el concepto pragmático de eficacia. La imagen técnica de la sociedad cierra el paso a la valoración solidaria de la libertad. La imagen ética, en cambio, entiende la defensa de la libertad como un cometido inexcusable de la justicia.” Alejandro Llano. *Ética y Política en la sociedad democrática*. Espasa-Calpe. 1981. pp.101-102.

<sup>2</sup> “Todos los hombres...en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable a una educación, que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y tradiciones patrias. (GE1) Declaración Gravissimum educationis del Concilio Vaticano II. (28-10-1965).

<sup>3</sup> “Concepción Naval. *Educación Ciudadanos. La polémica liberal comunitarista en educación*. 2.000.

<sup>4</sup> “Ídem. Pag.103.

## 1. El Fin de la Educación

1. El bien común de la educación es formar personas para la vida en comunidad. Por lo tanto, el fin principal de la educación es orientar el desarrollo por el cual se forman hombres y mujeres, en el que se prepara a los niños y adolescentes para instruirse durante toda la vida (Maritain, 1943). Para esto es importante tener en consideración dos errores que nos advierte Jacques Maritain.

2. El primero es el desconocimiento de los fines. Si el fin es formar a las personas para la vida en comunidad, resulta preocupante perder la perspectiva de los fines, confundiéndolos con los medios. Esto es altamente relevante, porque el perder u olvidarse del fin, hace que la educación como arte moral pierda su energía práctica. Su eficacia vital es reemplazada por el desarrollo de cada medio por sí mismo. Esto nos lleva a la supremacía de los medios sobre el fin y la consiguiente destrucción de todo propósito seguro y de toda eficacia real. Esto es la principal crítica que se hace a la educación contemporánea (Maritain, 1943).

3. El segundo error general consiste en planteamientos falsos o incompletos pertenecientes a la naturaleza misma del fin de la educación. La pregunta de la educación es por la persona, porque la persona es el fin. En consecuencia, “la misión de la educación es más grande, más misteriosa y, al mismo tiempo, más humilde de lo que muchos imaginan” (Maritain, 1943). Entonces el fin de la educación no puede reducirse al problema de los medios.<sup>5</sup> Esto nos lleva a pensar y promover la filosofía de la educación sobre ¿qué es la persona? (Maritain, 1943) Así como ¿qué personas formamos? y ¿qué formación les damos?<sup>6</sup> De aquí nace la pregunta, no por la propiedad y los medios de la educación, sino que por el sistema de educación que hace posible cumplir el fin que nos encamina al bien común. Aquel que permita poner “al alcance de todos la posibilidad de adquirir en palabras de MacIntyre ‘las cualidades intelectuales y de carácter que permitan a una persona identificar los bienes pertinentes y emplear las habilidades necesarias para conseguirlos.....’ “.<sup>7</sup>

---

5 El centrarse en los medios, además de olvidar los fines, pierde de vista el sistema de educación que realmente se busca para encaminarnos al bien común.

6 El fin de la persona, junto con forjar un valor en la persona que trasciende a la vida comunitaria, considera el conocimiento y habilidad que cada persona tiene para enriquecer su servicio al bien común.

7 El Humanismo Cívico. Una invitación a repensar la democracia. Liliana Irizar. 2.007. Citando a A. MacIntyre. Animales racionales y dependientes. Paidós. 2.001. Pag. 110.

## 2. La persona

1. El docente y el estudiante como personas son seres humanos insertos en la cultura, promotores del desarrollo de la sociedad. Personas, que siendo protagonistas de la historia y fuentes de ética, enriquecen la humanidad.<sup>8</sup>
2. La persona estudiante, por el hecho mismo de que está dotada de un poder de conocimiento ilimitado y que, sin embargo, debe avanzar paso a paso, no puede progresar en su propia vida específica, tanto intelectual como moral, si no es ayudada por la experiencia colectiva, mediada por la enseñanza que entrega la persona docente. Las generaciones precedentes han acumulado y conservado los conocimientos adquiridos. A fin de alcanzar la libertad, la persona necesita de la disciplina y de la tradición que pesan sobre él y a la vez lo fortalecen, haciéndolo capaz de luchar contra ellas. Esto enriquecerá la tradición, y la tradición así enriquecida posibilitará nuevos y sucesivas luchas (Maritain, 1943).

## 3. Solidaridad, Subsidiariedad y Derecho a la Educación

1. En virtud de lo anterior, la educación como instrumento del bien común, impone responsabilidades a quienes participan de este proceso (Muñoz, 2011), en el que el enriquecimiento del bien común, demanda que el cultivo del conocimiento pueda desarrollarse con márgenes de autonomía institucional y operativa con motivo del florecimiento de la persona en comunidad (Muñoz, 2011).
2. “ La educación es un bien público que el Estado debe asegurar, conjugando la libertad de enseñanza ( el derecho de los padres libres para elegir la educación de sus hijos) y el derecho de todos y todas a una educación de calidad. Acuerdo N°245 Congreso DC 2007. define el principio de subsidiariedad que apunta a la responsabilidad compartida entre Estado, personas, comunidades y sociedad para cumplir con el derecho a la educación.
3. El derecho a la educación responde a la dignidad de niños y niñas de ser formados para vivir en comunidad, circunscribiéndose en el hecho que la vida social promueve la superación de las ataduras materiales y subordina el individuo al bien común. El bien común hace posible gozar de la libertad responsable que aseguran las garantías económicas del trabajo y de la propiedad, los derechos políticos, las virtudes cívicas y el cultivo del espíritu (Maritain, 1943).

---

<sup>8</sup> “Maritain afirma la noción de personas concretas que no pueden ser reducidas a su dimensión simplemente natural, sino que las eleva a su dimensión cultural y ético-histórica, fuentes de humanidad.

## 4. Educación Pública en clave cristiana y Pluralismo

1. Los principios arriba mencionados nos impulsan a pensar en un sistema público de educación, donde colaboran el Estado, personas, comunidades y organizaciones que están dispuestas a compartir responsabilidades para hacer efectivo el derecho en educación. Este sistema público debe estar basado en valores de vocación nacional, integral y pluralista. En este sentido, la laicidad se nos presenta como valor de ser partícipes del cumplimiento comunitario de hacer una educación para el bien común, pero no como tarea excluyente de un sector de la sociedad y no como una función exclusiva del aparato central del Estado.

2. La laicidad hace presente el pluralismo educacional, reforzando la educación como un bien público que representa un derecho universal que, tanto el Estado como toda la comunidad tienen el deber de asumir responsable y razonablemente. Es por ello que una laicidad positiva<sup>9</sup> dice relación con un servicio a todas las personas y sus comunidades como eje del cumplimiento del bien común. Es por esto que la laicidad pública debe distinguirse entre la del Estado y la de la sociedad, y concebírselas complementariamente. Esto está claramente ejemplificado por la enseñanza evangélica de “Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios” (Mateo 22, 21) que sienta las bases de la laicidad pluralista que impulsa las distintas concepciones de bien (Scherz, 2014). Es por esto que la Iglesia Católica ha afirmado que “creemos en la laicidad de la educación como apertura siempre dinámica a la verdad del otro; pero nos rebelamos en contra de una educación que en el nombre de la neutralidad del Estado desprecia y margina el aporte de las religiones en el cultivo de lo propiamente humano” (Scherz, 2014).

3. A partir de esta concepción, lo público adquiere un significado enriquecedor que da cuenta de una indispensable complementariedad entre el Estado y las comunidades. La educación pública es, por lo tanto, la reciprocidad que existe entre el Estado y la comunidad para desarrollar el fin de la educación que es la formación de las personas para su vida en comunidad. Así es como el valor de la gratuidad que posee una dimensión ética, circunscribe el lucro, que personas privadas pueden adquirir en la administración de la educación, dentro del marco normativo y moral de cumplir con el bien común, formando personas que sirvan a la vida comunitaria y cumpliendo con la vocación nacional, integral y pluralista que Chile requiere para su desarrollo. En el caso de los recursos fiscales puestos a disposición del sector privado para los efectos de proveer la educación el lucro no es recomendable.

---

<sup>9</sup> “La Vicaría para la educación a través del Pbro. Tomás Scherz acuña el concepto de laicidad positiva como aquella cultura cristiana de civismo en educación en la que todos se hacen partícipes de la enseñanza, siendo responsables con el Estado y el bien común en tan digna tarea.

4. A la luz de la configuración de los principios expuestos, nos debemos preguntar entonces, ¿cuál es el rol del Estado en educación como garante del bien común? La escuela única no es aceptable, por cuanto “hay que generar las condiciones marco correctas para que las escuelas mejoren constantemente y cumplan con los alumnos” (CDU, 2007). Esto quiere decir que los estándares nacionales deben estar regidos por una evaluación eficaz y públicamente visible, fiel reflejo de la libertad y responsabilidad que se encuentren en las escuelas como un camino para una enseñanza de calidad (CDU, 2007). En este sentido, la educación pública, que desarrollan tanto el Estado como las comunidades o personas, debe propender al mismo fin, con los mismos marcos y exigencias, consolidando el cultivo del conocimiento en sus distintas dimensiones y formando personas con valores de servicio a la patria y sus comunidades.

## 5. Educación y Democracia

1. El insistir en la persona humana como fin de la educación nos lleva a concebir su trascendencia a la vida comunitaria, por cuanto cada persona que se forma, se lo hace para vivir en comunidad y cada una de las comunidades así forjadas constituyen la gran comunidad de comunidades de hombres y mujeres libres.

2. La clave es concebir el sistema público de educación, centrado en la persona como dueña de sí misma por su inteligencia y por su voluntad y no sólo como ser físico. Esto quiere decir que la educación centrada en los fines apunta a la personalidad como una totalidad y ejemplo de libertad, mientras que una educación únicamente centrada en los medios, apuesta exclusivamente a la individualidad como un punto en el espacio, como un átomo o mera parte de la totalidad. En suma, la educación orientada a los fines concibe a la persona dotada de dignidad absoluta, mientras que la centrada en los medios como un individuo portador de estructuras, siervo o esclavo de la materia (Maritain, 1943).

3. El concepto de democracia, es el que de acuerdo a Mounier, representa históricamente la libertad comunitaria, más allá de la libertad individual, estructuralmente dependiente de la materia y ajena al espíritu. El corazón de la democracia es la sociedad como un todo, respetuosa de los derechos individuales (Carlos Díaz - Instituto Emmanuel Mounier, 1991). Esto porque Mounier enfatiza la diversidad de familias espirituales, diversidad que es garantizada por el pluralismo en contra de la amenaza de la escuela supuestamente neutral y que efectivamente representa el intento de pensamiento único. De este modo, Mounier es claro cuando afirma: “La educación no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. .... **Tiene como misión el despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas**” (Mounier, 2006).

## 6. Educación personalista y comunitaria

1. “La educación no es una obra de los individuos, es una obra de la sociedad” (Carta Encíclica Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud). La sociedad se hace cargo en sus distintos niveles. En primer lugar, la familia como base de la comunidad de personas y generadora de los cimientos del bien común a través de los hijos es una sociedad que necesita complementarse y cooperar para proyectar la sociedad.
2. La comunidad escolar (Acuerdos V Congreso Ideológico y Programático, 2007) encarna el proyecto educativo de las instituciones escolares en las que docentes, alumnos, familias, padres y apoderados así como otros profesionales hacen efectivo el principio de subsidiariedad.
3. La familia, por su parte, como primera educadora, es fuente del principio de libertad de escoger, garantizando el control sobre la calidad de la educación (Acuerdos V Congreso Ideológico y Programático, 2007). La familia demanda del Estado el cumplimiento de las normas y procesos educativos comunes haciendo fe de su vocación nacional, integral y pluralista en educación.
4. Los padres y las madres como formadores de la familia son el cimiento ético y moral de los niños, sobre el que se erige la cultura y se proyecta la educación. “La responsabilidad formativa es simultáneamente una responsabilidad y un derecho de las familias. En este sentido es propio hablar de la “soberanía de la familia, especialmente sobre la educación de los menores de edad. Soberanía que corresponde a cualquier tipo de familia.<sup>10</sup>
5. Existen diversas entidades y comunidades<sup>11</sup> que tienen una vocación pública y social en la tarea educacional, la que debe ser reconocida y apoyada decididamente por el estado, pues buscan hacer realidad el derecho a la educación, y a la formación integral de los ciudadanos, que lo hacen sin intereses ni ideológicos ni económicos, solo por un interés en las personas, en su derecho a la educación y a una verdadera igualdad de oportunidades.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Bases Programáticas para un Nuevo Siglo. ODCA. Pág.177.

<sup>11</sup> Gutenberg Martínez. Democracia Cristiana. Cambio y Reforma. editorial Andante. Tercera Edición.2.000.

<sup>12</sup> “no sólo hay espacio, sino que hoy hay cada vez más espacio para que las organizaciones de la sociedad civil den un paso adelante y hagan lo que ni el mercado ni el Estado son capaces de realizar.” Tony Blair. Persona, Comunidad y Estado. Encuentro. 2010.pag 26.

## Bibliografía

Alejandro Llano. *Ética y Política en la sociedad democrática*. Espasa-Calpe. 1981  
Bases Programáticas para un nuevo Siglo. ODCA.

Carlos Díaz - Instituto Emmanuel Mounier. (1991). *Emmanuel Mounier Inédito N° 2*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

CDU. (2007). *Libertad y seguridad*. Programa de base aprobado por el Congreso Nacional (pág. 29). Hannover: Konrad Adenauer Stiftung.

Concepción Naval. *Educación Ciudadanos. La polémica Liberal Comunitaristas en Educación*. 2.000.

Cristiano, P. D. C.. (2007). *Acuerdos V Congreso Ideológico y Programático*. Santiago: Acuerdos V Congreso PDC.

Declaración Gravissimum educationis del Concilio Vaticano II sobre la educación cristiana (28-10-1965)

El Humanismo Cívico. Una invitación a repensar la democracia. Liliana Irizar. U. Arboleda.

Gutenberg Martínez. *Democracia Cristiana: Cambio y Reforma*. Tercera Edición. Editorial Andante. 2.000.

Maritain, J. (1943). *Los Fines de la Educación. La Educación en la Encrucijada* (págs. 1-28). Yale: Universidad de Yale.

Mounier, E. (2006). *Manifiesto al servicio del personalismo*. [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/filosofia/personalismo/9.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/personalismo/9.html).

Muñoz, F. (2011). *Persona y Comunidad en la Educación*. Santiago: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación y Sociedad - Universidad Miguel de Cervantes.

Scherz, P. T. (2014). *Por una educación, laica y gratuita*. Santiago: Arzobispado de Santiago. Vicaría de la Educación.

Tony Blair. *Persona, Comunidad y Estado*. E. Encuentro. 2010.

XI, P. (s.f.). *Carta Encíclica Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*. Ciudad del Vaticano: [http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html).



# Humanismo Cívico y Ciudadanía

Alejandro Llano Cifuentes

Filósofo autor del "Humanismo Cívico" y "El diablo es conservador"

## Resumen

La progresiva y acelerada deshumanización de la política nos obliga a buscar otras alternativas que nos permitan crear un modo de pensar y actuar en política rigurosamente humano. Tal modo de pensar existe y es conocido como humanismo cívico, el cual asume como premisa básica "la radicación humana de lo político y (...) los parámetros éticos de la sociedad". Esta propuesta filosófico-política, que tiene claras raíces aristotélicas. En el presente ensayo procuramos mostrar las principales ideas que definen al humanismo cívico.

Es una propuesta desde la filosofía política que ofrece elementos conceptuales y operativos orientados a conferir un giro humanista a la actual configuración de la vida social. Parte para eso de una premisa fundamental: afirmar que las personas son los sujetos radicales de la política.

Sostener que el humanismo cívico sitúa sus indagaciones y reflexiones en el ámbito de la filosofía política implica algunas importantes consecuencias que merecen ser destacadas. En primer lugar, que su análisis no es formalmente tecnológico ni siquiera estrictamente científico, pero tampoco puramente ético. Pertenece al campo de la filosofía política, esto es, una disciplina que plantea como cuestiones centrales la pregunta por la esencia de lo político y la legitimidad del poder. Lo que equivale a afirmar que, como filosofía práctica, la filosofía política supone un fin o deber ser de las acciones sociales traducible en términos de justicia y servicio al bien común. De manera que su análisis de los fenómenos sociales implica juicios de valor. También debe a su índole práctica el ser una reflexión de alcance operativo. Operar que apunta a hacerse efectivo dentro de las oportunidades y límites ofrecidos por el contingente y complejo campo de la actuación política.

Perteneciente a ese ámbito del saber, el humanismo cívico se presenta como un modelo socio-político cimentado sobre bases teóricas rigurosas –especialmente metafísicas y éticas– rigurosas que le permiten someter a examen los parámetros políticos y culturales dominantes. Esto con el fin de explorar posibilidades de convivencia social más humanas y justas. Su esfuerzo teórico y práctico lo sitúa a mucha distancia del positivismo social, esto es, un modo de pensar la realidad socio-política a partir del método avalorativo de las ciencias exactas y, por lo mismo, puramente descriptivo y acrítico. Cabe resaltar en este sentido, que precisamente "la exclusión de la filosofía política es uno de los factores que más ha influido en la deshumanización de la teoría y de la praxis política".

**A** no pocos cultivadores de las ciencias sociales y políticos en activo les preocupa seriamente la desvitalización de la democracia como resultado del monopolio que de la vida pública tienen de hecho los partidos: la partidocracia es, efectivamente, una grave enfermedad de la democracia, especialmente en los países latinos y centroeuropeos. (Sólo en algunos países anglosajones pervive, en alguna medida, un régimen parlamentario y representativo, aunque –por ejemplo, en Estados Unidos– los lobbies vienen a realizar en buena parte tal función de control opaco de la actividad política). Por mi parte, en cambio, considero que nos encontramos ante un problema de más amplio alcance. Se trataría de una “colonización del mundo vital”, de la existencia interpersonal y social, por parte, no sólo de las organizaciones políticas, sino también de los otros dos componentes que integran el “tecno sistema”, a saber, el mercado y los medios de comunicación colectiva. El entrelazamiento y mutua imbricación de Estado, mercado y medios de comunicación social, da lugar a una “tecno estructura” autorreferencial, que dificulta extraordinariamente la posibilidad de una comparecencia activa de los ciudadanos y de las instituciones sociales básicas en el espacio público.

En consecuencia, no creo que sea viable que la vitalización de la vida social pueda proceder a una reforma de la estructura político-económica. Eso vendría a ser algo así como poner al lobo a cuidar de las ovejas. El nacedero de las energías que pueden regenerar y revitalizar el tejido social se encuentra, a mi juicio, en los propios ciudadanos y en las solidaridades primarias y secundarias que emergen desde la espontaneidad vital y la responsabilidad cívica. Parto del convencimiento de que el intervencionismo estatal en la vida personal y social, la mercantilización consumista, y la manipulación de la opinión pública, llegan tan lejos como se lo permite la irresponsabilidad ciudadana, el narcisismo individualista y la renuncia a pensar por cuenta propia.

A esta propuesta regeneracionista la denomino humanismo cívico, siguiendo sugerencias de estudiosos recientes de la tradición republicana, entre los que destacaría a Hans Baron y J. G. A. Pocock. Debajo de tal rótulo no se ofrece, obviamente, un manifiesto político ni de una especie de meta-programa de gobierno. Es una interpretación de los rasgos culturales de nuestro tiempo y la propuesta de un cambio de paradigma intelectual, como condición de posibilidad de una emergencia de la sociedad misma en el entramado de una complejidad cada vez más tupida.

El predominio de los factores tecnocráticos en la configuración de la cosa pública está ligado a la prevalencia del paradigma de la certeza, propio del racionalismo moderno. Según este modelo epistemológico representacionista, la realidad se agota en el panorama de unas objetividades unívocas y homogéneas, a las que se puede acceder, sin temor a errar, por medio de un método adecuado, que vendría a ser la lectura matemática de una realidad física y social entendida de modo mecanicista, según las propuestas de Galileo, Descartes y Hobbes. De acuerdo con este enfoque, no hay profundidad en lo real, que se presenta ante el espectador riguroso sin misterio alguno. El investigador salta de objetividad en objetividad, realizando un indefinido proceso de articulación y desarticulación de las representaciones fenoménicas, tanto en el ámbito de la naturaleza como en el de la sociedad.

La reflexión sobre el final de la modernidad –anticipada hace más de medio siglo por Romano Guardini– y el surgimiento de una “nueva sensibilidad”, a la que –en cierto sentido– se podrá calificar de “postmoderna”, han puesto masivamente en evidencia que el proyecto moderno

resulta impropio. Es preciso sustituir el paradigma de certeza por el paradigma de la verdad, según la terminología de Alasdair MacIntyre. Conforme a este segundo modelo, el conocimiento de la realidad no es una *tekhné*, sino que constituye una praxis en sentido aristotélico, es decir, un rendimiento vital (el más pleno) del hombre y la mujer que buscan desentrañar el misterio de lo real, atraídos amorosamente por la verdad en la que ese enigma se desvela paulatinamente a lo largo de la historia. Así, pues, la investigación científica es inseparable de sus dimensiones éticas, históricas y sociales. Y, además, nunca es un empeño individual, porque el progreso del saber del hombre y del mundo, una visión unitaria de la vida buena. Y ello por la fundamental razón de que –al menos, desde las modernas guerras de religión en Europa– no hay conciliación posible entre visiones comprensivas que mutuamente se excluyen. Por lo tanto, tales actitudes de fondo han de ser exclusivamente objeto de las convicciones privadas, mientras que el ámbito público debe estar estructurado por normas de tipo meramente procedimental, es decir, por reglas jurídico-positivas y técnicas económicas sin contenido ético sustantivo. Se trata de la primacía de lo (políticamente) correcto sobre lo (metafísicamente) bueno.

Estamos, así, ante lo que Michael Sandel ha llamado república procedimental. Tal modelo político hace abstracción de las concepciones morales y culturales de las sociedades a las que se aplica. Es un paradigma deontológico y universalista de tipo kantiano. Las convicciones que cabe introducir en la dinámica de una democracia moderna habrían de ser razonables, lo cual equivale –según Rawls– a que no impliquen valores que sean objeto de disenso ético o ideológico. En consecuencia, la esfera pública ha de ser neutral: tal es el único modo de articular una convivencia ilustrada y pacífica.

Mi objeción a este tipo de planteamientos es que, en ellos, se niega la competencia política de los ciudadanos reales y concretos, al tiempo que se vacía la vida pública de su entraña ética. Las iniciativas ciudadanas se hacen irrelevantes y todo posible humanismo civil vendría a ser utópico. Por lo demás, la presunta neutralidad que se propugna es inviable. De hecho, las propuestas de autores como Rawls, Dworkin o Kymlicka responden, punto por punto, al planteamiento de las ideologías liberales que –como el propio Rawls llega a reconocer en *Political Liberalism*– no son (a su modo) menos comprensivas que las excluidas concepciones metafísicas o religiosas.

Por otra parte, la separación entre ética privada y ética pública que estos enfoques neocontractualistas y pragmáticos llevan consigo es inviable por la propia naturaleza de la ética. Una moral compuesta exclusivamente de reglas no puede funcionar. Ya que, como señaló Wittgenstein, la aplicación de reglas no puede estar, a su vez, sometida a reglas, porque entonces iríamos a un proceso al infinito. Las reglas siempre son aplicadas por personas individuales o por grupos de personas, cuya competencia para aplicarlas oportunamente a situaciones históricas y sociales determinadas se remite a su sabiduría moral, es decir, a la prudencia y a las restantes virtudes éticas. A su vez, tales “excelencias” sólo pueden florecer en el seno de prácticas educativas en las que se valoran determinados bienes, objeto de las correspondientes virtudes. En definitiva, siempre es necesario remitirse a una ética unitaria –articulada por normas, virtudes y bienes– que rechaza la escisión radical entre moral pública y moral privada, aunque distinga (por una parte) las peculiaridades de la esfera interpersonal, en la que predominan las relaciones empáticas y los bienes idiosincrásicos, y (por otra) las características propias de la esfera pública, donde las leyes presentan un aspecto técnico-jurídico muy fuerte que no excluye, empero, su peso moral.

El Estado procedimental hace inevitable la corrupción generalizada y, por así decirlo, estructural. Si las pautas políticas y económicas se ven sometidas a un proceso de cosificación; si el temple ético personal de políticos, funcionarios y managers se considera irrelevante; si, además, el constructo Estado-mercado reabsorbe casi todos los recursos de un país; si todo eso se combina y mutuamente se realimenta, la corrupción es inevitable. Corrupción la ha habido siempre, se podrá decir. Y habrá que responder: en efecto, siempre la ha habido, pero nunca como hasta ahora ha estado tan generalizada y se ha visto reflejada en las multimillonarias cifras que los escándalos de cada día reflejan en los medios de comunicación, implicados también (los propios media) en las transacciones opacas de dinero, influencia y poder.

El humanismo cívico, por su parte, propone sustituir este modelo descendente de colonización de los mundos vitales por un paradigma ascendente de emergencia de las energías cívicas y a través de las comunidades solidarias, en el marco de una cultura de responsabilidad ciudadana.

La acusación obvia e inmediata que el humanismo cívico recibe es la de su presunta índole utópica. A lo cual, yo respondo con dos argumentaciones: de índole positiva y propositiva, la primera, y de carácter indirecto y refutativo (ad hominem); la segunda:

**1)** La capacidad operativa de las solidaridades primarias y secundarias se ha manifestado de manera espectacular durante las dos últimas décadas. Se ha demostrado con hechos que ni el Estado tiene el monopolio de la benevolencia ni el mercado la marca registrada de la eficacia. Las organizaciones no gubernamentales (ONGs), y las actividades de voluntariado y autoayuda, han probado que pueden llegar por lo general más eficazmente que las agencias estatales o internacionales a paliar las situaciones catastróficas o a atender las carencias de los marginados, en una época en la que ya se habla de la “sociedad del riesgo”; proliferación de los peligros internos que afecta también a las capas más ricas de la población, sometidas continuamente a la amenaza de la soledad y de la inestabilidad. El Tercer Sector –el sector non profit– ha adquirido un volumen espectacular en las sociedades más avanzadas, precisamente por su institucional abstención de buscar provecho económico o ventajas partidistas. Es el mundo de las Fundaciones, de las instituciones culturales y asistenciales o, de las “comunidades de cuidado”, regidas por la regla de la completa reciprocidad, en lugar del *do ut des* postulado por la ortodoxia neocapitalista. Algunos de los más destacados economistas actuales –entre los que se encuentran algunos que son Premio Nobel– han destacado el peso económico decisivo de factores extra commercium, como son la familia, la natalidad, la cultura, la religión o la enseñanza. Y, frente a la unívoca motivación del lucro personal como motor de la vida común, han destacado que las actividades que todos realizamos con mayor atención y cuidado son, precisamente, las no retribuidas.

**2)** Es el Estado procedimental que realmente presenta un carácter utópico. Sus promesas –casi siempre incumplidas, por cierto– tienen algo de mágico. Son como ejercicios de prestidigitación –nada por aquí, nada por allí– y se sacan de la manga o del sombrero de copa una paloma blanca o un naípe preciso que evidentemente ya estaban allí. Ni la democracia política –que sigue siendo el mejor sistema de gobierno –ni la economía de libre empresa– que yo mismo considero como la economía, sin más –constituyen la panacea para resolver los problemas sociales de fondo, justo porque tales cuestiones presentan una índole pre-política y pre-económica. Cuando se espera que

estos asuntos fundamentales se ventilen en el plano político-económico, lo que sobr viene es el “descontento de la democracia”, que adquiere una deriva autoritaria en cumplimiento de la lúcida anticipación de Toqueville acerca del “totalitarismo blando”. Y en el terreno económico, crecen cada año las desigualdades entre los países ricos y los países pobres; aumenta la proporción de la población mundial que vive en situación de pobreza extrema; mientras en las sociedades satisfechas estalla la bulimia consumista, acompañada de la anorexia cultural. Y, desde luego, no parece que la solución a estos desequilibrios económicos y a este proceso de desertización ética vaya a venir de manos de la “tercera vía”. Al menos tal como la presentan Anthony Giddens y sus portavoces políticos, la famosa “tercera vía” no aporta nada nuevo en el terreno político económico wy, por lo que respecta al ámbito cultural, sigue reafirmando un individualismo sin aliento moral.

Al planteamiento del humanismo cívico cabe hacerle la poderosa objeción de que los fenómenos de debilitamiento moral y corrupción pueden darse también –como de hecho sucede– en el nivel más cercano de las solidaridades básicas. Pero hay una diferencia crucial entre el enfoque tecnoestructural, por una parte, y el cívico o cultural, por otra; a saber, que en este segundo se apela a la acción real de los ciudadanos, a los que –al menos– se les abre la posibilidad de equivocarse. Porque, cuando se pretende suprimir la posibilidad de errar, también se excluye la posibilidad de acertar. Sólo hay lugar para la verdad –en este mundo nuestro– donde hay espacio para el error. El Estado paternalista y el mercantilismo hedonista pretenden ignorar el mal. Se sitúan “más allá de la dignidad y de la libertad”, “más allá del bien y del mal”. Mientras que el humanismo cívico podría caracterizarse como la postura social que no admite la tesitura de situarse más allá del bien y del mal.

El mundo vital, como centro de gravedad de la vida pública presenta, sin duda, sus riesgos característicos, pero es la fuente originaria de toda creación de sentido, de todo incremento en la calidad humana de la convivencia. Como decía Ortega y Gasset, hemos de acostumbrarnos a no esperar nada bueno de esas instancias homogéneas y abstractas que son el Estado y el mercado: es de nosotros mismos y de nuestros plexos primarios –protagonistas natos de la vida civil– de quienes hemos de esperar lo bueno y lo mejor. Lo cual vuelve a conectar con el planteamiento aristotélico, para el cual la vida buena (el eutsen) radica en la praxis lograda (en el eu prattein). Y todavía para los protagonistas de las “Revoluciones atlánticas” contemporáneos, especialmente para los Founding Fathers norteamericanos, la felicidad a la que todos los hombres tienen derecho no se entendía como la acumulación de poder y riquezas, como el confort y las satisfacciones sensibles, sino que se identificaba con la libertad civil, es decir, con la plena capacidad de participar responsablemente en la vida pública.

Aunque es precisamente entonces cuando el enfrentamiento entre la tradición liberal y la tradición republicana aparece más a las claras. Los liberales, con Hamilton a la cabeza, ponen el núcleo de la vida social en la producción y el intercambio de mercancías; son partidarios de un Banco Central y de un ejército profesional; de su postura se harán eco Luis Felipe de Orleans y sus ministros, para los cuales el imperativo público fundamental suena así: “¡Enriqueceos!”. La tradición republicana, en cambio, valora la sobriedad como virtud cívica, y entiende que el mandamiento social básico es éste: “¡Participad!”. Frente a los liberales, Jefferson defiende la milicia popular, combate los dioses económicos y rechaza la creación de un Banco Central. Como ha recordado Fernando Inciarte, la figura emblemática del republicanismo clásico –propugnado por el severo Catón– sería

Cincinnatus, quien dos veces fue sacado de sus tareas agrícolas por sus conciudadanos, para desempeñar la suprema magistratura, y otras dos veces –cumplida ya su misión– retornó a roturar los campos con la reja del arado.

Esta polémico enfrentamiento entre la tradición liberal y la republicana que recorre la historia occidental, y ha sido narrada por Pocock en su libro *The Machiavellian Moment*, encuentra hoy un eco en el debate entre liberales y comunitaristas. Yo no me identifico con ninguna de las dos posturas. Respecto al liberalismo, rechazo la teoría de Rawls, aunque reconozco que sus posiciones más recientes acusan positivamente las críticas comunitaristas, y en ellas se ofrece un concepto tan interesante como es el del *overlapping consensus* –el acuerdo por solapamiento o intersección– que reconoce una cierta relevancia pública a las concepciones antes completamente excluidas por presentar una índole comprensiva; y por lo que respecta al comunitarismo, representantes son –Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor o Michael Walzer. Mientras que coinciden en otorgar una importancia decisiva a las comunidades locales, a las culturas propias de cada sector social y a las tradiciones históricas y religiosas. Pero también están de acuerdo en rechazar que estas configuraciones comunitarias deban trascender al ámbito de la política formal, porque entonces nos encontraríamos con un producto tan curioso como podría ser la “democracia orgánica” nominalmente implantada en España por la dictadura franquista, que vendría a ser una fórmula atemperada del corporativismo fascista.

Si desde el campo de la teoría política pasamos al de la sociología, nos encontramos con una crisis de integración social a la que no pueden dar respuesta cabal las instituciones políticas formales. Los fenómenos –paradójicamente conectados– del multiculturalismo y la globalización han agudizado esta crisis. Si la globalización se considera como un sesgo preferentemente económico y tecnológico, sus consecuencias son muy problemáticas en el ámbito de lo que la reciente Doctrina Social de la Iglesia llama “subjetividad social”, es decir, en la capacidad de emergencia de las libertades concertadas de los ciudadanos. Las anticipaciones que aquí se cumplen son las de Edmund Burke, quien reivindicó el papel primordial de “la no comprada gracia de la vida”, y advirtió, a comienzos del siglo XIX, que el dinero se estaba convirtiendo en el “sustituto técnico de Dios”. Hegel, por su parte, denunció la tragedia de lo ético que se empezaba a registrar en la entonces incipiente sociedad burguesa, cuyo economicismo triunfa ahora en las retóricas arengas sobre el “protagonismo de la sociedad civil”, con las que el humanismo cívico poco tiene en común. Finalmente, Hannah Arendt, en su obra *La condición humana* previene contra la primacía de labor sobre acción, mientras que advierte que la invasión de los procesos metabólicos de tipo económico está diluyendo la auténtica ciudad de la esfera pública, valorada ahora solamente por el actual renacer de la tradición republicana.

La respuesta teórica a esta crisis de integración social –que hoy se hace notar en forma de disidencia, de apatía, de conformismo y de abstención– ha sido la reivindicación del concepto de ciudadanía, convertido en el tema estelar de los actuales estudios socio-políticos. Pero no todas las propuestas en este campo han sido certeras. No lo es, a mi juicio, la llamada a una ciudadanía cosmopolita, la proclama de que todos nos hagamos “ciudadanos del mundo”, es decir, de ninguna parte; porque “el mundo”, así en general, lo peor que tiene es que no existe. Es curioso que este cosmopolitismo individualista presente las mismas raíces estoicas que se detectan en el movimiento *newage*, y que de manera tan certera interpreta narrativamente Tom Wolfe en su novela *A man in full*.

Mucho más interesante me parece la versión de la nueva ciudadanía propuesta por Pierpaolo Donati, que cuadra básicamente con los enfoques del humanismo cívico. Entiende Donati que la actual complejidad ya no se compadece con ese planteamiento que él llama lib/lab, es decir, con una emulsión bien dosificada entre las ventajas funcionales del liberalismo económico y las exigencias del socialismo laborista, traducidas en las demandas de seguridad y protección igualitaria que surgen del mundo del trabajo. No se trata de una cuestión de “ajuste fino”, como dicen los tecnócratas. Es, de nuevo, una situación que está clamando por un cambio de paradigma. El modelo del moderno Estado nacional industrializado viene dado por tres ejes complementarios: Estado/ individuo; Estado/mercado; y público/privado. Expresado de tres formas diferentes, se trata del eje propio del exclusivismo político-económico. Pues bien, tal parámetro ya no aporta la referencia decisiva. Porque el Estado ha dejado de ser el centro de una sociedad que se ha convertido en multicéntrica, y la política ya no es —si es que alguna vez lo fue— el foco del dinamismo social y de la innovación cultural. Por su parte, los postulados de la economía neo-liberal ya no se adecuan al paso del Estado industrial a la sociedad del conocimiento, en la que el valor primario de las mercancías está siendo sustituido por la capacidad de saber más, de ganar nuevos conocimientos, y de transmitirlos a través de la enseñanza y de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Curiosamente, los más recientes avances tecnológicos han vuelto a poner en primer término a las personas reales y concretas, que —fluidamente encuadradas en las solidaridades primarias de tipo familiar, religioso, vecinal o educativo— son la única fuente radical de innovación. Por otra parte, el avance en la tecnología en general y en la biotecnología en particular están suscitando problemas éticos de extraordinaria gravedad, que exceden incluso al conflicto epocal de la cuestión ecológica, como pervivencia inercial de las aporías tardo modernas, tan certeramente estudiadas por Jesús Ballesteros. De manera que, según Donati, el eje decisivo es ahora el de lo humano/no humano.

Además de los motivos ya apuntados, lo que urge a la reconsideración de la persona humana como la protagonista del cambio social es, justamente, la creciente complejidad de la sociedad actual. Esta complejidad ya no se puede captar, interpretar y gestionar con los parámetros unívocos y rígidos de la vieja política y de la economía neoclásica. Sólo puede responder a ella una reticularidad compleja, es decir, una urdimbre muy tupida de redes comunicativas y cooperativas que se pliegan a los relieves de escala variable que caracterizan a la sociedad de la información y del riesgo. Y es aquí donde la nueva ciudadanía comparece. Un carácter ciudadano que no sólo se predica de las personas individuales, sino también de las instituciones básicas, con gran capacidad de integración y de decisión en cuestiones humanamente muy densas, como es el caso paradigmático de la familia. Porque ahora cada uno de nosotros —con sus relaciones personales, de las que no se puede prescindir sobre la base de un individualismo que mira hacia otro lado— es un centro de decisión que, por otra parte, no puede hacer nada relevante si no es por medio de un trabajo cuya clave estriba en la educación, la captación y emisión de mensajes, la capacidad de diálogo, la labor en equipo, y la configuración de organizaciones poco jerarquizadas y muy flexibles.

Pasan, entonces, a primer término las subjetividades sociales, las iniciativas cívicas, las instituciones educativas dinámicas y los catalizadores de cooperación. No es un empeño restaurativo de las “sociedades intermedias” propugnadas por la teoría política tradicional. Porque tales instituciones

orgánicas y estamentales son incompatibles con la autonomía ciudadana, con la celeridad de los cambios y con el pluralismo que caracterizan a la sociedad compleja. De ahí que la ciudadanía societaria, que el propio Donati reclama, no consista en el restablecimiento de las relaciones jerárquicas tradicionales, sino que se refiere a una subjetividad social definida como plexo de relaciones de completa reciprocidad entre los sexos y las generaciones.

En un planteamiento de este tipo, las políticas familiares ya no se refieren predominantemente –como el Welfare clásico– a los componentes individuales de las (familias, sino a las propias relaciones que componen los bienes específicos del grupo familiar, y que pueden entenderse como derechos humanos básicos. Surge entonces la decisiva cuestión de si la propia familia, entendida de manera relacional, puede concebirse como sujeto de derechos, que resultarían formalmente referidos a la propia relación familiar, y no sólo ni principalmente a sus componentes individuales. Aunque el sujeto radical de derechos no es otro que la persona humana, ésta no ha de entenderse como unidad cerrada, al modo individualista, que –como ha mostrado Charles Taylor en *Sources of the Self*– se imbrica con una concepción del mundo que es cosmológicamente mecanicista y epistemológicamente representacionista. En las más diversas concepciones del derecho se admite que una institución puede considerarse como una persona moral o jurídico, que cabe concebir como sujeto de derechos y de referencias sociales. A mi juicio, sin embargo, resulta ontológicamente problemática la sustantivación de las propias relaciones, ya que habría que recurrir a un concepto de la escolástica tardía tan problemático como es el de “relación trascendental”, es decir, aquella realidad que en sí misma consistiría en ser relación (como es –en la medida en que analógicamente podamos entenderlo– el caso de las tres Personas divinas en el seno de la Santísima Trinidad). Para no recaer en la mera suma de sujetos superficialmente relacionados, la plena reciprocidad exigida por esta concepción de la familia llevaría a concebirla como un plexo relacional.

Esta transformación social –cuyos anuncios comenzamos ahora a vislumbrar– dejará pronto fuera de juego las estructuras anquilosadas y costosas del Estado del Bienestar. Se debe mantener, en cualquier caso, la protección universal de todas las personas –incluidos los emigrantes y sus familias– lo cual es un imperativo básico de unos derechos humanos que son más amplios y más básicos que los derechos cívicos protegidos por el derecho positivo. Pero la calidad de vida que demanda la sociedad del bienestar exige una diversificación de las prestaciones del Estado social. Porque, si algo ha quedado claro en las últimas décadas, es que la Administración Pública resulta una pésima gestora de los servicios asistenciales, la mayoría de los cuales tampoco cabe insertar en los intercambios comerciales. Es preciso avanzar hacia la realización efectiva de una subsidiariedad compleja en la que se supere la mera concepción de la ayuda de los “inferiores” en el reparto de los beneficios graciosamente otorgados por los “superiores” políticos o económicas, para conceder clara primacía a los dinamismos ascendentes de la solidaridad, de manera que se posibiliten las “comunidades de cuidado” cercanas a las familias y a otras solidaridades primarias.

Desde luego, un acercamiento de este tipo a los actuales problemas sociales implica una superación del dualismo motivacional propugnado por las teorías de la acción positivistas y funcionalistas. Según ellas, nosotros nos movemos exclusivamente por dos tipos de motivaciones: o bien el cálculo racional (*rational choice*), que nos lleva a buscar el mayor bien para el mayor número de gente; o

bien la simpatía emocional por la que sentimos compasión de alguien o experimentamos la necesidad de ayudarlo.

Pues bien, la realidad de las redes de prestaciones mutuas no se agota ni se compagina con esta mezcla de elementos utilitaristas y emotivistas, predominantes en la ética contemporánea. Lo que de hecho acontece es que continuamente estamos superando el individualismo propio del *do ut des* o de la satisfacción sentimental. Porque la autonomía individual, la independencia operativa, no es ni un dato sociológico ni un ideal ético. En realidad, lo que mantiene viva y activa a una sociedad es un continuo dar y recibir no calculado, según las dependencias mutuas que constituyen la trama del tejido comunitario. Lo que es preciso reconocer y liberar es ese conjunto de potencialidades que, en su libro *Dependent Rational Animals*, MacIntyre denomina “virtudes de la dependencia reconocida”. Dado el carácter corporal y comunitario de la persona humana, el punto de partida vital es siempre la dependencia de otros, sobre cuya base surge una independencia que nunca prescinde de aquella solidaridad originaria. Tales virtudes de la dependencia reconocida –olvidadas tanto por la ética aristotélica como por la moral ilustrada– son la generosidad, el agradecimiento, el respeto, el pudor, el consuelo, el cuidado de niños y discapacitados, la atención a la humanidad doliente y, en definitiva, lo que Tomás de Aquino llama misericordia o *pietas*. La actual filosofía feminista de signo humanista y moderado está llamando la atención sobre este tipo de capacidades.

Porque no es verdad que –como pretendió Mandeville en su “fábula de abejas”– si todos buscan el propio interés, se producirá la satisfacción del interés general. Entre otras cosas porque, según ha señalado Amartya Sen, los que se encuentran en situación de miseria extrema ya no son capaces de reconocer dónde está su interés, preocupado por la subsistencia diaria.

Quisiera volver a subrayar, por último, que el humanismo civil implica el paso de un planteamiento empirista y pragmatista de tipo técnico a un enfoque netamente antropológico, en el que se pondere el valor de la verdad como perfección del hombre. Y una reiteración final. La Educación es el enclave decisivo para el humanismo cívico, porque la vigencia de este enfoque de filosofía política depende, a su vez, de la Cultura. Claro aparece, que existe una clara conexión entre humanismo cívico y formación humanística. Si esto es así, como pienso, el camino para hacer realidad esta consideración antropológica de la sociedad está erizado de obstáculos. Pero, según decía Jorge Luis Borges, un caballero sólo defiende las causas perdidas.



# Concepto y función del ciudadano en el liberalismo político de John Rawls

Daniel Gonzalo P. Santibáñez Guerrero

Coordinador Académico Escuela de Ciencia Política y Administración Pública  
Universidad Miguel de Cervantes  
dsantibanez@umcervantes.cl

## Resumen

La ausencia de una noción precisa del concepto persona se considerará como uno de los problemas centrales de la propuesta política de John Rawls (1921-2002), quien a pesar de otorgar un rol fundamental al ciudadano en su modelo de sociedad, no entregaría los elementos suficientes para comprender desde una *antropología filosófica* los fundamentos de esta conducta ciudadana. Sin embargo, la concepción “política” y no metafísica que el autor ofrecerá de la *justicia* en *Política Liberalism*, más algunos conceptos presentes en obras anteriores, permitiría entender la noción de persona también desde un enfoque fundamentalmente “político”, apareciendo así como un sujeto *generador* de *instituciones públicas* y, especialmente, *articulador* de la *estructura básica de la sociedad*.

## Introducción

Considerado de forma prácticamente unánime como la principal figura filosófica de la tradición occidental en el siglo XX, la envergadura del trabajo de John Rawls (1921-2002) no sólo se manifiesta en las entusiastas adhesiones generadas en torno a su propuesta política, sino también, a partir de los numerosos y enconados cuestionamientos a su teoría de la justicia y su concepción del liberalismo político, cuestionamientos que, de alguna manera, terminan por suscitar el importante resurgimiento que la discusión filosófico política experimenta en los últimos cuarenta años.<sup>1</sup>

Esta propuesta, que Rawls erige desde la recuperación del procedimiento del *contrato social* esgrimido en la modernidad, instala en el centro del funcionamiento social una noción de *justicia*

---

• Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Filosofía organizadas por el Instituto de Teología de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile, durante el mes de agosto de 2016.

1 W. Kymlicka, *Filosofía Política Contemporánea*, una introducción, p. 65.

como “*fairness*”<sup>2</sup> que se plasma en *principios de justicia* que obtienen su legitimidad al surgir de un *espacio deliberativo* caracterizado por las condiciones ideales de *igualdad e imparcialidad*, y donde siguiendo el ideal kantiano de uso de razón pública, los ciudadanos (que se conciben a sí mismos como sujetos *libres*) son capaces de defender sus intereses particulares ajustando sus metas y aspiraciones a la luz de lo que pueden razonablemente esperar y de lo que les permiten los principios de justicia que ellos mismos han establecido.

El protagonismo que el *ciudadano* tiene en este esquema<sup>3</sup>, el cual además entiende a la sociedad como un “*sistema justo de cooperación*”, contrastará sin embargo con la ausencia de una exposición detallada por parte de Rawls de un concepto de *persona*, ausencia que, de acuerdo con el punto de vista de algunos críticos, amenazaría la consistencia filosófica de su propuesta al, por una parte, requerir para la consolidación de este sistema justo de cooperación (entre otros elementos) la capacidad de los ciudadanos de reconocer que el peso de sus reclamos no está dado por la fuerza ni por la intensidad psicológica de sus anhelos y deseos (incluso cuando estos aparezcan como racionales), y por otra, no ofrecer una noción filosóficamente clara de *persona* que permita entender y sustentar dicha capacidad del ciudadano desde una metafísica o una antropología filosófica.

Frente a esta interpretación, sin embargo, la presencia de la *concepción política* (y no metafísica) de la justicia que Rawls esgrime en *Political Liberalism*, y con la cual el autor identifica expresamente su teoría de la justicia como *fairness*, parece contener elementos suficientes como para entender, también bajo una óptica “política” y no metafísica, una *idea de persona* que, en coincidencia con algunos conceptos ya presentes en obras anteriores, aparece como *ciudadano* a partir del reconocimiento de sí mismo como un sujeto *libre* que hace uso público de su *racionalidad y razonabilidad*, convirtiéndose, en el marco democrático donde la *posición original* se concibe, en un *generador de instituciones públicas y articulador de la estructura básica de la sociedad*.

---

2 La traducción al español del término “*fairness*” no está exenta de dificultades: “*equidad*”, “*igualdad*” e “*imparcialidad*” aparecen como los vocablos más utilizados, siendo este último el que los autores en general tiendan a considerar como el más adecuado. En tal sentido, y como ampliamente se ha destacado, si bien el término “*fair*” es empleado con cierta ambigüedad por parte del filósofo norteamericano, la traducción al español de *A Theory of Justice* (realizada por María Dolores González y editada en 1979 por Fondo de Cultural Económica) presentará numerosas e importantes imprecisiones de traducción, a los cuales incluso se sumarán modificaciones de párrafos, eliminación de líneas y párrafos completos y la ausencia del índice analítico que e del texto original en inglés incluía, afectando esto a 27 de los 87 párrafos que conforman la obra en cuestión. Al respecto, *cfr.* M. J. Agra Romero, *¿Es la versión castellana de A Theory of Justice de J. Rawls una versión modificada?* (Teorema vol. XIII, 1-2), pp. 273-283; E. Navarro Martínez, *Aclaraciones sobre la versión castellana de A Theory of Justice de John Rawls* (Daimon nro. 15), pp. 205-209; y M. Jiménez Redondo, *Apropósito de la versión castellana de la obra de John Rawls A Theory of Justice* (Teorema vol. XI, 2-3), pp. 231-239.

3 El propio Rawls señalará en *Political Liberalism* que, en la idea central de su teoría de la justicia como “*fairness*” (a saber, la concepción de la *sociedad* como un *sistema justo de cooperación*), una de las ideas fundamentales será de la *persona* entendida como un *ciudadano*: un integrante normal y cooperador de la sociedad durante toda una vida, y que tiene la condición de *sujeto moral* que le permite la capacidad de tener un *sentido de la justicia* (entender, aplicar y actuar según la concepción pública de la justicia que caracteriza a los términos justos de la cooperación social), así como la capacidad de adoptar una *concepción del bien* (conformar, examinar y buscar racionalmente una concepción de una ventaja o bien racional propio). *Cfr.* J. Rawls, *Political Liberalism*, pp. 39-45.

La imposibilidad metodológica de examinar este *concepto político* de *persona* de manera aislada al resto de la teoría rawlsiana (imposibilidad que se genera, en gran medida, por las particularidades internas que marcan la conformación y desarrollo del pensamiento de este autor)<sup>4</sup>, hace imprescindible entonces iniciar este trabajo con una revisión, por lo menos general, de algunos de los conceptos principales de conformaran la propuesta política de este importante filósofo.

## 1. Teoría de la justicia y liberalismo político en Rawls: conceptos principales

Como sabemos, la propuesta política que Rawls desarrolla en *A Theory of Justice* (1971) se erige en torno a una idea de justicia que, reivindicada como *“the first virtue of social institution”*<sup>5</sup>, orienta el funcionamiento de instituciones públicas de una sociedad regulada eficazmente por una *concepción pública de la justicia*. La aspiración de una *igual libertad* entre los sujetos y de una justicia *verdaderamente distributiva* en la sociedad llevará a Rawls a contemplar un *procedimiento de consensualización*, la denominada *“original position”* (*“posición original”*) el cual, en tanto reformulación del modelo clásico del *contrato social* presente en Hobbes, Locke y Rousseau, se caracterizará por condiciones simétricas de *libertad e igualdad* argumentativas que permitan establecer los *principios de justicia* que orienten la construcción institucional de la estructura básica de la sociedad.<sup>6</sup> Estos principios, enfocados a la *protección de las libertades individuales* y a un *acceso igualitario a oportunidades laborales y cargos públicos* (admitiendo sólo aquellas *desigualdades* que sean *beneficiosas para los menos favorecidos*)<sup>7</sup>, obtienen su legitimidad a partir de la igualdad y de la *imparcialidad* que la posición original adquiere bajo la fórmula del *“veil of ignorance”* (*“velo de ignorancia”*)<sup>8</sup>: esto es, una limitación de acceso de información, para las partes que conforman la posición original,

4 Entre estas particularidades, dos nos parecen imprescindibles de mencionar aunque sea de forma muy general: primero, la *cantidad numerosa* de fuentes filosóficas (algunas marcadamente disimiles) de las cuales Rawls se toma para la fundamentación de su teoría, las cuales van desde las conocidas influencias de las doctrinas de Kant, Wittgenstein, Austin, Searle, Kohlberg y Piaget, y algunos importante conceptos de Aristóteles, Locke, Rousseau, Hume, Smith y Hegel, hasta doctrinas de disciplinas como la matemática aplicada (teorías de juegos), la economía (racionalidad económica), la administración y la psicología conductual (teoría de la decisión), e incluso una *“inspiración platónica”* que en palabras de Rubio Carracedo *“nunca es asumida conscientemente por Rawls”*; y segundo, con la manera *progresiva* que el autor desarrolla su propuesta, la cual, más que con desarrollo detenido y metódico de una *“doctrina”* (al estilo habermasiano, por citar un ejemplo contemporáneo a Rawls), se desarrolla a través de entregas sucesivas, aumentadas y corregidas desde la propia dinámica de su pensamiento. Al respecto, *cf.* J. Rubio Carracedo, *La utopía ética del Estado justo: de Platón a Rawls*, pp. 73 y sgte.

5 [*“... la primera virtud de las instituciones sociales”*]. J. Rawls, *A Theory of Justice*, p. 3.

6 J. Rawls, *Op. cit.*, p. 4.

7 J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 60 y sgte. Como sabemos, los principios en cuestión son: *“First: each person is to have an equal right to the most extensive basic liberty compatible with a similar liberty for others. Second: social and economic inequalities are to be arranged so that they are both (a) reasonably expected to be to everyone’s advantage, and (b) attached to positions and offices open to all”* [*“Primero: Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Segundo: Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos”*].

8 J. Rawls, *Op. cit.*, p. 21.

referida a la posición social o creencias en general de sus representados, limitación que pretende básicamente evitar que dichas partes busquen consciente o inconscientemente favorecer a aquellos que compartan su misma situación o tengan sus mismos intereses.<sup>9</sup>

Dentro de este esquema, Rawls percibirá una importante dificultad en lo referido a la posibilidad de lograr un acuerdo en un *contexto democrático* conformado, ciertamente, por una variedad de puntos de vistas disimiles defendido por *sujetos racionales* (el denominado *pluralismo razonable*)<sup>10</sup>. Esta problema, sumado seguramente a las numerosas críticas recibidas, entre otros, de parte de Nozick, Dworkin, Cohen, Amartya Sen, Habermas, etc.,<sup>11</sup> llevará al autor a sostener en *Political Liberalism* (1993) una “*concepción política*” de la justicia que, encargada de definir el *marco* de las instituciones básicas de una sociedad, emerge desde *la cultura política* implícita de la *estructura básica* de la *sociedad democrática de derecho* bajo el cual Rawls sitúa su modelo de sociedad, y no desde alguna de las doctrinas omnicomprendivas particulares profesadas por los ciudadanos.<sup>12</sup> Aquí, el concepto de *overlapping consensus* (“*consenso superpuesto*”)<sup>13</sup> adquiere toda su relevancia como *instrumento procedimental sustantivo de convivencia democrática*, al constituirse como una instancia final de “*consensualización*” de las doctrinas omnicomprendivas que puede surgir, tal como la historia lo ha mostrado, desde las mismas *concepciones comprensivas razonables* opuestas a las cuales se adhieren los ciudadanos en una sociedad bien ordenada. En este sentido, a juicio de Rawls ni el carácter “plural” ni el de “opuestos” de estas doctrinas comprensivas constituyen una dificultad infranqueable para la posibilidad de un acuerdo, en tanto estas doctrinas sean efectivamente “razonables”: es decir, realizadas por el ciudadano desde el ejercicio de su libertad como sujeto racional, pero, en conformación con la concepción pública de justicia.<sup>14</sup>

El ideal de *uso público de la razón* presente en esta propuesta (la cual revelará una de las influencias kantianas más evidentes de su pensamiento)<sup>15</sup>, da cuenta así de la presencia de una concepción del

9 Cfr. J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 136-142.

10 Cfr. J. Rawls, *Political Liberalism*, p. xvi.

11 Al respecto, cfr. D. Quintero Fuentes, *Críticas y revisiones a la Teoría de la Justicia de John Rawls* (Revista Actualidad Jurídica nro. 8), pp. 371-394.

12 Cfr. J. Rawls, *Op. cit.*, Part One, Lecture 1, §2: *The Idea of a Political Conception of Justice*, pp. 11-15.

13 Las distintas traducciones del concepto van desde “*consenso traslapado*” (presente en la traducción al español de Sergio Mdero Báez y editada en 1995 por Fondo de Cultura Económica), a “*consenso entrecruzado*”, “*consenso por superproducción*” y, como propone Domènech en su traducción (*El liberalismo político*, editada en 1996 por Crítica), “*consenso superpuesto*”. Como se puede observar, es esta última opción la que será empleada en el presente trabajo.

14 Cfr. J. Rawls, *Op. cit.*, Part Two, Lecture 4: *The Idea of an Overlapping Consensus*, pp. 133-172.

15 Como Mejía Quintana explica, el “kantismo” de Rawls debe ser entendido más como una *analogía* que como una *identificación total*: si bien los conceptos de *original position*, *veil of ignorance* y la autonomía moral asociada a la racionalidad del sujeto presentan una cercanía evidente con el modelo contractual kantiano, ya en *The Basic Structure as Subject* (1978) el propio Rawls destacará como una *reinterpretación kantiana* en la línea de la *justicia como fairness* implica, primero, desprender la estructura de dicha doctrina de sus bases de idealismo trascendental y, segundo, darle una interpretación procedimental por medio de la *original position*, trabajo que (como sabemos) finalmente el autor llevará a cabo en *Kantian Constructivism in Moral Theory* (1980). Cfr. O. Mejía Quintana, *La filosofía política de John Rawls (II): Liberalismo político* (en *Con Rawls y contra Rawls, Una aproximación a la filosofía política contemporánea*), pp. 70 y 79.

*ciudadano* como un sujeto que se reconoce a sí mismo como una persona *libre* y hace uso de una *racionalidad* que, junto con un *sentido moral*, le permite ajustar sus metas y aspiraciones a la luz de lo que razonablemente puede anhelar y de lo que los principios de justicia por él mismo establecidos le permiten, capacidad fundada finalmente en la posibilidad de comprender que el peso de sus reclamaciones no está dado ni por la fuerza ni por la intensidad psicológica de sus anhelos y deseos, incluso cuando éstos le parezcan o sean efectivamente racionales desde sus particulares punto de vista.<sup>16</sup>

Será en torno a esta última arista donde, precisamente, surge una de las dificultades principales del proyecto político rawlsiano, pues a pesar del protagonismo imprescindible que este ciudadano adquiere en un modelo de sociedad definido esencialmente por el tipo de *colaboración justa* que desarrollan sus ciudadanos, Rawls no ofrecería un examen filosófico acabado respecto a la noción de *persona* que sustente dicho rol en esta sociedad: los elementos que ofrece desde el *punto de vista psicológico* (inspirados en las teorías de Kohlberg y Piaget), por ejemplo, parecen insuficientes para entender desde la óptica de la experiencia de la culpa el porqué este sujeto debería ajustar sus reclamaciones e intereses; mientras que, desde la óptica de las *capacidades comunicativas* del mismo, como se apelará en las críticas de Sandel y Habermas, tampoco parece claro como esta persona podría efectivamente lograr el tipo de reconocimiento y reciprocidad que una colaboración justa requiere en circunstancias de la ausencia clara de una dimensión intersubjetiva con una estructura fuerte y consistente.<sup>17</sup> Así, en términos muy generales, no existiría una *antropología filosófica* lo suficientemente sólida como para sustentar, adecuadamente, la *filosofía política* expuesta en *Political Liberalism*.

Frente a estas lecturas, sin embargo, la presencia de la ya mencionada “*concepción política*” (y no “*metafísica*”) de la justicia que el autor desarrolla en *Political Liberalism*, y que previamente plantearía en el artículo *Justice as Fairness: Political not Metaphysical* (1985), parece ofrecer un marco filosófico lo suficientemente sólido como para concebir la imagen rawlsiana de la *persona* también desde una óptica fundamentalmente “*política*”, óptica que, en razón del trasfondo *moral* con el cual el autor entiende la justicia como *fairness*<sup>18</sup>, adquiere un sentido eminentemente *práctico* al circunscribirla en el ámbito de las *prácticas sociales*: en un ejercicio *concreto* de la ciudadanía que se expresará en la participación en foros, asambleas y especialmente en las leyes promulgadas y

---

<sup>16</sup> J. Rawls, *Op. cit.*, p. 34.

<sup>17</sup> Cfr. M. Sandel, *El liberalismo y los límites de la justicia* (Ed. Gedisa, Barcelona, 2000); J. Habermas, “*Reconciliación Mediante el Uso Público de la Razón*”, en *Debate sobre el Liberalismo Político* (ed. Paidós, Barcelona, 1998).

<sup>18</sup> Como el mismo Rawls explica, el *sentido moral* con el cual entiende la *justicia* es el de una concepción moral diseñada para una *clase específica de sujeto*: las *instituciones políticas, sociales y económicas* de una *sociedad democrática constitucional moderna*. En tal sentido, la concepción moral que sustenta a la concepción política de la justicia (y que Rawls señalará como presente en la propuesta de *A Theory of Justice*) no tendrá el carácter general de las otras concepciones morales tradicionales, como será por ejemplo el caso del *utilitarismo*. Cfr. J. Rawls, *Justice as Fairness: Political, not Metaphysical* (Philosophy and Public Affairs, Vol. 14, No. 3), pp. 224-226.

en la constitución, concibiendo al ciudadano, así, como un *generador de instituciones públicas* y un *articulador de la estructura básica de la sociedad*.

La aproximación a este concepto “político” de la persona, en tal sentido, no sólo requiere de la consideración de esta concepción “política” de la justicia, sino también de algunos importantes conceptos relacionados con una noción implícita de *sujeto* en obras anteriores. Con ello, no sólo consideramos factible afirmar la conexión entre esta *concepción política de la persona* con los demás elementos de la propuesta política rawlsiana, sino también, la coherencia general de una teoría que *desde sus primeros bosquejos* sostiene una concepción política de la justicia y del sujeto.

## 2. Antecedentes generales de una noción rawlsiana de la persona

La relación entre un procedimiento de decisión para la resolución de los conflictos morales, y las capacidades humanas de razón e intuición moral, aparecerá ya delineada en *Outline of a Decision Procedure for Ethics* (1951)<sup>19</sup>, el primer trabajo con el cual Rawls se da a conocer en el campo de la ética y la filosofía. Si bien el autor pronto toma distancia con algunas de las ideas y fuentes filosóficas plasmadas en este escrito, algunos conceptos del mismo se mantendrán en su sentido medular y conformarán elementos centrales tanto de la posterior *teoría de la justicia* como del concepto “político” de *persona*.

En este sentido, la descripción de la figura de los “*competent moral judges*” (“*jueces morales competentes*”) presentará cuatro importantes características que Rawls posteriormente extrapolará en su sentido general a la figura del ciudadano: primero, la posesión de un grado “normal” de inteligencia que le permite, como a todo sujeto dotado de razón, desarrollar una “intuición moral”; segundo, un conocimiento de los hechos relevantes del mundo y las consecuencias de los actos humanos; tercero, el ser un hombre razonable que utiliza los criterios de la lógica inductiva, examina fortalezas y debilidades de cada posición y es consciente de sus propias inclinaciones y prejuicios; y cuarto, poseer un conocimiento empático sobre los intereses humanos en conflicto.<sup>20</sup> Estas características constituirán *cualidades formales*: no surgen a partir de principios morales, pues, la competencia del juez para dirimir será *intuitiva* y se sostendrá fundamentalmente en sus “*intellectual virtues*” (“*virtudes morales*”) y las “*virtues of moral insight*” (“*virtudes de intuición moral*”), las cuales aparecen como independientes de cualquier ideología o creencia moral o política particular.<sup>21</sup>

---

19 [“*Esbozo de un procedimiento de decisión para la ética*”].

20 J. Rawls, *Outline of a Decision Procedure for Ethics*, pp. 178-180.

21 J. Rawls, *Op. cit.*, p. 181.

Este punto se desarrollará con mayor profundidad en *The Sense of Justice* (1963), trabajo en el cual el autor realiza una importante “reconstrucción psicológica” del sujeto descrito en las dos entregas de *Justices as Fairness*, en 1957 y 1958 respectivamente. En dichos trabajos, sin desconocer la influencia de la *tradición contractualista* en su teoría, Rawls intenta diferenciarse de la misma en un punto de trasfondo básicamente *moral*: los sujetos que conforman el pacto social concebido por la modernidad lo hacen desde una *racionalidad* que no les permite necesariamente encarar de forma colaborativa la relación con los demás individuos, pues, carecen de un sentido moral que es imprescindible en la propuesta rawlsiana de la justicia como *fairness*. Se trataría, de este modo, de una suerte de “egoísta racional” que interactúa con los demás sujetos en el marco social de un *juego no colaborativo*<sup>22</sup>, concepto que evidentemente contrasta con la restricción de los intereses individuales que Rawls considera son capaces de realizar las personas desde el sentido moral que les es propio en tanto sujetos racionales.<sup>23</sup>

Al respecto, y a pesar de la ausencia de algunos de los conceptos centrales de su posterior teoría, Rawls ya consideraría en esta etapa de su pensamiento que el actuar de modo “justo” (“fair”) no consiste únicamente en respetar ciertas reglas o cierto procedimiento específico: lo que se entienda como “justo”, finalmente, debe ser una práctica *sentida, percibida o reconocida* como tal por los demás<sup>24</sup>, y esto se dará (en el sentido de la “equidad”) en la medida que ninguno de los sujetos que participen de una práctica sientan que él u otro está obteniendo inmerecidamente una ventaja.<sup>25</sup> La construcción psicológica que Rawls desarrolla en *The Sense of Justice*, por ende, intenta dotar al sujeto de la *dimensión moral* que resulta imprescindible para un esquema social conformado por la *cooperación*, práctica que se sostendrá en el reconocimiento de uno mismo y los otros como *sujetos iguales* y que, como tal, se manifestará desde la presencia de los *sentimientos morales*.<sup>26</sup>

En este sentido, la teoría rawlsiana de los *sentimientos morales* (tomando elementos de las doctrinas de Piaget y Kohlberg) concebirá un desarrollo moral progresivo donde el sujeto, atravesando diversos estadios a partir de diversos sentimientos de *culpabilidad*<sup>27</sup>, logra un *sentido de la justicia*

---

<sup>22</sup> J. Rawls, *Justices as Fairness* (1958), p. 174. En este punto, recordemos, Rawls aún no ha desarrollado con conceptos de *original position* ni *veil of ignorance*, los cuales se introducirán recién *Distributive Justice* de 1967, ni tampoco la idea de la superación del principio de racional (*eficacia*) al principio moral (*justicia*), que planteará en 1971 en *A Theory of Justice* (aunque en las dos entregas de *Justice as Fairness* si se percibirá una primacía clara de lo moral por sobre lo procedimental, contrario a lo sostenido por ejemplo por Wolff en su conocida *Understanding Rawls*, 1977).

<sup>23</sup> J. Rawls, *Op. cit.*, p. 181.

<sup>24</sup> J. Rawls, *Op. cit.*, p. 180.

<sup>25</sup> J. Rawls, *Op. cit.*, p. 178.

<sup>26</sup> Siguiendo la explicación de González, en lo que respecta al aprendizaje moral Rawls sigue fundamentalmente el sentido “político” (en algunos casos más explícito que en otros) de la línea racionalista conformada por Rousseau, Kant y Piaget (entre otros), para quienes son los sentimientos morales, que el sujeto desarrollan como resultado de capacidades naturales, los que posibilitan la realización plena la naturaleza social humana. M. P. González Altabe, *Los sentimientos morales en la teoría contractual de John Rawls* (Agora vol. 13, nro. 1), p. 133, n. 7.

que, conectado con cierta disposición natural del hombre a desarrollar la misma, supondrá el despliegue dos *capacidades morales* centrales: por un lado, *entender* el *significado* y *contenido* de los *principios de justicia* que serán elegidos en una posición ideal de libertad e igualdad entre las partes; y, por otro, *poseer* el *patrón de conducta afectiva y psicológica* propio de todo ser humano.<sup>28</sup> La culminación del desarrollo moral del hombre, así, implicará una consolidación y un desarrollo de trasfondo aún más “político” de las cualidades morales descritas en los *jueces competentes* de *Outline of a Decision Procedure for Ethics*<sup>29</sup>, pues, como hemos señalado este *sentido de la justicia* entrega un elemento de consistencia a la propuesta rawlsiana de sociedad al, primero, permitir al individuo *reconocer* y *aceptar* principios normativos y, segundo, desplegar desde la presencia de los *sentimientos morales* el *reconocimiento recíproco*.<sup>30</sup>

La aparición de *A Theory of Justice*, de esta manera, viene a representar una suerte de *concate-nación final* de estos conceptos en la noción de *persona moral*, persona que Rawls definirá como:

“(...) a subject with ends he has chosen, and his fundamental preference is for conditions that enable him to frame a mode of life that expresses his nature as a free and equal rational being as fully as circumstances permit”.<sup>31</sup>

La persona moral, de este modo, ejerce la *autonomía plena* que le es propia por su condición de ser humano desde la búsqueda *racional* de sus propios intereses bajo la única restricción de su capacidad *razonable* de atenerse a la concepción pública de justicia<sup>32</sup>, y cuya *personalidad moral* se caracterizará por la facultad de: primero, disponer de *concepción del bien* que se expresa en la

---

27 La secuencia de estadios propuesta por Rawls (que más adelante también expondrá en *A Theory of Justice*), se compone de tres niveles morales desarrollados a partir de la experiencia de la culpa: *moral de la autoridad* (que corresponde a la “*authority guilt*”), la cual acontece durante la niñez y se produce a partir del reconocimiento de la autoridad de los padres; *moral de la asociación* (referida a la “*association guilt*”), que se desarrolla en el contacto e integración en los grupos sociales; y la *moralidad de los principios* (vinculada con la “*principle guilt*”), que se desarrolla al tomar conocimiento de los esquemas que orientan a la sociedad como totalidad, momento al cual corresponderá propiamente el desarrollo del *sentido de justicia*. En este punto, Rawls citará expresamente el trabajo de Piaget, *The Moral Judgment of the Child* (1932), sienta también notoriamente patente la influencia de los niveles *pre convencional*, *convencional* y *post convencional* establecidos por Kohlberg en *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, 1981. Cfr. J. Rawls, *Sense of Justice* (*Philosophical Review* 7, 3), pp. 286-292.

28 J. Rawls, *Op. cit.*, p. 281.

29 Cfr. O. Mejía Quintana, *La filosofía política de John Rawls (I): la Teoría de la justicia* (en *Con Rawls y contra Rawls, Una aproximación a la filosofía política contemporánea*), p. 33.

30 M. P. González Altabe, *Op. cit.*, p. 133. La misma autora explicará cómo al hablar de “sentimientos morales”, Rawls finalmente estará concibiendo sentimientos y/o emociones experimentadas ocasionalmente por las personas en contextos específicos, manifestándose a través de ciertas *actitudes naturales* que, en definitiva, dan cuenta de un elemento propio de la vida humana: ello convierte al sentido de justicia y el tipo de convivencia colaborativa que a partir de ella se sostiene como un ámbito propiamente del hombre (p. 136).

31 [“(...)un sujeto con fines que él ha elegido, y su preferencia fundamental se inclina en favor de las condiciones que le permitan construir un modo de vida que exprese su naturaleza de ente racional, libre e igual, tan plenamente como las circunstancias lo consientan”]. J. Rawls, *A Theory of Justice*, p. 561.

32 M. J. Bertomeu, G. Vidiella, *Persona moral y justicia distributiva* (*Ágora* vol. 14, nro. 2), p. 83.

concepción de un *proyecto racional de vida*; y segundo, desarrollar un *sentido de la justicia* que se expresa en un *deseo regulador* que actúa según ciertos principios públicamente reconocidos.<sup>33</sup>

La inspiración *kantiana* en esta noción del ejercicio de la libertad, nuevamente, aparece de forma clara al coincidir con la idea general de la “*autonomía de la voluntad*”<sup>34</sup> planteada por Kant y, a partir de ella, inferir que en la *auto limitación* del sujeto respecto a sus anhelos y aspiraciones (frente a los principios de justicia que previamente ha reconocido como tales) se constituye precisamente una manifestación de su condición de ser libre, coherente además con las limitaciones propias de la vida humana de las que la justicia como *fairness* intenta dar cuenta y respetar.<sup>35</sup>

En una arista que aparecerá particularmente significativa dentro de este esquema, el concepto de “*equilibrio reflexivo*” (“*reflective equilibrium*”) resaltarán aún más el trasfondo social de la teoría rawlsiana al considerar, mediante una idea de “*racionalidad deliberativa*” (“*deliberative rationality*”), el contraste y ajuste entre las *ideas intuitivas de la justicia* que todo sujeto tiene a partir de su *sentido moral*, y los *principios de justicia escogidos* en la posición original.<sup>36</sup> En palabras de Mejía, este concepto será la “*polea que permite articular la dimensión política con la individual, dándole al ciudadano, como persona moral, la posibilidad de replantear los principios de justicia y la estructura social que se deriva de ellos cuando sus convicciones así se lo sugieran*”.<sup>37</sup>

### 3. La concepción “política” y no metafísica de la justicia en Rawls

Como señalamos, el planteamiento de *A Theory of Justice* generó numerosos cuestionamientos que Rawls abordará mediante *explicaciones, reformulaciones* o (bajo algunas interpretaciones) la *reorientación general* del *trasfondo moral* de su teoría a una *concepción política* de la misma. Si bien esta última lectura aun es objeto de discusión entre los estudiosos, el propio Rawls señalará en *Justice as Fairness: Political not Metaphysical* (1985) como a pesar de la condición ciertamente “moral” del concepto “justicia”, su teoría tiene un sentido fundamentalmente “político”, esto, en razón de no encontrarse sustentada en pretensiones filosóficas de carácter metafísico como son las de una *concepción de la verdad* o, especialmente, “*claims about the essential nature and identity*

---

33 J. Rawls, *Ídem*.

34 “(...) *constitución de la voluntad por la cual ella es para sí misma una ley –independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer*”. I. Kant, *Metafísica de las costumbres*, p. 88.

35 J. Rawls, *Op. cit.*, p. 257.

36 Cfr. J. Rawls, *Op. cit.*, p. 416-424.

37 O. Mejía Quintana, *Op. cit.*, p. 60.

*of persons*".<sup>38</sup> La intención de ofrecer una propuesta política desprovista de una fundamentación filosófica (en el sentido general del término), aparecerá como otro de los ejes centrales de un importante número de críticas que, *grosso modo*, van desde considerar que Rawls no comprende cabalmente la noción de "política" y, por ello, recurre a una idea de "moral" (Mouffe<sup>39</sup>, Schettino<sup>40</sup>, Rodríguez<sup>41</sup>), hasta que el vínculo que el autor establecería entre moral y política sería inadecuado en razón del *debilitamiento* del carácter *critico normativo* propio de la moral política (McCarthy<sup>42</sup>, Hampton<sup>43</sup>, Frazer y Lacey<sup>44</sup>). En este punto, sin embargo, parece fundamental tomar en cuenta que la convicción de Rawls es que una concepción *pública* de la justicia en una *democracia constitucional* deberá ser, en toda la medida de lo posible, *independiente* de las controversias políticas, religiosas y filosóficas, es decir, autónoma frente a cualquier doctrina metafísica específica defendida por algunos de los ciudadanos.<sup>45</sup> Su propia visión del liberalismo político (con la cual hace coincidir su teoría de la justicia como *fairness*) destacará como dicha propuesta:

*"(...) aims for a political conception of justice as a freestanding view. It offers no specific metaphysical or epistemological doctrine beyond what is implied by the political conception itself"*.<sup>46</sup>

Una concepción "política" entendida de este modo no sólo parece coherente con la raíz kantiana que fundamenta la elección de los principios de justicia por parte de sujetos contemplados como hombres libres, racionales y con un sentido moral, así como la posibilidad de acuerdo que la razonabilidad de los mismos permite conseguir, sino también, se podría interpretar como particularmente acorde con el sentido de "práctica" con el cual, como destacamos, Rawls entenderá la *moral*.

En *Political Liberalism*, será en torno a tres elementos que Rawls definirá el carácter general de esta concepción política de la justicia: a) la presencia de un individuo sujeto de una concepción política,

---

38 ["pretensiones sobre la naturaleza esencial e identidad de las personas"]. J. Rawls, *Justice as Fairness: Political not Metaphysical* (Philosophy and Public Affairs, Vol. 14, nro. 3), p. 223.

39 Cfr. Ch. Mouffe, *Rawls: Filosofía política sin política* (traducción al español de Aldo Valle, en Anuario de Filosofía Política y Judicial, 1997, pp. 391-415).

40 Cfr. H. Schettino, *Rawls y la política* (en Revista Internacional de Filosofía Política / vol. 14, 1999, pp. 71-87).

41 Cfr. J. Rodríguez, *La debilidad política del liberalismo de John Rawls* (en Revista Internacional de Filosofía Política / vol. 14, 1999, pp.89-109).

42 Cfr. Th. McCarthy, "Kantian Constructivism and Reconstructivism : Rawls and Habermas in Dialogue" (en Ethics N° 105, 994, pp. 44-63)

43 Cfr. J. Hampton, "The Moral Commitments of Liberalism" (en The Idea of Democracy, 1995, pp. 292-313).

44 Cfr. E. Frazer, N. Lacey, "Politics and the Public in Rawls' Political Liberalism" (en Political Studies, XLIII, 1995, pp. 233-247).

45 J. Rawls, *Ídem*.

46 ["(...) apunta hacia una concepción política de la justicia como punto de vista libremente aceptado. No preconiza ninguna doctrina específica, metafísica o epistemológica, más allá de lo que está implícito en la concepción política misma"]. J. Rawls, *Political Liberalism*, p. 10.

de una concepción moral elaborada para una clase específica de sujeto<sup>47</sup>; b) un modo de presentación como un punto de vista libremente aceptado<sup>48</sup>; c) un contenido expresado en términos de ciertas ideas fundamentales que se consideran implícitas en la cultura política pública de una sociedad democrática.<sup>49</sup> Con ello, la idea pública de justicia que orientará la estructura básica de la sociedad aparece sustentada en aquellos *principios implícitos* propios la *cultura política pública del régimen democrático constitucional* donde tienen cabida, conformando una suerte de *referente común* que posibilita el advenimiento del *consenso superpuesto* y no una *síntesis, suma o imposición específica* de alguna de las doctrinas particulares (de tipo político, moral, religiosa o filosófica) presentes en una sociedad democrática.

La concepción “política” de la persona en Rawls, de esta manera, seguiría las mismas líneas generales de esta concepción “política” de la justicia al no enmarcarse en ningún examen metafísico de la naturaleza humana (conclusión a la cual, como el mismo Rawls señala, el recurso de representación de la posición original podría en cierto sentido llevar a contempla<sup>50</sup>). Esta *noción política* de la persona surgirá desde el reconocimiento del individuo, siempre en el contexto de una *sociedad democrática de derecho*, como un sujeto fundamentalmente *libre en tres aspectos centrales*: a) como poseedor de la capacidad moral de tener y modificar una *concepción del bien* basada en su racionalidad y razonabilidad<sup>51</sup>; b) como un sujeto con una identidad sustentada en valores de la *vida no pública* (no institucional o moral), como fuentes *auto autenticables de reclamaciones válidas* con miras a hacer valer sus concepciones del bien (en la medida que éstas no se aparten de lo por la concepción pública de la justicia)<sup>52</sup>; c) como sujetos capaces de asumir la responsabilidad de sus fines, ajustando o restringiendo sus metas y aspiraciones a la luz de lo que pueden razonablemente esperar dentro de lo que permiten los principios de la justicia.<sup>53</sup>

De esta manera, con un sentido de lo político entendido principalmente como “lo público”<sup>54</sup>, la noción *ciudadanía* dentro del esquema social rawlsiano también consistirá básicamente en una

---

**47** Que en el caso de la propuesta rawlsiana corresponderá a las *instituciones* que conforman la estructura básica de la sociedad, además, identificada con una democracia constitucional moderna que, por último, tiene como característica el ser cerrada: contenida en sí misma, sin relaciones con otras sociedades y donde sus integrantes ingresan por nacimiento y salen sólo al morir. Cfr. J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 11 y sgte.

**48** J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 12 y sgte.

**49** J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 13-15.

**50** J. Rawls, *Op. cit.*, p. 29.

**51** J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 30-32.

**52** J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 32 y sgte.

**53** J. Rawls, *Op. cit.*, pp. 33 y sgte.

**54** A. Obando, *Persona política y el ciudadano moral* (en *John Rawls: legado de un pensamiento*), p. 83.

“práctica”: en el “ejercicio” de una condición en constante realización, un “hacer” autónomo del sujeto que, en virtud de su *racionalidad y razonabilidad*, busca sus fines en el espacio de la *esfera pública* desde una *autolimitación moral*.<sup>55</sup> En su estrecho vínculo con el espacio público donde se desenvuelve, así, la concepción política de la persona entenderá a dicha persona esencialmente como un *ciudadano*, noción que Rawls remontará directamente a la noción del sujeto presenten en la antigua sociedad griega:

*“Beginning with the ancient world, the concept of the person has been understood, in both philosophy and the law, as the concept of someone who can take part in, or who can a role in, social life, and hence exercise and respect its various right and duties. Thus, we say that a person in someone who can be a citizen, that is, a normal and fully cooperating member of the society over a complete life”.*<sup>56</sup>

Por este motivo, como el mismo autor norteamericano aclarará, la concepción política de la persona consiste finalmente de una *“concepción normativa de índole moral”*, la cual se inicia en una noción cotidiana de las personas como *“unidades de pensamiento, deliberación y responsabilidades”*, adaptándose a una concepción política de la justicia (y no a una doctrina comprensiva específica), y constituyéndose, por ende, como distinta a cualquier explicación derivada de las ciencias naturales, la teoría sociológica o (evidentemente) una interpretación metafísica.<sup>57</sup>

## Conclusiones

En coherencia con los conceptos centrales que conforman el pensamiento de Rawls y con las características particulares de mismo, presentes (como mencionamos) tanto en las numerosas e indistintas de fuentes filosóficas asimiladas por el filósofo, como por el desarrollo progresivo de su teoría (forjada en entregas sucesivas que, además, se plasman de manera especialmente sintética a través del formato del *paper*<sup>58</sup>), nos parece que un examen crítico del contenido filosófico de su

<sup>55</sup> A. Obando, *Op. cit.*, p. 84.

<sup>56</sup> [*“Si nos remontamos hasta el mundo antiguo, el concepto de la persona era entendido, tanto en filosofía como por la ley, como el concepto de alguien que puede desempeñar un papel en la vida social y, por ende, ejercer y respetar los varios derechos y deberes propios de ella. Por tanto, decimos que una persona es alguien que puede ser un ciudadano, es decir, un integrante normal y cooperador de la sociedad durante toda una vida”*]. J. Rawls, *Op. cit.*, p. 18.

<sup>57</sup> J. Rawls, *Op. cit.*, p. 18, n. 20.

<sup>58</sup> Como sabemos, tanto *A Theory of Justice* como *Political Liberalism*, las dos obras principales del pensamiento rawlsiano, corresponden en gran medida al contenido de los artículos publicados por el autor previo a 1971 y 1993, respectivamente. El propio Rawls explicará en la introducción de *A Theory of Justice* como la primera cubre (con mayor elaboración) los contenidos de *Justice as Fairness* (1958) y *Distributive justice: Some Addenda* (1968), la segunda parte corresponden (con muchas adiciones) a *Constitutional Liberty* (1963), *Distributive justice* (1967) y *Civil Disobedience* (1966), y el segundo capítulo de la última parte *The Sense of Justice* (1963), mientras que en el caso de *Political Liberalism*, también en su introducción Rawls detallará como su contenido se remite principalmente a *Kantian Constructivism in Moral Theory* (1980), *The Basic Structure as Subject* (1978), *The Basic Liberties and Their Priority* y *Social Unity and Primary Goods* (1982), *Political, not Metaphysical* (1985), *Overlapping Consensus* (1987), *Ideas of the Good* (1988), *Domain of the Political* (1989), y *Public Reason* que aparece por primera vez a la luz pública.

propuesta (ya sea favorable o desfavorable respecto al mismo) debe tomar en consideración los elementos señalados evitando por ejemplo: omitir el desarrollo *genérico* de sus ideas al examinar de forma “aislada” algún concepto específico de la teoría, y no en relación al conjunto dentro del cual forma parte; supeditar la validez filosófica de su propuesta a partir de su posible aplicación en una realidad concreta, en circunstancia que dicha propuesta se sostiene (entre otros fundamentos) en un *razonamiento* descritos expresamente como *hipotético* (como es el caso de la *posición original*); y especialmente intentar examinar desde una óptica de construcción metafísica una propuesta que, manifiestamente, intenta prescindir de dicha fundamentación en su ejercicio reflexivo.

Este último punto, en el marco del problema brevemente abordado en este trabajo, parece de especial relevancia tomando en cuenta la similitud general presentada en los dos grandes focos de críticas que se hemos mencionado en torno al proyecto de sociedad rawlsiano: por un lado, su noción de *persona*, y por otro el carácter *no político* de su liberalismo. En ambas cosas, nos parece, el enfoque desde el cual se erige una parte sustancial de los cuestionamientos es justamente desde la exigencia de un *posicionamiento metafísico* por parte de Rawls o, en el caso particular de la noción de persona, de tipo *antropológico filosófico*, exigencia que, con independencia de los problemas de consistencia filosóficas que la propuesta rawlsiana pueda adolecer, ciertamente se distancia de la “lógica interna” dentro de la cual los conceptos elaborados por el filósofo norteamericano adquieren su sentido.

Por tal motivo, bajo nuestro punto de vista, la comprensión de la *filosofía política* de Rawls como una *propuesta situada* bajo la forma de una *práctica social frente a una cultura política implícita* en el contexto social específico de la *sociedad democrática moderna*, parece acercarse con mayor exactitud a los objetivos y propósitos de su modelo de sociedad: una idea de sociedad entendida (desde el *pluralismo razonable*) como profundamente escindida por conflictos ideológicos, morales, políticos y religiosos, donde el entendimiento en torno a concepciones de carácter metafísico no se ha logrado establecer y donde, como la propuesta rawlsiana parece llevarnos a considerar, la necesidad de un nivel *post metafísico* sobre el cual sostener un entendimiento social (constituido por procedimientos equitativos donde la racionalidad y razonabilidad humana se expresen desde la libertad que le es propia) aparece como una opción sensata y un camino filosófico altamente necesario.

## Bibliografía

AGRA ROMERO, María José. ¿Es la versión castellana de A Theory of Justice de J. Rawls una versión modificada? *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, Vol. 11, No. 1-2, 1983 (pp. 273-283).

BERTOMEU, María Julia; VIDIELLA, Graciela. Persona moral y justicia distributiva. *Ágora, Papeles de Filosofía*, vol. 14, nro. 2. 1995 (pp. 81-97).

GONZÁLEZ ALTABE, María del Pilar. Los sentimientos morales en la teoría contractual de John Rawls. *Revista Ágora* vol. 13, nro. 1. Ediciones Universidad de Santiago de Compostela, 1994 (p. 131-137).

JIMÉNEZ REDONDO, Manuel. A propósito de la versión castellana de la obra de John Rawls A Theory of Justice. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, Vol. 11, No. 2-3, 1981 (pp. 231-239).

KYMLICKA, Will. *Filosofía Política Contemporánea, una introducción* (trad. al español de Roberto Gargarella). Editorial Ariel, Barcelona, 1995.

MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio. Aclaraciones sobre la versión castellana de A Theory of Justice de John Rawls. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, nro. 15, 1997 (pp. 205-209).

MEJÍA QUINTANA, Oscar. “La filosofía política de Rawls (I): la Teoría de la justicia”. En *Con Rawls y contra Rawls, una aproximación a la filosofía política contemporánea* (edit. Juan José Botero). Ediciones Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005 (pp. 29-62).

MEJÍA QUINTANA, Oscar. “La filosofía política de Rawls (II): el Liberalismo político”. En *Con Rawls y contra Rawls, una aproximación a la filosofía política contemporánea* (edit. Juan José Botero). Ediciones Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005 (pp. 63-92).

KANT, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1988.

OBANDO, Aristides. “Persona política y el ciudadano moral”. En *John Rawls: legado de un pensamiento* (edit. Delfin Grueso). (pp. 81-89).

RAWLS, John. *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge, 1971.

RAWLS, John. Justices as Fairness. *The Philosophical Review*, vol. 67, nro. 2. Duke University Press on behalf of Philosophical Review, 1958 (pp. 164-194).

RAWLS, John. Justices as Fairness: Political not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 14, No. 3. Princeton University Press, 1985 (pp. 223-251).

RAWLS, John. Outline of a Decision Procedure in Ethics. *The Philosophical Review*, Vol. 60, No. 2. Duke University Press on behalf of Philosophical Review, 1951 (pp. 177-197).

RAWLS, John. *Political Liberalism*. Columbia University Press, New York, 2005.

RAWLS, John. The Sense of Justice. *Philosophical Review* 7, 3, 1963 (pp. 281-305).

RUBIO CARRACEDO, José. *La utopía ética del Estado justo: de Platón a Rawls*. Ediciones Rubio Esteban. Valencia, 1982.



# ¿Qué sabemos sobre la calidad de servicio En educación superior a distancia?

## Luis Araya Castillo

Académico Dirección de Investigación y Estudios Aplicados Universidad Miguel de Cervantes  
laraya@umcervantes.cl

## Nicolás Barrientos

Director de Investigación y Estudios Aplicados Universidad Miguel de Cervantes  
nbarrientos@umcervantes.cl

## Sebastián Castillo

Académico Dirección de Investigación y Estudios Aplicados Universidad Miguel de Cervantes  
scastillo@umcervantes.cl

## Resumen

Los sectores de educación superior han alcanzado altos niveles de competencia. En este escenario, algunas universidades han respondido a los cambios en los sectores de educación superior a través de la oferta de estudios en modalidad no tradicional (a distancia). Estas universidades deben enfocar sus esfuerzos en la calidad de servicio, por cuanto es un factor que determina la intención de comportamiento de los estudiantes. No obstante, en la literatura se han propuesto diversas escalas para medir la calidad de servicio en educación superior, pero son pocos los estudios que se han enfocado en la modalidad a distancia (modalidad no tradicional). Esto es relevante, por cuanto la educación superior a distancia presenta características que la diferencian de la educación superior en modalidad tradicional (presencial). Dado esto, la presente investigación se concentra en hacer una exhaustiva revisión de los factores (dimensiones) que los estudiantes en educación superior a distancia consideran relevantes al momento de evaluar la calidad del servicio percibido.

## 1. Introducción

Las instituciones de educación superior están enfrentando rápidos cambios en las dinámicas de los mercados (Robinson y Celuch, 2016), debido a que la educación superior ha experimentado a nivel mundial un proceso de construcción y reconstrucción (ver por ejemplo, Martensen, et al., 2000; Altbach et al., 2009; Gaete, 2011), que se ha manifestado en sectores de educación superior altamente competitivos (ver por ejemplo, Jain et al., 2013; Sultan y Wong, 2014; Lai et al., 2015), y en la dificultad de las universidades por mantener sus ventajas competitivas (Cubillo-Pinilla et al., 2009). En este contexto, algunas instituciones de educación superior han optado por diferenciarse de sus competidores a través de la oferta de programas de estudios en modalidad no tradicional (distancia, semipresencial y e-learning) (ver por ejemplo, Martínez-Argüelles et al.,

2010; Buil et al., 2012; Araya- Castillo, 2015). Estas instituciones reconocen que la educación superior se ha vuelto más competitiva, privatizada, segmentada y conducida por el mercado (Cerpa et al., 2007).

Existe variedad en los programas de educación superior en modalidad no tradicional que son ofrecidos por las universidades (McKee, 2010; Smathers, 2011). Una revisión de la literatura permite dividir estos programas en: a) programas a distancia; b) semipresencial; y c) e-learning. En la presente investigación se utiliza el término educación a distancia cuando se hace referencia a las distintas formas que puede tomar la educación en formato no tradicional (no presencial). Esto tiene justificación en la falta de consenso sobre el término a emplearse (Dichiara et al., 2005), y en el mayor uso que se hace del término educación a distancia en Latinoamérica y Chile.

Este tipo de instituciones permiten que grupos diferentes de estudiantes puedan acceder al sistema de educación superior (Delgado-Almonte et al., 2010), por cuanto los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2008). Al mismo tiempo, estas instituciones pueden mejorar la posición competitiva en los mercados en que participan, debido a que la educación a distancia se presenta como una oportunidad para que ahorren en costos (Gómez-Escalonilla et al., 2011).

No obstante lo anterior, la educación a distancia (no tradicional) ha recibido críticas, tales como aquellas que hacen referencia a un menor grado de calidad académica, que el aprendizaje recaerá en la responsabilidad de los estudiantes y que existen problemas con la interacción (Salmerón-Pérez et al., 2010; Buil et al., 2012). Además, se argumenta que la educación en formato no tradicional presenta altos niveles de deserción estudiantil, limitaciones técnicas en los programas y sistemas utilizados, que los materiales necesarios para realizar su seguimiento tienen un alto costo y que las plataformas son usadas únicamente como salas de reprografía (Gutiérrez-Martín et al., 2010).

Diversos autores han propuesto mejoras para los problemas que presenta la educación superior a distancia, tales como el uso de estrategias pedagógicas transformativas o la incorporación de foros de discusión u otras tecnologías de información (Keegan, 2011; Buil et al., 2012). Sin embargo, estas mejoras no se han enfocado en analizar la percepción que los estudiantes en educación a distancia tienen sobre la calidad de servicio ofrecida por las universidades (Martínez-Argüelles et al., 2010; Araya-Castillo y Bernardo, 2013; Martínez-Argüelles et al., 2013).

Lo anterior es relevante, por cuanto las universidades que ofrecen programas en formato no tradicional necesitan averiguar qué atributos tienen en cuenta los estudiantes para evaluar la calidad, y cuál es la importancia relativa de éstos (Nath y Zheng, 2004). Esta situación tiene también importancia teórica, por cuanto la literatura reconoce que una concepción de calidad en educación superior debe ser aplicable y exigible a todas las modalidades, pero que se diferenciará en la especificidad de las modalidades (Moreno, 2007; Jung, 2011).

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 Calidad de Servicio en Educación Superior

La calidad del servicio percibida por los estudiantes en la formación universitaria está recibiendo una atención creciente (ver por ejemplo, Stodnick y Rogers, 2008; Brochado, 2009; Icli y Anil, 2014). Esto porque las universidades se encuentran operando en entornos que les demandan comprender en forma creciente el rol e importancia de la calidad de servicio (Shank et al., 1995).

El sector de educación superior presenta todas las características de los proveedores de servicios (Danjuma y Rasli, 2013), por cuanto es intangible y heterogéneo, cumple el criterio de inseparabilidad, al ser producido y consumido al mismo tiempo, satisface el criterio de perecedero y asume la participación de los estudiantes en el proceso de entrega del servicio (Cuthbert, 1996). Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben enfocarse no sólo en los indicadores de retorno a la inversión y participación de mercado, sino que también en comprender la satisfacción del cliente y las percepciones de la calidad del servicio ofrecido (Jain et al., 2011).

A pesar de lo anterior, no existe consenso sobre la conceptualización y medición del constructo calidad de servicio (ver por ejemplo, Dabholkar et al., 2000; Jain y Gupta, 2004; Ladhari, 2010). En relación a la falta de consenso en la definición, la calidad de servicio ha sido conceptualizada principalmente como la diferencia existente entre las expectativas y percepciones de los consumidores (Parasuraman et al., 1985, 1988), o sólo en razón de sus percepciones (Cronin y Taylor, 1992). A pesar de las diferentes definiciones propuestas, existe consenso en que la calidad de servicio es un constructo evasivo (Carman, 1990) y multidimensional (Dabholkar, 1996).

Asimismo, se sostiene que no existe consenso sobre la escala que debería ser empleada para medir la calidad de servicio (Seth et al., 2005), lo cual explica los diversos modelos que han sido propuestos (ver por ejemplo, Grönroos, 1982; Teas, 1993; Rust y Oliver, 1994; Philip y Hazlett, 1997; Dabholkar et al., 2000). No obstante, los modelos más utilizados son las escalas SERVQUAL y SERVPERF (Sultan y Wong, 2010; Yildiz y Kara, 2012).

En la escala SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988), la calidad se evalúa como la diferencia entre las expectativas y la percepción del servicio recibido. Está compuesta por cinco dimensiones: a) confiabilidad; b) tangibles; c) capacidad de respuesta; d) empatía; y e) seguridad (ver por ejemplo, Asubonteng et al., 1996; Coulthard, 2004; Ladhari, 2008; Gilmore y McMullan, 2009; Altuntas et al., 2012).

Cronin y Taylor (1992) propusieron la escala SERVPERF. De acuerdo a esta escala, en la medición de la calidad de servicio sólo deben incluirse las percepciones, argumentando que la calidad de servicio es una forma de actitud del consumidor (Cronin y Taylor, 1992; Teas, 1993). La escala SERVPERF ha

recibido respaldo en la literatura, lo cual se explica en la reducción que hace del número de ítems y en que algunos autores han concluido que posee un mayor poder explicativo (Babakus y Boller, 1992).

Pero el crecimiento de los servicios y las ventas basadas en internet modificaron la forma en que compiten las empresas (Bruce y Lin, 2010; Marimon et al., 2012). En este contexto, la calidad de e-servicio puede tener efecto en las intenciones de comportamiento de los clientes (Santos, 2003; Carlson y O’Cass, 2010) y en los niveles de eficiencia y rentabilidad de las empresas (Cronin, 2003). Dado esto, la literatura se ha concentrado en establecer la forma en que el constructo e-servicio debe ser conceptualizado y medido (Carlson y O’Cass, 2011).

Se han propuesto diferentes definiciones sobre la calidad de e-servicio. Se puede definir como los juicios y evaluación general que los consumidores realizan sobre la excelencia y calidad de un servicio que es entregado en el mercado virtual (Santos, 2003), o como el grado en que las páginas web permiten que la decisión, compra y entrega de un producto o servicio se realice de manera eficiente y efectiva (Zeithaml et al., 2000). No obstante, algunos autores coinciden en que el constructo calidad de e-servicio es jerárquico y multidimensional (Carlson y O’Cass, 2011), y que debería ir más allá de la interfaz de la página web (Wolfenbarger y Gilly, 2003).

La falta de consenso en la definición dificulta conocer las dimensiones que integran la calidad de e-servicio en contextos virtuales (Bernardo et al., 2012), y con esto analizar el impacto que estas dimensiones pueden tener sobre los niveles de satisfacción (Litvin et al., 2008) y lealtad de los clientes (Marimon et al., 2012). Si se reconoce que el servicio entregado en un contexto virtual es diferente al servicio tradicional (Bruce y Lin, 2010), entonces es posible argumentar que la calidad de e-servicio debe ser estudiada con un enfoque diferente (van De Riel et al., 2001).

Esta situación es recogida en la literatura, por cuanto se han propuesto diferentes modelos sobre la calidad de servicio en contextos virtuales, basadas principalmente sobre la calidad de las páginas de internet (ver por ejemplo, Barnes y Vidgen, 2002; Gounaris y Dimitriadis, 2003; Parasuraman et al., 2005; Ho y Lee, 2007; Vázquez-Casielles et al., 2009; Carlson y O’Cass, 2011; Bernardo et al., 2012).

De estos trabajos, la escala E-S-QUAL desarrollada por Parasuraman et al. (2005), es considerada como una de las más completas (Petnji Yaya et al., 2012; Rafiq et al., 2012), y la que ha sido adoptada con mayor frecuencia por los investigadores (Vázquez-Casielles et al., 2009; Marimon et al., 2012). De acuerdo a este modelo, la calidad de servicio en contextos virtuales se puede medir en función de cuatro dimensiones, cuales son: a) eficiencia; b) cumplimiento; c) disponibilidad del sistema; y d) privacidad. Sin embargo, se argumenta que la escala E-S-QUAL sigue resultando inadecuada por la falta de inclusión de aspectos vinculados al componente hedónico de la calidad de servicio (Bauer et al., 2006), y que carece de validación externa (Rafiq et al., 2012).

## 2.2 Gestión de Calidad en Educación Superior

La calidad es parte integral de la educación superior (Stensaker, 2008), y es una categoría dinámica que se basa en la aspiración de una mejora constante de todos los procesos y sus resultados (Stimak y Leko, 2012). Es por esto que las universidades se encuentran sometidas a la presión de mejorar los niveles de calidad en las distintas actividades que realizan (Dill, 2007), por cuanto el sector en que participan presenta características similares a las de una industria de servicio (Danjuma y Rasli, 2013).

En este contexto, la calidad de servicio es vista por las universidades como una decisión estratégica para satisfacer las necesidades de sus clientes (Torres y Araya-Castillo, 2010) y lograr posiciones competitivas en los mercados (Abouchedid y Nasser, 2002). Dentro de los clientes de las instituciones de educación superior se incluye a los estudiantes, personal administrativo, profesores, gobierno, familias, empresas y la sociedad en general (ver por ejemplo, Capelleras y Veciana, 2004; Abdullah, 2006a; Lazibat et al., 2014).

Sin embargo, existe consenso en considerar a los estudiantes como los principales clientes en el sector de educación superior (ver por ejemplo, Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Correia y Miranda, 2012; Lazibat et al., 2014). Esto porque son los principales beneficiarios de la educación (Yeo y Li, 2014), y porque la calidad de servicio se ha convertido en un importante factor que influencia la decisión de los estudiantes sobre la institución en la que desean estudiar (Bayraktaroglu y Atrek, 2010).

Relacionado con esto, se postula que los estudiantes buscan evidencia de la calidad de servicio cuando toman una decisión de alto riesgo e incertidumbre al momento de elegir alguna universidad (Donaldson y McNicholas, 2004; Angell et al., 2008; Bayraktaroglu y Atrek, 2010). Esto es relevante, por cuanto la percepción sobre la calidad de servicio puede diferir entre los estudiantes y las universidades (Abouchedid y Nasser, 2002). Es así como la satisfacción de los estudiantes es el barómetro de la calidad de los servicios de educación que ha atraído la mayor atención por parte de las instituciones de educación superior en la búsqueda de una ventaja competitiva (Arambewela y Hall, 2006).

Lo anterior tiene repercusiones estratégicas, por cuanto las universidades que son percibidas con mayores niveles de calidad, logran atraer y retener a los mejores estudiantes (Maringe y Gibbs, 2009), lo cual les permite seguir ocupando posiciones de prestigio a nivel nacional y/o internacional (Abouchedid y Nasser, 2002). Además, la retención de los estudiantes tiene influencia en el desempeño financiero de las universidades, por cuanto les permite captar recursos (Angell et al., 2008) y mantener una posición competitiva en los mercados en que participan (DiDomenico y Bonnici, 1996). En este escenario, una adecuada percepción de servicio permitirá que las universidades puedan cumplir con sus objetivos de captación y retención de estudiantes (Maringe y Gibbs, 2009), así como con la posibilidad de cobrar mayores aranceles (Thieme et al., 2012).

Además, no existe consenso sobre la metodología a seguir en la medición de la calidad del servicio en el contexto de la educación superior, en especial lo referente a la escala (ver por ejemplo, García-Aracil, 2009; Torres y Araya-Castillo, 2010; Jain et al., 2013). Esta situación es relevante, por cuanto las universidades necesitan contar con adecuadas herramientas de medición que les permitan conocer cómo los temas relacionados con la calidad impactan en la experiencia de servicio de sus estudiantes (O'Neill y Palmer, 2004).

## 2.3 Modelos de Calidad de Servicio en Educación Superior

Se ha medido la calidad de servicio en instituciones de educación superior a través de la escala SERVQUAL (ver por ejemplo, Soutar y McNeil, 1996; Li y Kaye, 1998; Stodnick y Rogers, 2008), en tanto que otros aplican esta escala pero con modificaciones (ver por ejemplo, Gatfield, 2000; Wright y O'Neill, 2002; Alves y Viera, 2006).

Otros autores en educación superior han optado por el uso de la escala SERVPERF (ver por ejemplo, Nejati y Nejati, 2008; Bhatt y Bhatt, 2012; Karami y Olfati, 2012), lo cual va en línea con diversos estudios que han propuesto escalas para medir la calidad de servicio en el contexto de educación superior considerando sólo las percepciones (ver por ejemplo, Oldfield y Baron, 2000; Capelleras y Veciana, 2004; Torres y Araya-Castillo, 2010).

En los últimos años se observan trabajos que comparan la capacidad predictiva de las escalas que consideran la diferencia entre las expectativas y percepciones, con aquellas que sólo consideran las percepciones (ver por ejemplo, Jain y Gupta, 2004; Brochado, 2009; Rodríguez et al., 2011). En estos estudios se concluye que no existe consenso sobre la superioridad de medida de las escalas SERVQUAL o SERVPERF en el contexto de educación superior. No obstante, la escala SERVPERF ha recibido respaldo en la literatura, lo cual se explica en la reducción que hace del número de ítems y en que algunos autores han concluido que posee un mayor poder explicativo (Babakus y Boller, 1992).

Además, los resultados que se obtienen con la escala SERVQUAL pueden variar según el sector de servicios (Kang y James, 2004). En el contexto de la educación superior se han desarrollado escalas específicas. Algunas escalas se han enfocado exclusivamente en el profesor (Ramsden y Entwistle, 1981), distinguiéndose en algunos casos entre las competencias y actitudes de los profesores (Capelleras y Veciana, 2004).

Otras consideran diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje, tales como el esfuerzo realizado para aprobar las asignaturas (Owlia y Aspinwall, 1996), los sistemas de evaluación (Douglas et al., 2008), el contenido de los cursos (Poh et al., 2006), la relevancia del material de estudio (Entwistle y Tait, 1990) y los resultados del aprendizaje (Mahapatra y Khan, 2007).

Otros autores incorporan dimensiones relacionadas con la organización de los cursos, como el plan de estudios (Sohail y Shaikh, 2004), el tamaño de las clases (Joseph et al., 2005), la planificación de las actividades académicas (Torres y Araya-Castillo, 2010), la inscripción de asignaturas (Marzo-Navarro et al., 2005), y la importancia del rol desempeñado por el personal administrativo en la evaluación que realizan los estudiantes sobre la calidad del servicio (Abdullah, 2006a).

Otras dimensiones consideradas son las instalaciones (Tan y Kek, 2004), la localización de la universidad o campus universitario (Joseph y Joseph, 1997), e incluso se considera la vida social que se genera en el campus universitario (Joseph et al., 2005) o las actividades extra programáticas (Hampton, 1993).

En otros trabajos los autores consideran el asesoramiento que reciben los estudiantes (Hampton, 1993), aspectos financieros (Singh et al., 2008) y la reputación de la institución (Sohail y Shaikh, 2004). Asimismo, se mencionan aspectos relacionados con el interés o responsabilidad que la universidad muestra hacia sus alumnos (Mahapatra y Khan, 2007) y el contacto con el mercado laboral (Jain et al., 2013).

Finalmente, los últimos estudios incorporan también la dimensión de servicios on-line, en la cual se consideran aspectos relacionados con la página web, servicios electrónicos, conexión de internet y sistemas de información, entre otros (ver por ejemplo, Tate et al., 2007; Arif y Ilyas, 2011; Sutarso y Suharmadi, 2011; Akbariyeh, 2012).

## **2.4 Modelos de Calidad de Servicio en Educación Superior a Distancia**

La medición de la calidad de servicio es relevante en los programas de educación a distancia, por cuanto se argumenta que la educación no tradicional (en especial las de tipo a distancia y e-learning) presenta ciertas desventajas. Se sostiene que la educación a distancia no favorece los procesos de aprendizaje (al estar el profesor ausente), traslada la responsabilidad del aprendizaje hacia los estudiantes (con lo cual se ve afectada la calidad) y es incapaz de potenciar adecuadamente la comunicación entre sus participantes (Salmerón-Pérez et al., 2010; Buil et al., 2012).

Asimismo, se argumenta que la educación en formato no tradicional presenta altos niveles de deserción estudiantil, limitaciones técnicas en los programas y sistemas utilizados, que los materiales necesarios para realizar su seguimiento tienen un alto costo y que las plataformas son usadas únicamente como salas de reprografía (Díaz, 2008; Gutiérrez-Martín et al., 2010).

Junto con esto, algunos investigadores postulan que la educación a distancia presenta características que la diferencian de la educación presencial, y que por lo mismo imponen desafío al momento de evaluar la calidad de servicio (Martínez-Argüelles et al., 2010; Araya-Castillo y Bernardo, 2013;

Martínez-Argüelles et al., 2013). Una concepción de calidad en educación superior debe ser aplicable y exigible a todas las modalidades, pero se diferenciará en la especificidad de las modalidades (Moreno, 2007; Jung, 2011).

El servicio prestado en un entorno virtual de aprendizaje presenta dos características particulares, por cuanto es un servicio puro, que no se materializa en transacciones puntuales, sino en una interacción prolongada en el tiempo, y, además, complejo, al incluir la docencia y otros servicios complementarios (Martínez-Argüelles et al., 2013).

En la educación a distancia la mediación tecnológica cobra importancia, por cuanto permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice sin considerar las limitaciones que se pueden generar por el lugar, tiempo y espacio (Bersin, 2004). Además, en la educación a distancia el actor principal es el estudiante y no el profesor, por cuanto es una metodología de enseñanza que se fundamenta en el autoaprendizaje (Grow, 1991).

Existen diversos modelos para medir la calidad de servicio en contextos virtuales, pero éstos han sido poco aplicados en el sector de la educación superior (Martínez-Argüelles et al., 2010; Araya-Castillo y Bernardo, 2013; Martínez-Argüelles et al., 2013). Esto es relevante, por cuanto las universidades que ofrecen programas en formato no tradicional necesitan averiguar qué tipo de atributos tienen en cuenta los estudiantes para evaluar la calidad y determinar su importancia relativa (Nath y Zheng, 2004).

Martínez-Argüelles et al. (2010) y Martínez-Argüelles et al. (2013) desarrollaron escalas de medida de calidad de servicio en educación superior a distancia. A través del uso de la Critical Incident Technique (CIT), Martínez-Argüelles et al. (2010) postulan que las dimensiones a considerar son las siguientes: a) proceso de aprendizaje; b) procesos administrativos; c) recursos y materiales de enseñanza; d) interface de usuarios; e) relaciones con la red de comunidad; y f) tasas y compensaciones.

Posteriormente, Martínez-Argüelles et al. (2013) validan psicométricamente una escala para medir la calidad de servicio percibida en entornos virtuales. Esta escala está compuesta por 24 ítems que se resumen en cuatro dimensiones: a) servicio esencial (docencia); b) servicios facilitadores o administrativos; c) servicios de apoyo; y d) interfaz del usuario.

Sin embargo, las dimensiones encontradas por Martínez-Argüelles et al. (2010) y Martínez-Argüelles et al. (2013) podrían considerarse no generalizables, por cuanto en ambas investigaciones sólo se consideraron alumnos de una universidad en particular de España (Universitat Oberta de Catalunya).

En la literatura se encuentran otras escalas que miden la calidad de servicio en un contexto de educación superior virtual (o a distancia), pero éstas se limitan a un servicio universitario específico (la

biblioteca) (O'Neill et al., 2003) y a la calidad del aprendizaje virtual de un curso de grado en línea (De Lange et al., 2003; Udo et al., 2011).

Los otros estudios que se han desarrollado (LaBay y Comm, 2003; Ehlers, 2004; Greasley et al., 2004), presentan una naturaleza exploratoria (utilizan escalas propias, analizan la satisfacción con servicios específicos concretos y/o no permiten identificar cuáles son las dimensiones del constructo) (Martínez-Argüelles et al., 2013).

## **2.5 Satisfacción e Intención del Comportamiento**

El concepto de satisfacción ocupa una posición central en el pensamiento y práctica del marketing (Sultan y Wong, 2014), por cuanto se relaciona con una transacción en específico (Parasuraman et al., 1988; Cronin y Taylor, 1992), y está relacionada con el proceso de consumo y es transicional (Lazibat et al., 2014).

Por lo tanto, la satisfacción del consumidor es un resultado psicológico que se deriva de las experiencias y el valor percibido (Lee et al., 2007), y una respuesta emocional que surge de respuestas cognitivas a la experiencia de servicio (Zeithaml et al., 1990; Otto y Ritchie, 1996; Park et al., 2004; Flint et al., 2011). Dado esto, se postula que la satisfacción del consumidor es un predictor clave que influencia la intención de comportamiento de los consumidores (ver por ejemplo, Dabholkar et al., 2000; Carlson y O'Cass, 2010; Rajaguru, 2016).

Esta situación es particularmente relevante en el sector de los servicios (Chen et al., 2012), donde las empresas participantes se enfrentan a altos niveles de competencia para atraer y retener a los clientes (Morgan et al., 2005; Olorunniwo y Hsu, 2006). Los investigadores postulan que la calidad de servicio influencia en forma positiva el nivel de satisfacción de los clientes (Carloss y O'Cass, 2010), siendo el desempeño de la calidad de servicio percibida el predictor más poderoso de la satisfacción del cliente (Santouridis et al., 2009).

Asimismo, en la literatura se postula que la satisfacción del consumidor influye positivamente en las intenciones de comportamiento. Esta relación entre satisfacción del consumidor e intención de comportamiento ha sido estudiada por investigadores en diferentes contextos de servicios (ver por ejemplo, Anderson y Fornell, 1994; Bolton y Lemon, 1999; Athanassopoulos et al., 2001), por cuanto existe evidencia que la satisfacción es la base para generar las ganancias empresariales (Churchill y Surprenant, 1982), debido a que es un antecesor de la retención, lealtad y disposición a pagar de los consumidores (ver por ejemplo, Bloemer y Kasper, 1995; Patterson, 2004; Carpenter, 2008; Park y Park, 2016).

La importancia de la satisfacción se observa también en los sectores de educación superior (ver por ejemplo, Alves y Raposo, 2007; Torres y Araya-Castillo, 2010; Li et al., 2011; Yildiz, 2013; Lazibat et al., 2014). De acuerdo a Parahoo et al. (2015), la satisfacción de los estudiantes es un indicador de la calidad de la experiencia académica (Yukselturk y Yildirim, 2008; Kuo et al., 2013), razón por cual las universidades la consideran como uno de los elementos principales para determinar la calidad de sus programas (Yukselturk y Yildirim, 2008).

En este contexto la satisfacción es percibida como una actitud de corto plazo resultante de la evaluación que el estudiante realiza sobre su experiencia educacional (Elliott y Healy, 2001). El estudio de la satisfacción en el sector de la educación superior se fundamenta en la perspectiva que las universidades deben tener una orientación al mercado, y con esto revitalizar las estrategias de marketing (ver por ejemplo, Ng y Forbes, 2009; Jain et al., 2013; Khanna et al., 2014; Fleischman et al., 2015; Robinson y Celuch, 2016) y construir fuertes relaciones con los estudiantes (Durvasula et al., 2011).

Considerando lo anterior, se postula que la satisfacción de los estudiantes es uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior (Sadeha y Garkaza, 2015). En razón de esto las instituciones de educación superior compiten agresivamente con estrategias enfocadas en satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Yeo y Li, 2014), para obtener ventajas competitivas (Sohail y Shaikh, 2004), captar recursos (Angell et al., 2008), mantener posiciones de liderazgo en los mercados en que participan (DiDomenico y Bonnici, 1996) y seguir ocupando posiciones de prestigio a nivel nacional y/o internacional (Abouchedid y Nasser, 2002).

El grado de satisfacción de los estudiantes impacta en forma positiva en sus intenciones de comportamiento (Athiyaman, 1997). En estudios se ha comprobado que altos niveles de satisfacción entre los estudiantes lleva a que experimenten mayores niveles de lealtad, retención y disposición a pagar (ver por ejemplo, Prebble et al., 2004; Helgesen y Nasset, 2007; Gruber et al., 2010; Temtime y Mmerek, 2011; Lai et al., 2015).

## 2.6 Modelos DIHEQS Y SATSIB

En el nuevo escenario competitivo de los sectores de educación superior (Torres y Araya-Castillo, 2010; Jain et al., 2013; Robinson y Celuch, 2016), las universidades deben operar con una orientación al cliente (Wright, 2000), y satisfacer los intereses de sus grupos de interés (Tan y Kek, 2004; Gruber et al., 2010).

Esta situación es particularmente relevante en aquellas universidades han respondido a los cambios del entorno con la oferta de programas en modalidad a distancia (McKee, 2010; Smathers, 2011; Araya-Castillo y Bernardo, 2013), por cuanto son sensibles a la ruptura de los paradigmas res-

pecto de los procesos de enseñanza aprendizaje y del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas tecnologías, y la aparición de las redes y medios ambientales virtuales (Juarros, 2006).

Teniendo presente lo anterior, Araya-Castillo y Bernardo (2015, 2016) proponen, desarrollan y validan los modelos DIHEQS (calidad de servicio en educación superior a distancia) y SATSIB (satisfacción e intención de comportamiento en educación superior a distancia). Los autores parten de la base que son pocos los estudios que desarrollan escalas de medida en el sector de educación superior a distancia (Martínez-Argüelles et al., 2013; Araya-Castillo y Bernardo, 2013; Martínez-Argüelles et al., 2013); y que la educación superior a distancia tiene características particulares que la diferencian de la educación ofrecida en formato presencial (ver por ejemplo, Dichiara et al., 2005; Tejedor-Tejedor et al., 2009; Jung, 2011).

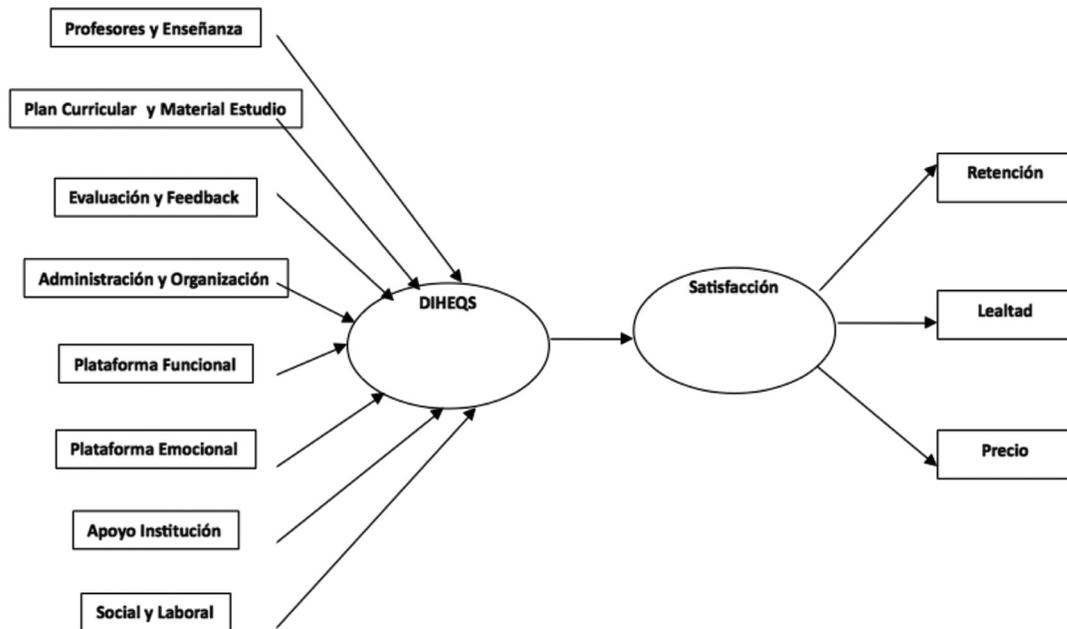
El estudio de campo de los modelos DIHEQS y SATSIB fue realizado entre los meses de septiembre del año 2013 y agosto del año 2014. La muestra es representativa por zona geográfica, género, tipo de institución, tipo y área de estudio. La encuesta se aplicó a estudiantes de educación superior a distancia en Chile, en la modalidad de e-learning, semipresencial y a distancia.

Los modelos DIHEQS y SATSIB se obtuvieron con adecuados niveles de validez de contenido, validez de constructo (validez discriminante y validez convergente) y validez de criterio (Nunnally, 1978). Además, ambos modelos son reflexivos (MacKenzie et al., 2011), por cuanto la variable latente causa las variables observadas; sin embargo, el modelo DIHEQS es de naturaleza multidimensional, y el modelo SATSIB de naturaleza unidimensional.

El modelo DIHEQS es de naturaleza multidimensional (ver por ejemplo, Capelleras y Veciana, Torres y Araya-Castillo, 2010; Jain et al., 2013) y está compuesto por las dimensiones: a) profesores y enseñanza; b) plan curricular y material de estudio; c) evaluación y feedback; d) administración y organización; e) plataforma funcional; f) plataforma emocional; g) apoyo institución; e i) social y laboral. Por su parte, el modelo SATSIB está compuesto por los constructos: a) retención; b) lealtad; y c) disposición a pagar.

*En la Figura 1 se observa los modelos DIHEQS y SATSIB. Además, tal como se sugiere en la literatura (ver por ejemplo, Bigné et al., 1997; Capelleras y Veciana, 2004; Torres y Araya-Castillo, 2010), en el sector de educación superior se presenta una relación causal de signo positivo entre los constructos calidad de servicio y satisfacción. Y, en el modelo SATSIB, se observa que la satisfacción de los estudiantes influye positivamente en sus intenciones de comportamiento, a saber retención, lealtad, y disposición a pagar (ver por ejemplo, Alves y Raposo, 2007; Li et al., 2011; Lazibat et al., 2014).*

Figura 1. Relación de Modelos DIHEQS y SATSIB



### 3. Conclusiones, limitaciones e implicancias

En la presente investigación se deja en evidencia que a la fecha son pocos los estudios que desarrollan escalas de medida en el sector de educación superior a distancia. Esto es relevante, por cuanto los tomadores de decisiones en los sectores de educación superior a distancia (directivos de instituciones), necesitan conocer cuáles son los factores que influyen la percepción de calidad de servicio del principal cliente, a saber los estudiantes.

La literatura sugiere que la calidad de servicio es transversal a las distintas modalidades de estudios superiores (presencial, a distancia), pero que se diferenciará en las especificidades de cada una de éstas. En este contexto, los modelos DIHEQS y SATSIB, desarrollados por Araya-Castillo y Bernardo (2015, 2016), se presentan como un aporte a la literatura, por cuanto en su concepción se consiguen adecuados niveles de validez de contenido al considerar una exhaustiva revisión de la literatura, y la percepción de los estudiantes y expertos en el área. Además, los modelos DIHEQS y SATSIB se someten a la validación psicométrica, por cuanto se consiguen adecuados niveles de validez de constructo (validez discriminante y validez convergente) y validez de criterio.

No obstante lo anterior, los modelos DIHEQS y SATSIB no pueden ser replicados (o generalizados) en otros contextos industriales (en determinadas áreas de educación a distancia) y/o culturales

(en otros países). Sin embargo, estos modelos pueden servir de guía para estudios que desarrollen otros investigadores, en diferentes contextos nacionales e internacionales. Y, estos modelos pueden ser utilizados por otros investigadores para responder a interrogantes que no se plantean aun en la literatura, tales como la validación de escalas en estudios cross-cultural, y en el análisis de la moderación de variables como modalidad de estudio (a distancia, semipresencial, e-learning), área de estudio (ciencias sociales, educación, negocios, etc.) y nivel de estudio (pregrado, diplomados, magister, etc.), entre otros.

Lo anterior es particularmente relevante, por cuanto la educación superior a distancia se presenta como una opción estratégica, a través de la cual las universidades pueden diversificar sus mercados, y obtener ventajas competitivas a través del incremento en la matrícula, disminución del riesgo, y ahorro de costos. Los resultados obtenidos no son relevantes sólo para Chile, por cuanto la educación presenta dinámicas similares entre los diferentes países, tal vez con la excepción de aquellos de menores ingresos (Larraín y Zurita, 2008).

## Bibliografía

Abdullah, F. (2006). Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29 (1), 71-89.

Abouchedid, K. & Nasser, R. (2002). Assuring quality service in higher education: registration and advising attitudes in a private university in Lebanon. *Quality Assurance in Education*, 10, 198-206.

Akbariyeh, H. (2012). A Survey Study on Affecting Factors of Students' Satisfaction from the Electronic Services Quality of Higher Education Institutions. *International Journal of Natural and Engineering Sciences*, 1 (6), 61-66.

Alves, A.R. & Vieira, A. (2006). SERVQUAL as a Marketing Instrument to Measure Service Quality in Higher Education Institutions. *Second International Conference: Product Management Challenges of the Future*, Poznan: Poland.

Angell, R.J., Heffernan, T.W. & Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16 (3), 236-254.

Arambewela, R. & Hall, J. (2006). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6, 141-163.

Araya-Castillo, L. (2015). Dinámica Competitiva de las Universidades en Chile y la necesidad de potenciar el Mercado de Educación a Distancia. *Revista Aposta Digital*, 64, 1-30.

Araya-Castillo, L. & Bernardo, M. (2013). Calidad de Servicio en Educación a Distancia: Propuesta de Modelo. *XXV Congreso Nacional de Marketing*, Barcelona, España.

Araya-Castillo, L. & Bernardo, M. (2015). Validación de la Escala DIHEQS: Distance Higher Education Quality Service. *XXXI Encuentro Nacional de Escuelas y Facultades de Administración y Economía*, Santiago, Chile (ENEFA, 2015).

Araya-Castillo, L. & Bernardo, M. (2016). Impacto de la Satisfacción en la Intención de Comportamiento de los Estudiantes de Educación Superior a Distancia (SATSIB). *XXXII Encuentro Nacional de Escuelas y Facultades de Administración y Economía*, Temuco, Chile (ENEFA, 2016).

Arif, S., & Ilyas, M. (2011). Quality Management of Technology Related Services for Student Satisfaction at Private Universities of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 3 (1), 653.

Babakus, E. & Boller, G.W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research*, 24 (3), 253-268.

Bateson, J.E.G. (1995). *Managing Service Marketing*, 3rd ed., Dryden Press, Fort Worth, TX. 58

Bayraktaroglu, G. & Atrek, B. (2010). Testing the Superiority and Dimensionality of SERVQUAL vs. SERVPERF in Higher Education. *The Quality Management Journal*, 17 (1), 47-59.

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*, Wiley & Sons.

Bhat, R. & Bhat, K. (2012). Service Quality in Management Education in Gujarat State: A Study of Students' Perception and Preferences. *e" - Reflection*, 1, 244-256.

Bolliger, D.U. & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3 (1), 61-67.

Bolliger, D.U. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30 (1), 103-111.

Brochado, A (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17 (2), 174-190.

Buil, I., Hernández, B., Sese, F. & Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22 (43), 131-143.

Camisón, C., Gil, M.T. & Roca, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: El caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5 (2), 69-92.

Capelleras, J.L. & Veciana, J. (2001). Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria: Desarrollo y Validación de una Escala de Medida, *Documentos de Trabajo Universidad Autónoma de Barcelona*, nº 2001/4.

Capelleras, J.L. & Veciana, J.M. (2004). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13, 55-72.

Carman, J.M. (1990). Consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 66, 33-55.

Casanueva, C., Periañez, R. & Rufino, J.I. (1997). Calidad Percibida por el Alumno en el Servicio Docente Universitario: Desarrollo de una Escala de Medida. En M. Ruiz (ed.), XI Congreso Nacional AEDEM, 2. Lleida, España, 27-34.

Cashion, J. & Palmieri, P. (2002). The secret is the teacher: The learners' view of online learning. Leabrook, Australia: National Center for Vocational Education Research.

Cronin, J. & Taylor, S. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 6, 55-68.

Cronin, J., Brady, M. & Hult, G. (2000), Assessing the effect of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of Retailing*, 76 (2), 193-218.

Cuthbert, P.F. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the Answer?" en Part 1. *Managing Service Quality*, 6, 11-16.

Danjumaa, I. & Rasli, A. (2013). Empirical Assesment of Service Quality Dimension in Technology-based Universities. *Jurnal Teknologi*, 60, 71-76.

De Jager, J. & Gbadamosi, G. (2010). Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education, *Higher Education*, 60 (3), 251-267.

De Lange P., Suwardy, T. & Mavondo, F. (2003). Integrating a virtual learning environment into an introductory accounting course: determinants of student motivation. *Accounting Education*, 12 (1), 1-14.

Delgado-Almonte, M., Bustos, A. & Pedraja-Rejas, L. (2010). Information Technologies in Higher Education: Lessons Learned in Industrial Engineering. *Educational Technology & Society*, 13 (4), 140-154.

DeShields, O.W., Kara, A. & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory, *International Journal of Educational Management*, 19 (2), 128-139.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 65-86.

Dichiara, A. E., Fernández-Ortega, M. A. & Juárez, L. M. (2005). Educación a distancia: una necesidad de este siglo. *Rev Fac Med UNAM*, 48 (5), 198-200.

Didomenico, E., & Bonnici, J. (1996). Assessing service quality within the educational environment. *Education*, 116 (3), 353.

Donaldson, B. & McNicholas, C. (2004). Understanding the postgraduate education market for UK-based students: a review and empirical study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 9 (4), 346-360.

Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Journal of Quality Assurance in Education*, 16 (1), 19-35.

Ehlers, U. (2004). Quality in e-learning from a learner's perspective. *European Journal of Open and Distance Learning*, 1.

Elliott, K.M. & Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (4), 1-11.

Entwistle, N. & Tait, H. (1990). Approaches to Learning, Evaluation of Teaching, and Preferences for Contrasting Academic Environments. *Higher Education*, 19 (2), 169-194.

Ford, J.B., Joseph, M. & Joseph, B. (1999). Importance- performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*, 13, 171-186.

García-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57 (1), 1-21.

Gatfield, T., Barker, M. & Graham, P. (1999). Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an Australian and international student perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21 (2), 239-252.

Gatfield, T. (2000). A Scale for Measuring Student Perception of Quality: an Australian Asian perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 27-41.

Gómez-Escalonilla, G., Santín, M. & Mathieu, G. (2011). La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante. *Comunicar*, 19 (37), 73-80.

Greasley, A. & Bennett, D.J. (2004). A virtual learning environment for operations management Assessing the student's perspective. *International Journal of Operations and Production Management*, 24 (10), 974-993.

Gruber, T., Fub, S., Voss, R. & Glaser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23 (2), 105-123.

Grow, G. (1991). Teaching Learners to Be Self Direct. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.

Gutiérrez-Martín, A., Palacios-Picos, A. & Torrego-Egido, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34, 173-181.

Professional Service Quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9 (1), 115-128.

Harvey, L. (1995). Editorial: The Quality Agenda. *Quality in Higher Education*, 1 (1), 5-12.

Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace. A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), 316-338.

Hill, F.M. (1995). Managing Services Quality in Higher Education: The Role of the Students as Primary Consumers. *Quality Assurance in Education*, 3 (3), 10-21.

Holdford, D. & Patkar, A. (2003). Identification of the Service Quality Dimensions of Pharmaceutical Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67 (4), 1-11.

Icli, G.E., & Anil, N.K. (2014). The HEDQUAL scale: A new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. *South African Journal of Business Management*, 45 (3), 31-43.

Jain, S. & Gupta, G. (2004). Measuring Service Quality: SERVQUAL vs. SERVPERF Scale. *VIKALPA*, 29 (2), 25-37.

Jain, R., Sinha, G. & Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12 (3), 296-314

Jain, R., Sahney, S. & Sinha, G. (2013). Developing a Scale to Measure Students' Perception of Service Quality in the Indian Context. *The TQM Journal*, 25(3) (Date online 19/3/2013).

Joseph, M. & Joseph, B. (1997). Service Quality en Education: A Student Perspective. *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 15-21.

Joseph, M., Yakhou, M. & Stone, G. (2005). An Educational Institution's Quest for Service Quality: Customers' Perspective. *Quality Assurance in Education*, 13 (1), 66-82.

Jung, I. (2011). The dimensions of e-learning quality: from the learner's perspective. *Education Tech Research Dev*, 59, 445-464.

Kang, G. & James, J. (2004). Service quality dimensions: an examination of Gronroos's service quality model. *Managing Service Quality*, 14 (4), 266–277.

Karami, M. & Olfati, O. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, 6 (2), 658-669.

Keegan, P. (2011). Transformative e-Learning and Teaching in Mandatory Tertiary Education. *Asian Social Science*, 7 (11), 66-74.

Kimani, S.W., Kagira, E.K. & Kendi, L. (2011). Comparative Analysis of Business Students' Perceptions of Service Quality Offered in Kenyan Universities. *International Journal of Business Administration*, 2 (1), 98-112.

Kristensen, K., Martensen, A. & Gronholdt, L. (1999). Measuring the Impact of Buying Behaviour on Customer Satisfaction. *Total Quality Management*, 10, 602-614.

Kwan, Y.K.P. & Ng, W.K.P. (1999). Quality Indicators in Higher Education-Comparing Hong Kong and China Students. *Managerial Auditing Journal*, 14 (1-2), 20-27.

Labay, D.G. & Comm, C. L. (2003). A case study using gap analysis to assess distance learning versus traditional course delivery. *The International Journal of Educational Management*, 17 (7), 312-317.

Larraín, C. & Zurita, S. (2008). The new student loan system in Chile's higher education. *Higher Education*, 55 (6), 683-702.

LeBlanc, G. & Nguyen, N. (1997). Searching for Excellence in Business Education: An Exploratory Study of Customer Impressions of Service Quality. *International Journal of Educational Management*, 11 (2), 72-79.

Li, R. & Kaye, M. (1998). A Case Study for Comparing two Service Quality Measurement Approaches in the Context of Teaching in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 4(2), 103-113.

Liu, Chu-Mei & Yun, Ching (2005). The Multi-dimensional and Hierarchical Structure of Perceived Quality and Customer Satisfaction. *International Journal of Management*, 22 (3), 426-435.

MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M. & Podsakoff, N.P. (2011). Construct measurement and validation procedures in MIS and Behavioral Research: Integrating new and existing techniques. *MIS Quarterly*, 35 (2), 293-334.

Mahapatra, S.S. & Khan, M.S. (2007). Assessment of Quality in Technical Education: An Exploratory Study. *Journal of Services Research*, 7(1).

Maringe, F. & Gibbs, P. (2009). *Marketing Higher Education: Theory and Practice*, McGraw-Hill Education.

Martensen, A., Gronholdt, L., Eskildsen, J. & Kristensen, K. (2000). Measuring student oriented quality in higher education: application of the ECSI methodology. *Sinergie-Rapporti di ricerca*, 9 (18), 371-383.

Martínez-Argüelles, M., Castán, J. & Juan, A. (2010). How do Students Measure Service Quality in e-Learning? A Case Study Regarding an Internet-Based University. *Electronic Journal of e-Learning*, 8 (2), 151-160.

Martínez- Argüelles, M.J., Blanco, M. & Castán, J.M. (2013). Las dimensiones de la calidad del servicio percibida en entornos virtuales de formación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10 (1), 89-106.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. & Rivera-Torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19 (6), 505-526.

McKee, T. (2010). Thirty years of distance education: Personal reflections. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (2), 100-109.

McNaught, C. (2001). Quality assurance for online courses: From policy to process to improvement? En G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught, & T. Petrovic (Eds.), *Meeting at the crossroads. Proceedings of the 18th annual Australian society for computers in learning in tertiary education 2001 conference* (435–442). University of Melbourne, 9-12.

Morales, M. & Calderón, L. (1999). Assessing Service Quality in Schools of Business: Dimensions of Service Quality in Continuing Professional Education (CPE). *Cuadernos de Difusión, ESAN*, 5 (9- 10), 125-140.

Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobalca, C. & Anto, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23 (2), 124-140.

Nath, A. & Zheng, L. (2004). Perception of E-Service Quality in E-Commerce. Tesis de máster. Lulea University of Technology.

Nejati, M. & Nejati, M. (2008). Service quality at University of Tehran central library. *Library Management*, 29 (6/7), 571-582.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory (Second Edition)*. McGraw-Hill.

Oldfield, B. & Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*, 8 (2), 85-95.

O'Neill, M. & Palmer, A. (2003). An exploratory study of the effects of experience on consumer perceptions of the service quality construct. *Managing Service Quality*, 13 (3), 187-196.

O'Neill, M. & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (1), 39-52.

Owlia, M.S. & Aspinwall, E.M. (1996). A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 4 (2), 12-20.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58 (1), 111-124.

Pereda, M., Airey, D. & Bennett, M. (2009). Service Quality in Higher Education: The Experience of Overseas Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6 (2), 55-67.

Phipps, R.A. & Merisotis, J.P. (2000). Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based education.

Poh, J., Samah, A. & Jauhariah, A. (2006). Measuring Students' Satisfaction for Quality Education in A E-Learning University. *Unitar E-Journal*, 2 (1), 11-21.

Rajaguru, R. (2016). Role of value for money and service quality on behavioural intention: A study of full service and low cost Airlines. *Journal of Air Transport Management*. 53 (16) 114-122.

Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981). Effects of Academic Department on Students' Approach to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.

Rodrigues, L.L., Barkur, G., Varambally, K.V.M. & Motlagh, F.G. (2011). Comparison of SERVQUAL and SERVPERF metrics: an empirical study. *The TQM Journal*, 23 (6), 629-643.

Salmerón-Pérez, H., Rodríguez-Fernández, S. & Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.

Shank, M.D., Walker, M. & Hayes, T. (1995). Understanding professional service expectations: Do you know what our students expect in a quality education? *Journal of Professional Service Marketing*, 13 (1), 71-89.

Sharma, R.D. & Kaur, G. (2004). Globalization of Indian higher education. *Apeejay Business Review*, 5 (1), 73-78.

Smathers, D.G. (2011). Phi Kappa Phi & The Distance Learner. A White Paper by The Honor Society of Phi Kappa Phi, Clemson University.

Sohail, S. & Shaikh, N.M. (2004). Quest for Excellence in Business Education: A Study of Student Impression of Service Quality. *The International Journal of Educational Management*, 18 (1), 58- 65.

Soutar, G. & Mcneil, M. (1996). Measuring Service Quality in a Tertiary Institution. *Journal of Educational Administration*, 34 (1), 77-82.

Štimac, H. & Leko, M. (2012). Competitiveness in Higher Education: A Need for Marketing Orientation and Service Quality. *Economics & Sociology*, 5 (2), 23-34.

Stodnick, M. & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6 (1), 115-133.

Subramony, M., Beehr, T. & Johnson, C.M. (2004). Employee and Customer Perceptions of Service Quality in an Indian Firm. *Applied psychology: An International Review*, 53 (2), 311-327.

Sultan, P. & Wong, H.Y. (2012). Service quality in higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24 (5), 755-784.

Sumaedi, S., Bakti, I.G.M.Y. & Metasari, N. (2011). The effect of students' perceived service quality and perceived price on student satisfaction. *Management Science and Engineering*, 5 (1), 88-97.

Sutarso, Y. & Suharmadi, A. (2011). Promotion of E-Technology-Based Services a Case Study of E-Service Quality at a University in Indonesia. *International Journal of Business and Information*, 112-133.

Tan, K. & Kek, S. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education*, 10 (1), 17-24.

Tate, M., Evermann, J., Hope, B. & Barnes, S. (2007). Perceived service quality in a university web portal: Revising the E-Qual instrument. In *System Sciences, 2007. HICSS 2007. 40th Annual Hawaii International Conference on* (pp. 147b-147b). IEEE.

Torres, E. & Araya-Castillo, L. (2010). Construcción de una escala para medir la calidad del servicio de las universidades: Una Aplicación al Contexto Chileno. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 16 (1), 54-67.

Udo, G. J., Bagchi, K.K. & Kirs, P.J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27 (3), 1272-1283.

Vanniarajan, T., Meharajan, T. & Arun, B. (2011). Service Quality in Education: Students' Perspective. *European Journal of Social Sciences*, 26 (2), 297-309.

Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Groggaard, J.B. (2002). Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8 (2), 183-195.

Wright, R. (1996). Quality Factors in Higher Education: The Students' Viewpoint. *College Student Journal*, 30 (2), 269-272.

Wright, C. & O'Neill, M. (2002). Service Quality Evaluation in the Higher Education Sector: An Empirical Investigation of Students Perceptions. *Higher Education Research and Development*, 21, 23-39.

Zeithaml, V.A., Berry, L.L. & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, 60 (2), 31-46.



UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

---