



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La ética de la empresa: entre el deber y la realidad

El diàlego como vía de acercamiento entre teoría y praxis

Sira Abenoza

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Facultad de Filosofía

Tesis doctoral

La ética de la empresa: entre el deber y la realidad

El diálogo como vía de acercamiento entre teoría y praxis

Autor: Sira Abenoza

Directores: Dr. Josep Maria Lozano

Dra. Begoña Román

Tutor: Dra. Margarita Boladeras

Programa: Ciudadanía y Derechos Humanos

Fecha: Mayo 2017

*Als avis,
que sempre hi són.*

Índice

Abstract.....	10
0 Resumen.....	11
1 Presentación	13
2 Los orígenes de la RSE	20
2.1 La evolución teórica	20
2.2 La integración de la gestión de los <i>stakeholders</i>	25
2.3 La presión externa.....	29
2.4 La necesidad de ir más allá.....	33
2.5 El diálogo como vía de acercamiento.....	35
3 La RSE ante el espejo.....	40
3.1 Presentación	40
3.1.1 Metodología.....	41
3.2 Los enfoques ante la RSE: creencias y asunciones.	45
3.2.1 Tres enfoques.....	47
3.2.2 Polos de tensión	59
3.2.3 Una condición para el diálogo	60
3.3 Grandes logros.....	60
I. La RSE como discurso aceptado	61
II. Los profesionales de la RSE.....	62
3.4 Grandes decepciones	64
I. La falta de credibilidad	64
II. Una mera estrategia de comunicación.....	65
III. Un discurso que no ha calado.....	66
IV. La (no) medición de resultados.....	68
V. Un consumidor inerte.....	69
3.5 Las funciones de la RSE	71
3.6 Los profesionales del futuro	82
3.6.1 Los profesionales del departamento de RSE	82
3.6.2 Los otros profesionales.....	84
3.7 Tres temas de especial relevancia.....	87
3.7.1 Las líneas rojas.....	88
3.7.2 Del exterior al interior.....	91

3.7.3	El diálogo con los grupos de interés	94
3.8	A modo de conclusión	97
4	De la lucha al diálogo.....	106
4.1	De la autonomía al vínculo. De la supervivencia al reconocimiento.....	109
4.2	De la lucha por el reconocimiento al <i>ágape</i>	121
4.3	Del derecho de todos a las necesidades de cada uno.	124
4.4	Del método a la fundamentación.	143
4.5.	De la sociedad a la empresa: una ética integradora.....	147
5	De qué hablamos cuando hablamos de diálogo.	153
5.1	¿Qué es el diálogo?.....	153
5.2	El diálogo dentro de la empresa	160
5.3	¿Por qué no hay diálogo en la empresa?	163
5.4	Los beneficios del diálogo.....	165
5.5	El diálogo socrático: una forma especial de dialogar	168
5.6	El diálogo socrático: una reinterpretación	174
5.7	Los beneficios del diálogo socrático	178
5.8	El diálogo en la educación.....	183
6	Enseñando a dialogar	188
6.1	Introducción	188
6.2.	Metodología.....	189
6.3.	Descripción y objetivos del curso.....	192
6.4.	Marco conceptual del curso	195
6.5	La experiencia	205
6.5.1	El método	206
6.5.2	Hablar y escuchar	209
6.5.3	Prejuicios.....	210
6.5.4	Tolerancia y apertura	212
6.5.5	Confianza	212
6.5.6	Las relaciones con el ‘otro’	213
6.5.7	Autoconciencia y reflexión.....	214
6.5.8	Justicia y empatía.....	216
6.5.9	Habilidades de gestión	218
6.5.10	Comentarios generales	220
6.6	Reflexión final.	222
7	Las emociones y las fronteras de la educación legal.	226
7.1	Introducción.	226
7.2	Objetivo del curso y marco conceptual	229

7.3	Confianza y cooperación.	230
7.4	Diálogo democrático	234
7.5.	La importancia pública de las emociones.	239
7.6.	Reflexión final: el amor y las fronteras de la educación legal.	245
8	Sócrates entre rejas.	249
8.1	Introducción.	249
8.2	Metodología.	249
8.3	La experiencia: descripción y marco conceptual.	253
8.4	La experiencia: análisis y reflexión.	258
8.5	Reflexión final	273
9	Conclusiones.....	276
10	Bibliografía	294
11	Anexos	311
	Anexo 1: Listado de personas entrevistadas	311

Agradecimientos

Gràcies a la Dra. Begoña Román per les seves reflexions i idees inspiradores, per la seva feina meticulosa, pel rigor i l'exigència que m'han ajudat a millorar, gràcies per tot el seu acompanyament i confiança. Gràcies al Dr. Josep Maria Lozano per l'estímul intel·lectual, per les hores d'entrevistes plegats, per l'escriptura i els moments de reflexió compartits, per la confiança i per ser al costat.

Gràcies al César pel plaer intel·lectual i l'alegria de pensar junts. Gràcies al Marc per totes les hores de classe i d'exploració plegats. Gràcies Alberto per obrir la porta al Diàleg Socràtic. Gràcies al Departament de Ciències Socials i a tots els professors d'ESADE que m'han fet confiança i han acceptat els riscos, que m'han empès a seguir ensenyant i innovant.

Gràcies al Xuban per la paciència d'estar al costat d'algú que, a estones, no hi és. Gràcies a la família, que va plantar la llavor de totes les flors florides i per florir.

Gràcies als amics i amigues per les converses filosòfiques, per les llargues sobretaules i per l'estímul constant.

Gràcies a totes les persones entrevistades i a tots els estudiants que han participat en els exercicis i experiments pedagògics que conté aquesta tesi. Gràcies als interns de Lledoners.

Gràcies a totes les persones que, al llarg del camí d'aquest exercici reflexiu, s'han obert a l'aventura del diàleg.

Abstract

This thesis presents a pedagogical proposal on how to educate ethical professionals who are able to promote the flourishing and development of responsible business organizations.

Its content is divided into two parts. The first part includes an overview of the theories of Business Ethics and Corporate Social Responsibility (CSR) and then an applied research that seeks to elucidate the current state of evolution of CSR in companies in Spain. From the contrast between the theoretical exploration and the applied one, it is emphasized that there is a substantial distance between what the theory proposes and what is the current practice. According to the results of the applied research, this distance is due to the inability of managers to dialogue -both within the company with other managers and outside the company with external stakeholders.

This relatively pessimistic diagnosis of the current state, coupled with the desire that this reality improves and that companies become 'citizens' -in the sense proposed by the theory- the thesis makes a call to business and law schools. If we want companies to be responsible we must train future managers on how to dialogue.

The second part of the thesis begins with a philosophical approach to the anthropological and political paradigm from which the classical theories of management have departed. Based on the need to overcome that paradigm, the thesis delves into Honneth's theory of recognition and proposes a dialogical model inspired by Benhabib, among others, that justifies at a philosophical level the necessity and importance of dialogue.

After presenting the philosophical foundation of a dialogical model, the thesis goes on to define what dialogue in general consists of, and what Socratic dialogue is in particular. Finally, we present the results of two courses on Socratic Dialogue offered to business and law students respectively, to show the impact that the teaching of dialogue has on future managers and how this pedagogy is, at last, a way to train ethical professionals.

0 Resumen

Esta tesis presenta una propuesta pedagógica sobre cómo formar a profesionales éticos que sean capaces de promover el florecimiento y desarrollo de organizaciones empresariales responsables.

Su contenido se divide en dos partes. En la primera se hace un repaso inicial a las teorías de la ética de la empresa y de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y, a continuación, una investigación aplicada que busca dilucidar el estado actual de evolución de la RSE en las empresas en España. A partir del contraste entre ambas exploraciones, la teórica y la aplicada, se pone de relieve que existe una distancia sustancial entre aquello que propone la teoría y lo que se encuentra actualmente en la práctica. Una distancia que, en buena medida y según muestran los resultados de la investigación, es debida a la falta de capacidad de dialogar por parte de los directivos – tanto dentro de la empresa con los demás directivos, como fuera de la empresa con la sociedad.

Este diagnóstico relativamente pesimista sobre el estado actual unido al deseo que esta realidad mejore y que en el futuro las empresas logren ser ‘ciudadanas’ en el sentido que lo propone la teoría, son una llamada a las escuelas de derecho y de negocios: si queremos que las empresas de mañana sean responsables debemos formar a los futuros directivos en aquellas habilidades y conocimientos necesarios para ello, y una de las principales habilidades es el diálogo.

La segunda parte de la tesis se inicia con una fundamentación filosófica del paradigma antropológico y político del que han partido las teorías clásicas del *management*, de cariz abiertamente *hobessiano*, para luego presentar la teoría de la lucha del reconocimiento de Honneth y una propuesta de ética comunicativa inspirada en Benhabib, entre otros, que ayuden a fundamentar un modelo de gestión que justifique a nivel filosófico la necesidad y la importancia del diálogo.

Después de presentar la fundamentación filosófica de una ética dialógica, la tesis se adentra a definir en qué consiste el diálogo en general, y el diálogo socrático en particular. Por último, se presentan los resultados de dos cursos ofrecidos a estudiantes de negocios y de derecho, respectivamente, para mostrar el impacto que la enseñanza del diálogo tiene en los futuros directivos y cómo esta pedagogía es, al fin, una forma de formar a profesionales éticos.

1 Presentación

Esta tesis, cuya forma de gestación y contenido son fruto de mi propia experiencia vital, quiere ser un trabajo sobre diálogo y en diálogo. Pasé los años universitarios dividida entre dos carreras universitarias y dos universidades. Durante cuatro años, estudié por las mañanas Negocios Internacionales, en la Universidad Pompeu Fabra (UPF), y por las tardes Filosofía, en la Universidad de Barcelona. La cohabitación entre esos dos mundos gestó en mi interior una constatación: el mundo de los negocios vivía mayoritariamente desligado de la reflexión y de la preocupación por su impacto en el entorno, y los estudios de *management* no incluían asignaturas que promovieran la postconvencionalidad¹ y la reflexión crítica; el mundo de la filosofía, a su vez, reflexionaba poco sobre la aplicación de las teorías, y en ese entorno las éticas aplicadas gozaban de una reputación dudosa.

Esa constatación generó un profundo deseo en mí de adentrarme en un espacio de intersección, en un diálogo entre ambas disciplinas que contribuyera a introducir metareflexiones en el ámbito de los negocios, y a desarrollar así el campo de la ética aplicada al mundo de la empresa. Por ese motivo, mi carrera profesional se inició, de nuevo, en dos mundos: la consultoría sobre Responsabilidad Social Empresarial (RSE), en empresas como PwC, y la docencia de RSE y de Ética de la Empresa en escuelas de negocios –en primer lugar en la UPF, y unos años después y hasta el presente en ESADE.

Mi experiencia como consultora y como profesora e investigadora de RSE fue alimentando, de forma inconsciente, el contenido de esta tesis, que es un reflejo directo de una experiencia vital centrada en el intento de trazar puentes entre ambos mundos. Se trata así de un trabajo que busca poner por escrito, ordenar y desarrollar, las ideas y reflexiones que he ido elaborando a partir de mi propia experiencia durante los últimos casi veinte años.

El deseo de poner a dialogar el mundo de los negocios y la ética parte de una preocupación por la moral y por la justicia. Una sociedad decente, como diría Margalit, es aquella que consigue que sus instituciones no humillen a las personas², y alcanzar este ideal es algo que interpela no solo a los organismos públicos o gubernamentales sino también a los privados. Las empresas tienen el poder de humillar a las personas y,

¹ Por cursos o asignaturas que promueven la postconvencionalidad entendemos aquellos que promueven un pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar las normas o convenciones imperantes. Según el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, el estadio de desarrollo postconvencional es el nivel más elevado, aquél en el que se posee la capacidad de cuestionar las normas y convenciones establecidas en aras de hallar normas o principios que sean más justos que los comúnmente aceptados en una sociedad. (Kohlberg, L., 1981. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.)

² Margalit, A., 2010. *La sociedad decente*, Barcelona: Paidós, p.35.

desafortunadamente, lo hacen cuando no tienen en cuenta su individualidad, sus padecimientos, ni sus singularidades³ -cuando las tratan, por ejemplo, como números o como seres anónimos.

Si queremos promover una sociedad decente, deberemos encontrar la forma de proteger a todas las personas que sean *stakeholders* de alguna empresa –es decir, todas las personas- de cualquier trato humillante por parte de esta. Y no será suficiente con que logremos que respeten sus ‘derechos humanos’⁴, sino que habrá que garantizar que no amenacen el respeto de las personas hacia sí mismas, no por lo que hayan hecho sino por lo que son.⁵

El hecho que hoy en día las empresas más grandes del mundo tengan valores de capitalización mayores al PIB de algunos países⁶ hace que la reflexión sobre la dimensión moral de su actividad y la preocupación por su rol en el mundo sean cada vez más importantes. Dada la importancia de evitar estas y otras ofensas por parte de las empresas como elemento necesario para promover y garantizar la justicia y la decencia en una sociedad, la ética de la empresa ha ido ganando fuerza e interés en las últimas décadas dentro del ámbito de las éticas aplicadas.

En los últimos cincuenta años, esa dimensión moral y el cuestionamiento sobre el rol político o ciudadano de las empresas se ha venido analizando y trabajando desde lo que se ha llamado la RSE. Esta nueva disciplina de gestión empresarial tiene como objeto precisamente explorar y promover estrategias empresariales que tomen en consideración y asuman el rol de la empresa en tanto que agente social, que vive en la sociedad, y que por tanto debe tener un comportamiento cívico de la misma forma que lo deben tener los ciudadanos.

La RSE en cierto sentido ha extendido la idea del Contrato Social a las empresas para intentar determinar qué papel deben y pueden jugar estas en la promoción del progreso sostenible a nivel económico, social y ambiental; o en otras palabras, cómo las empresas pueden convertirse en un agente activo para la construcción de un mundo más justo y desarrollado desde una perspectiva amplia y no solo puramente economicista.⁷

³ El tercer nivel de reconocimiento propuesto por Hegel y Honneth que desarrollaremos en el capítulo 3.

⁴ Margalit, A., *Ibidem* p.44

⁵ Margalit, A., *Ibidem* p.51

⁶ Según el *Global Top 100 Companies by Market Capitalisation, PwC, 2014*, las tres empresas más grandes del planeta, Apple, Exxon Mobil, y Google juntas, tienen un valor de capitalización mayor que el PIB de España -por no hablar de países en vías de desarrollo. Según publica el MIT Sloan Management Review en el artículo ‘Joining forces’ (2015), en 2012, las 1.000 empresas más grandes del mundo facturaron 34 trillones de dólares, en comparación con el producto mundial bruto del mismo año que fue de 85 trillones.

⁷ El Índice de Desarrollo Humano (IDH) promovido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) cuestiona la vieja concepción del desarrollo como equivalente al crecimiento del PIB

La investigación se enmarca dentro del enfoque que Aristóteles dio a su ética, no tiene como fin la teoría, “no investiga para saber qué es la virtud, sino para hacernos buenos, pues en otro caso no tendría nada provechoso”.⁸ En ese sentido, bajo nuestra propuesta de raíz aristotélica aquello ético será aquello bueno y justo. Por ello, como Aristóteles, indagaremos en cómo se deben realizar las acciones para que contribuyan a alimentar los hábitos adecuados, aquellos que conducen a la virtud.⁹ La intuición de la que partimos y que exploramos es que para que las empresas sean responsables deben promover acciones que alimenten los sentimientos adecuados en las personas que trabajan en ellas. Es decir, para lograr que la empresa sea ética –justa y buena-, esta tendrá que ser una organización que promueva los sentimientos que alimentan la justicia¹⁰, y estos sentimientos pueden ser promovidos mediante el diálogo. El dialogo facilita la ampliación de nuestra mentalidad¹¹ y nos enseña a ponernos en el lugar del otro¹², aquél cuyo rostro nos interpela¹³ y nos abre a la empatía y la compasión.¹⁴

Adorno, después de la Segunda Guerra Mundial, dijo que había un nuevo imperativo categórico basado en la experiencia del horror: que Auschwitz no se repita.¹⁵ Tener que justificar semejante imperativo era, a sus ojos, algo monstruoso. En nuestro caso, ante el horror de tragedias como la del Rana Plaza en Bangladesh¹⁶ o la de Sanlu Fonterra¹⁷ en China, nos parece un imperativo categórico que las empresas no repitan este tipo de prácticas. Por ello, esta tesis intenta ofrecer una vía que permita que, desde el enfoque dialógico, semejante imperativo se convierta en una realidad.

En lo que refiere a su estructura, la tesis se divide en dos partes. La primera de ellas contiene un primer capítulo en el que se hace un recorrido, de forma sucinta, por la evolución teórica de la RSE. En el segundo capítulo, se presenta una investigación aplicada para responder a tres preguntas: 1. ¿Cuál es la situación actual de la RSE en España? 2. ¿Qué podemos esperar para los próximos años? 3. ¿Cómo podemos contribuir a mejorar estas perspectivas de futuro? Para dar respuesta a estas

y ofrece un fundamento al consenso mundial sobre qué significa y cómo puede medirse. En ese sentido, para que las empresas contribuyan al mismo, podría decirse que tienen que jugar un rol activo en la mejora de los indicadores que contiene el IDH en la actualidad.

⁸ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 1103b, p.52

⁹ *Idem*

¹⁰ Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*. Cambridge: Belknap Press.

¹¹ Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.

¹² Benhabib, S., op. cit.

¹³ Levinas, E., 1977. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme.

¹⁴ Mèlich, J.C., 2010. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

¹⁵ Adorno, T., 1992. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus, p.365.

¹⁶ El 24 de abril de 2013, en Dakha (Bangladesh), un edificio de ocho pisos llamado Rana Plaza colapsó y murieron 1.127 personas y otras 2.437 resultaron heridas. En el edificio se alojaban cuatro fábricas de ropa independientes que fabricaban para empresas como Primark, Benetton, Mango o El Corte Inglés.

¹⁷ En 2008, Sanlu Fonterra distribuyó en China leche en polvo contaminada de melanina que se llevó la vida de algunos bebés y 300.000 enfermaron. El Gobierno Chino ocultó el escándalo durante días para que no afectara a los JJOO que en ese momento se estaban celebrando en Beijing.

cuestiones, se lleva a cabo una investigación cualitativa sobre el estado de la RSE en España a través de sus protagonistas. Mediante entrevistas en profundidad a las personas que han liderado la evolución de la RSE en este país, la investigación busca llegar a una mejor comprensión sobre el estado de la cuestión. Una de las principales conclusiones del análisis es que, si se quiere avanzar en el desarrollo de la RSE, entre otros, habrá que comprender los distintos enfoques que existen sobre la RSE; aprender a trabajar y relacionarse con esa diversidad estableciendo puentes; ser capaces de introducir la RSE en los otros departamentos de la empresa e influir en su enfoque sobre la RSE; y concebir la RSE como una herramienta que traza también puentes con la sociedad y permite comprender las tendencias y necesidades sociales de una forma más profunda. Ahora bien, todo ello no será posible si no se dota a los futuros profesionales de las habilidades, las competencias o la capacidad de llevar a cabo toda esta misión. Para que la RSE avance, los futuros directivos tienen que ser personas capaces de entender la diversidad, de escuchar y de ponerse en el lugar del otro, tienen que querer y poder comprender; es decir, los futuros directivos necesitan aprender, ante todo y en primer lugar, a dialogar. Y, a día de hoy, las escuelas de negocios y de derecho no forman a sus estudiantes para ello.

Para explicar la falta de diálogo y la posibilidad de resolución de este problema, la segunda parte de la tesis se inicia con un capítulo que tiene como objetivo acercarse a las teorías éticas y de filosofía social que explican la lógica individualista de la que ha partido la teoría de la gestión, y explora las teorías de ética comunicativa que pueden fundamentar una evolución del *management* hacia un modelo más responsable y dialógico, que haga posible la unión entre teoría y práctica y que lleve el ideal de la RSE y la ética de la empresa a la realidad.

El cuarto capítulo aborda la definición del diálogo y se adentra en una forma específica de dialogar: el diálogo socrático. Su objetivo es presentar este método de diálogo y los beneficios que puede reportar su enseñanza en la educación universitaria porque en ella se gestan los futuros profesionales y directivos de las empresas. El capítulo 5 se centra en explicar el diseño y la implementación de un curso de diálogo socrático a estudiantes de Master de Gestión Internacional CEMS¹⁸ en ESADE. Mediante un estudio fenomenológico¹⁹ basado en los testimonios de sus participantes, se muestra el impacto que tiene el curso en los estudiantes y cómo puede ser una herramienta potente para que los futuros directivos tengan los conocimientos y habilidades necesarias para promover la RSE, y contribuir así a la proliferación de empresas ciudadanas y responsables.

¹⁸ CEMS es una alianza global de instituciones académicas y organizaciones dedicadas a la educación y la preparación de las futuras generaciones de líderes de negocios internacionales. Ver la sección 5.1 para una presentación en mayor profundidad sobre CEMS.

¹⁹ Ver la sección 5.2 para una definición sobre qué entendemos por estudio fenomenológico.

En los capítulos 6 y 7 se presentan la fundamentación teórica y la investigación fenomenológica,²⁰ respectivamente, de la experiencia de un curso de diálogo socrático ofrecido a estudiantes de derecho y presos –uno de los grupos de interés de los abogados. Los abogados o juristas que trabajan dentro de una empresa juegan un rol determinante en la definición de las respuestas de la empresa ante las demandas de la sociedad. Si los abogados alimentan un enfoque litigador y poco humanista será difícil promover una mayor sensibilidad respecto las expectativas de los grupos de interés. Por ello, el curso de diálogo entre estudiantes de derecho y presos es un ejercicio importante para ayudar a promover una cultura dialogante en las empresas.

En el último capítulo o conclusiones se da cuenta del camino recorrido mediante un repaso a las investigaciones teóricas y aplicadas llevadas a cabo, se plantean los cuatro ejes sobre los que incide positivamente el diálogo, y se explora la posibilidad de extender la propuesta pedagógica a otros campos educativos como método para enseñar deontología y para formar a los estudiantes de una forma mucho más afín a la que propone el modelo educativo de Boloña. Por último, se discuten las limitaciones del estudio, así como las posibles líneas de investigación que se abren a partir del trabajo presentado.

Respecto a la redacción de la tesis, cabe apuntar que la política de citas textuales diferencia entre dos tipologías: por un lado, las citas textuales que provienen de un autor con obra publicada siguen la normativa académica de introducir una sangría y separarlas del párrafo siempre que tienen más de tres líneas; por otro lado, aquellas citas textuales que provienen de personas a las que se ha entrevistado para la tesis, o bien son fruto de los testimonios de los estudiantes extraídos de sus diarios de curso, se señalan con comillas y se mantienen en el cuerpo del texto.

Como decíamos al inicio, esta tesis es un trabajo sobre diálogo y en diálogo. Si el contenido es una exploración sobre cómo el diálogo puede ayudar a promover una sociedad más responsable desde el seno de las empresas, la forma y su gestación es fruto de un diálogo entre teoría y praxis, un intento de trasladar a acciones específicas aquello que se ha vislumbrado a partir de la exploración teórica y de la reflexión sobre la práctica existente. La lógica del proceso, la forma en la que ciertas intuiciones no conceptualizadas se han puesto en juego, y el cómo teoría y praxis se han retroalimentado, es para mí misma algo todavía misterioso que merecería, por sí solo, una investigación independiente.

Como en todo ejercicio de esta naturaleza, la práctica resultante dista de la teoría. Por ello es importante seguir intentando este equilibrismo difícil de poner a dialogar teoría y praxis para provocar una mutación recíproca y constante de la cual ambas se puedan beneficiar, sin importar de qué lado viene el mérito o quién sale ganando, sino

²⁰ Ver la sección 7.2 para una definición sobre qué entendemos por estudio fenomenológico.

entendiendo que lo importante es el ejercicio de diálogo en sí y su impacto en la finalidad que lo generaba.

PARTE I: Una exploración del estado de la cuestión: teoría y praxis

2 Los orígenes de la RSE

2.1 La evolución teórica

Uno de los principales debates actuales dentro del mundo de la gestión empresarial versa sobre el rol que las empresas deben jugar en la sociedad. La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) se ha consolidado como la herramienta de gestión empresarial cuyo objetivo es desarrollar y materializar la visión de la empresa en tanto que ente que tiene una responsabilidad frente a la sociedad en la que opera. La empresa como ente separado de la sociedad, sujeto preeminentemente de derechos y limitadamente de deberes, se entiende cada vez más como una realidad pasada.

La RSE sería, en ese sentido, el área de gestión empresarial que busca llevar a la práctica, o traducir en términos de *management*, aquello que se defina como responsabilidad de la empresa, como su deber o, al fin, como ética de la empresa. Dicho de otro modo, la RSE obedece a la preocupación por cómo conseguir que las empresas, además de preocuparse por su propio 'bien' en un sentido lucrativo, se preocupen también por hacer las cosas *bien* –y ese segundo 'bien' es, naturalmente, una pregunta por su ética. La RSE obedece así a la búsqueda de una definición –y a la necesidad de proponer una herramienta práctica– que delimite en qué consiste el 'bien' en un sentido ético cuando hablamos del mundo de las empresas.

La definición de cuál es la responsabilidad social de las empresas es una cuestión todavía hoy en debate. Más allá de lo que ciertas administraciones públicas u organismos internacionales hayan definido²¹, dado que no existe un acuerdo general ni sobre el propósito de las empresas ni sobre quién está legitimado para reivindicar en la materia,²² tampoco hay un consenso general sobre cuál debería ser su responsabilidad. Por ello podemos observar, a lo largo de los últimos sesenta años, una evolución en la forma de definir la RSE. Intentaremos ahora hacer un repaso a estas distintas concepciones agrupándolas en períodos de 10 años, tal y como sugiere Lozano.²³

Las primeras apariciones explícitas sobre este concepto en la teoría del *management* se remontan a los años 50. Durante esa década, la 'responsabilidad social' se concibe como una dimensión personal o individual, propia de la conciencia y la voluntad de los directivos. Se esperaba que los 'responsables' de las empresas tuvieran cierta

²¹ Sin ir más lejos, la Comisión Europea cambió en 2011 la definición que había acuñado en 2002.

Mientras que la primera definición se centraba en la 'integración voluntaria de las preocupaciones ambientales y sociales en las operaciones empresariales y en sus interacciones con los *stakeholders*' (2002); en la segunda definición se habla de 'la responsabilidad de las empresas ante su impacto en la sociedad' (2011).

²² Fisher, J., 2004. Social Responsibility and Ethics: Clarifying the Concepts. *Journal of Business Ethics*, vol.52, p.395.

²³ Lozano, J.M., 1997. *Ètica i empresa*. Barcelona: Proa.

‘conciencia social’ sobre el impacto que sus decisiones podían tener en el entorno y, aunque la conciencia hiciera referencia a la sociedad, esta se entendía como conciencia individual y personal. Autores como Bowen fueron los primeros que empezaron a reflexionar sobre la responsabilidad que los empresarios debían asumir de forma individual frente a la sociedad.²⁴

A medida que la década avanza, la idea de la conciencia individual como eje central empieza a ampliarse, se entiende que el manager no está solo sino que actúa dentro de una lógica empresarial u organizacional que mediatiza sus actuaciones, por ello no puede hacer ‘lo que quiere’ y debe adaptar su ética a la organización. Dicho de otro modo, hay una dimensión organizacional que mediatiza las voluntades individuales²⁵ y, precisamente, se entiende que uno de los peligros de la ética de la empresa es no tener en cuenta la dimensión organizacional y abordar el tema solo desde el punto de vista del agente moral individual.²⁶ Las reflexiones éticas individuales y organizativas, en ese sentido, no serían mutuamente excluyentes, conformarían partes interactivas de un proceso en el que cada una penetraría inevitablemente a la otra.²⁷

Diez años más tarde, Davis advirtió que las responsabilidades sociales de los hombres de negocios emergen del poder social que tienen.²⁸ En ese contexto de poder creciente, tanto por parte de las empresas como de sus propietarios, el binomio poder-responsabilidad pasó a centrar un importante número de trabajos académicos sobre el *management*. Los 60 llegan así con un enfoque más corporativo de la responsabilidad social y se empieza a concebir la ‘responsabilidad corporativa’. Las empresas son cada vez más grandes y tienen más poder, por ello ya no se puede pensar sólo en clave de los individuos que están al frente de las mismas, hay que reflexionar sobre ‘la responsabilidad de la empresa’ y sobre su lugar en la sociedad, hasta el punto que se empieza a cuestionar la legitimidad de la empresa -no solo de sus actuaciones sino también de su papel como institución.

En los años 70 aparece una propuesta que rompe estos esquemas de forma radical, el artículo de Milton Friedman²⁹ defiende que “el negocio de los negocios es hacer negocios”, es decir, que no hay responsabilidad empresarial más allá de ganar dinero. En contraposición, durante esa misma década surge un conjunto de nuevas teorías en torno a la responsabilidad de la empresa que vienen a explorar cada vez más

²⁴ Bowen, H. R., & Johnson, F. E., 1953. *Social responsibility of the businessman*. Nueva York: Harper.

²⁵ Lozano, J.M.; *op.cit.*

²⁶ Preston, L.E., 1975. Corporation and Society: The Search for a Paradigm. *Journal of Economic Literature*, vol. 13 (2), pp.434-453.

²⁷ Epstein, E.M., 1987. The Corporate Social Policy Process and the process of corporate governance. *American Business Law Journal*, vol.25 (3), p.371.

²⁸ Davis, K., 1967. Understanding the social responsibility puzzle: What does the businessman owe to society. *Business Horizons*, vol.10, pp.45-50.

²⁹ Friedman, M., 1970. The Social Responsibility of Business is to increase its profits. *New York Times Magazine*, pp.122-124.

cuestiones: se preguntan, entre otros, por cómo anticipar las expectativas y valores de la sociedad, cómo relacionarse con ella y cómo ocuparse de los vínculos con esta. La responsabilidad de las empresas, según estas nuevas propuestas, no podía consistir sólo en la receta de la Escuela de Economía de Chicago³⁰, sino que las empresas debían rendir cuentas más allá de sus accionistas.³¹ Estas teorías ponen en cuestión, entre otros, la maximización de los beneficios, el tener sólo en cuenta a los accionistas y la externalización de los costes.³² De ahí nace una preocupación más amplia, práctica y aplicada de la responsabilidad empresarial que será desarrollada en la siguiente década.

En los años 80 la reflexión se centra en las estrategias empresariales, en integrar todas las reflexiones previas, y en traducir a la práctica aquello que la *business ethics* había dilucidado en el campo de la teoría. En términos de Lozano, se empezó a trabajar para integrar tres dimensiones: a) la dimensión ética, que hace referencia a las implicaciones morales de las acciones de los directivos y de las empresas; b) la dimensión consecuencialista, que apunta a los impactos que las actuaciones empresariales tienen en otros colectivos; c) la dimensión política, que tiene que ver con los procesos corporativos que orientan las estrategias y las decisiones de las empresas.³³ Fruto de la unión de las tres dimensiones aparece la teoría de Edward Freeman -opuesta a la de Friedman pero con una influencia y repercusión igualmente importantes. El filósofo americano profesor de *business ethics* desarrolló en mayor profundidad la idea apuntada anteriormente por Johnson, entre otros, según la cual las corporaciones no sólo deben rendir cuentas ante los accionistas sino que deben responder ante todos los *stakeholders*³⁴ (directivos, propietarios, trabajadores, clientes, proveedores y la comunidad local)³⁵, porque si son capaces de crear valor es gracias a un proceso contractual con los grupos de interés afectados por la actividad empresarial.

Inspirado principalmente en Rawls, Hume y Kant, Freeman elabora una propuesta contractualista, que denomina la "Doctrina de los contratos justos", en la que establece los 6 principios que las empresas deben seguir para establecer contratos justos y relacionarse de manera justa con sus grupos de interés, quienes no pueden ser

³⁰ La Escuela de Economía a la que pertenece Milton Friedman y que es conocida por su crítica al keynesianismo y su defensa del monetarismo.

³¹ Johnson, H. L., 1971. *Business in contemporary society: Framework and issues*. Belmont: Wadsworth Pub. Co.

³² Sethi, S.P., 1975. Dimensions of Corporate Social Performance: An analytical framework. *California Management Review*, vol. 17 (3), pp.58-64.

³³ Lozano, J.M.; *op.cit.*

³⁴ El término *stakeholder* ha sido traducido al castellano como 'grupos de interés'. Nosotros utilizaremos de forma indistinta ambos términos.

³⁵ Freeman, R. E., 1984. *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman Publishing.

usados como medios para ciertos fines.³⁶ Esta metodología de enfoque normativo, que refleja las nociones liberales de autonomía, solidaridad y equidad³⁷, parte de la presunción de igualdad entre las partes contractuales³⁸ y sólo permite justificar diferencias entre grupos de interés en caso de que mejoren el nivel del agente que se encuentre en peores circunstancias.³⁹ La empresa tiene por lo tanto el deber de tratar de forma justa a los grupos de interés con los que ha establecido un contrato que debe respetar⁴⁰ y gracias a los cuales está generando valor. La persona jurídica se asemeja en sus deberes a la persona física hasta el punto que, cuando una empresa no gestiona bien su relación con las comunidades locales, podríamos decir que está en la misma posición que un ciudadano que comete un crimen: “ha violado el contrato social implícito que tiene con la comunidad y debe esperar no tener la confianza de la comunidad y ser arrojado al ostracismo”.⁴¹ Todo ello implica una redefinición de los límites de las empresas y de sus responsabilidades⁴², la pregunta que surgirá es entonces cómo responder ante las demandas sociales y las obligaciones a las que la empresa está sujeta en virtud del contrato establecido.

Pero la evolución de la RSE no se detiene aquí, en los años 90 se empieza también a discutir la relación entre la RSE y el desempeño financiero⁴³, y se sigue profundizando en la teoría de la gestión de los *stakeholders*,⁴⁴ entre otros. Por otro lado, se da un paso más allá con la introducción de un nuevo concepto: la ciudadanía corporativa.⁴⁵

³⁶ Evan, W. M.; Freeman, R. E., 1988. A stakeholder theory of the modern corporation: Kantian capitalism. In T. Beauchamp & N. Bowie (Eds.), *Ethical theory and business*: pp.75-93. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

³⁷ Nociones articuladas previamente por Rawls y Rorty, entre otros.

³⁸ Este enfoque contractualista clásico será más tarde criticado por Martha Nussbaum en su obra *Las fronteras de la justicia*, donde la filósofa se dedica a exponer cómo el modelo contractualista rawlsiano, heredero del enfoque de Hume, presenta limitaciones a la cooperación precisamente por los requisitos de ‘autonomía, solidaridad y equidad’ que impone a las partes para ser agentes contractuales y que excluye, de este modo, a seres o personas que no disponen de estas características –en concreto, las personas con discapacidad, las personas de otros países y los animales.

³⁹ En este caso Freeman aplica el Principio de la Diferencia de Rawls. Véase: Rawls, J., 2010. Una teoría de la justicia. Girona: Accent Editorial, Capítulo II.13.

⁴⁰ Kerhuel, A., 1990. De part et d’autre de l’Atlantique. *Projet*, num.224, p.17.

⁴¹ Evan, W. M.; Freeman, R. E.; *op.cit.*

⁴² Jones, T.M., 1980. Ethical decision making by individuals in organizations: an issue-contingent model. *Academy of Management Review*, vol. 16 (2), pp.366-395.

⁴³ Carroll, A. B., 1999. Corporate Social Responsibility. *Business and Society*, vol. 38(3), pp.268-295; Swanson, D. L., 1995. Addressing a theoretical problem by reorienting the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, vol. 20, pp.43-64.

⁴⁴ Donaldson, T.; Preston, L. E. 1995. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, vol. 20, pp.65-91; Harrison, J. S., Freeman, R. E. 1999. Stakeholders, social responsibility and performance: empirical evidence and theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, vol. 42 (9), p.479; Jones, T. M. 1995. Instrumental stakeholder theory. *The Academy of Management Review*, vol. 20 (2), pp.404-437.

⁴⁵ Matten, D.; Crane, A., 2005. Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization. *Academy of Management review*, vol. 30(1), pp.166-179; Waddock, S. 2000. The Multiple Bottom Lines of Corporate Citizenship: Social Investing, Reputation, and Responsibility Audits. *Business & Society Review*, vol.105 (3), pp.323-346; Castelló, I., Lozano, JM. 2009. From risk management to citizenship

Este concepto cubrirá tres objetivos: el intento de expresar mejor la creciente conciencia de todo lo que implica la responsabilidad corporativa; la ampliación de las exigencias que se plantean a la empresa; y la incorporación de las consecuencias de la globalización en el seno de las empresas, especialmente en lo que refiere a su responsabilidad ante la multiplicidad de valores. En ese sentido, la ciudadanía corporativa podría ser entendida como “la última etapa de una creciente preocupación por las relaciones entre empresa y sociedad”⁴⁶ o la última etapa de reflexión sobre la RSE. La principal diferencia entre la teoría de la ciudadanía corporativa y las anteriores es que propone una visión más integradora, que incluye la pregunta por qué tipo de empresa ‘quiere ser’⁴⁷ y cómo se valora su aportación a la sociedad. Según esta teoría, la empresa se concibe como un agente más dentro de la sociedad que puede contribuir al bien común y a la construcción de una sociedad justa, en función de cómo desarrolle y plantee su actividad. La empresa se entiende como ‘ciudadano’, y el mero hecho de ganar dinero o de crear riqueza ya no se considera algo bueno independientemente de cómo se haya conseguido; incluso dentro de los límites de la legalidad, la forma en qué se ha ganado el dinero y para quién se gana devienen de suma importancia.⁴⁸ En otras palabras, ya no se puede olvidar en beneficio de quién y a expensas de quién se gestionan las empresas⁴⁹, la misión de un negocio no es sólo hacer dinero sino obtener beneficios de tal manera que el negocio pueda hacer algo más o mejor; y ese “algo” se convierte en la verdadera justificación de los negocios.⁵⁰ Las empresas ya no viven apartadas del mundo y sujetas a una lógica propia, sino que deben entender y asumir su rol como actor en un mundo cambiante, en el que la sociedad demanda ser tomada en cuenta como una variable importante en la toma de decisiones empresariales.⁵¹

Mientras que la preocupación de la empresa en tanto que actor puramente económico había girado solo en torno a la eficiencia y la productividad, en tanto que actor social la empresa asume una responsabilidad económica, ambiental y social⁵² y se preocupa por encontrar la intersección entre los tres ámbitos. Esta es precisamente una de las funciones de la RSE, comprender cómo tienen que cambiar las empresas para asumir las tres responsabilidades.⁵³ Porter y Kramer lo plantean de manera clara: “los

corporate social responsibility: analysis of strategic drivers of change. *Corporate Governance*, vol. 9(4), pp.373-385.

⁴⁶ Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Madrid: Trotta. p.26.

⁴⁷ Podría decirse en ese sentido que se trata de un enfoque más aristotélico o afín a la ética de la virtud.

⁴⁸ Handy, C., 1990. *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press.

⁴⁹ Evan, W. M.; Freeman, R. E., *op.cit.*

⁵⁰ Handy, C., 2002. What’s a business for. *Harvard Business Review*, vol. 80 (12), pp.49-60.

⁵¹ Carroll, A. B.; *op.cit.*

⁵² Elkington, J., 1997. *Cannibals With Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Gabriola Island: New Society Publishers.

⁵³ McWilliams, A.; Siegel, D., 2001. Corporate Social Responsibility: a theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*, vol. 26 (1), pp.117-128.

negocios y la sociedad se necesitan el uno al otro, (...) las empresas con éxito necesitan sociedades sanas".⁵⁴ La propia lógica de la rentabilidad ha puesto de manifiesto que las empresas, aunque sea solamente por interés propio o por pura preocupación por la cuenta de resultados, deben ocuparse de su entorno y ser responsables. Dicho de otro modo, las corporaciones deben atender a las aspiraciones, expectativas y necesidades de las comunidades que las rodean ya que, por un lado, se deben a ellas -argumento contractualista aducido por Freeman- y, por otro, su propio éxito depende de estas -argumento utilitarista aducido por Porter. Para ello, hay que replantear el modelo competitivo e introducir el concepto de competitividad responsable⁵⁵, una competitividad que implica integrar la RSE en sus factores clave.⁵⁶ Solo de esta forma las empresas conseguirán mejorar su cuenta de resultados a la vez que contribuyen al progreso social. Si trabajan para generar *blended value*⁵⁷ o *shared value*⁵⁸, un valor empresarial que es también social, las empresas recuperarán la función que debían de tener, la de contribuir a la generación de riqueza para las naciones sin generar externalidades negativas de las cuales no asumen los costes.

2.2 La integración de la gestión de los *stakeholders*

En resumen, podemos decir que hoy la empresa está incorporando en su actividad y toma de decisiones un conjunto de deberes más allá del derecho a su rentabilidad. Parte de estos deberes tiene que ver con la incorporación de los *stakeholders*, de sus intereses, necesidades y preocupaciones, en las decisiones y actuaciones empresariales. Veamos ahora cómo se ha ido articulando y evolucionando la preocupación por los grupos de interés.

El término *stakeholder* apareció por primera vez en 1963 en un memorándum del Stanford Research Institute en el que se les concebía en función de la supervivencia corporativa. Se entendía por *stakeholders* a aquellos grupos sin cuyo apoyo la organización no podría existir, tratándose por tanto de un enfoque puramente

⁵⁴ Porter, M. E.; & Kramer, M. R., 2002. The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, vol. 80(12), pp.56-68.

⁵⁵ Zadek, S., 2006. Responsible competitiveness: reshaping global markets through responsible business. *Corporate Governance: The International Journal of Effective Board Performance*, vol. 6 (4), pp.334-348.

⁵⁶ Bansal, P., Roght, K., 2000. Why companies go green: A Model of Ecological Responsiveness. *Academy of Management Journal*, vol.43(4), pp.717-736; Carlisle, Y. M., Faulkner, D. O., 2005. The Strategy of Reputation. *Strategic Change*, vol.14(8), pp.413-422; Harrison, J. S., Freeman, R. E. 1999. Stakeholders, social responsibility and performance: empirical evidence and theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, vol.42 (9), pp.479; Mackey, A., Mackey, T. B., Barney, J. B., 2007. Corporate Social Responsibility and Firm Performance: Investor Preferences and Corporate Strategies. *Academy of Management Review*, vol.37(3), pp.817-835; Porter, M. E., Kramer, M. R., *op.cit.*

⁵⁷ Emerson, J., 2003. The blended value proposition: integrating social and financial results. *California Management Review*, vol. 45(4), pp.35-51.

⁵⁸ Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2011. Creating Shared Value. *Harvard Business Review*. Vol.89 (1/2), pp.62-77.

utilitarista e interesado. No fue hasta décadas más tarde, en los años 80 y con definiciones como la de Freeman, que su consideración adquirió atributos de justicia en la línea de propuestas contractualistas como la de Rawls. Según ciertos autores, con esta nueva concepción más amplia se conseguía comprender mejor la relación entre empresa y sociedad y, a su vez, el hecho de pensar en los *stakeholders* ofrecía a los tomadores de decisiones un marco para expresar, articular, analizar y entender su relación con individuos y grupos que se verían afectados por las decisiones empresariales.⁵⁹ Sin embargo, para otros académicos se trataba todavía de un marco insuficiente para la toma de decisiones, dado que el hecho de identificar a los *stakeholders* no indicaba por sí solo qué tipo de interés tenían, ni tampoco aclaraba hasta qué punto o con qué atención la empresa debía considerar dicho interés.⁶⁰

Autores como Donaldson y Preston dedicaron muchos esfuerzos a reconsiderar y sintetizar las distintas formas en las que había que considerar a los *stakeholders*, llegando a la conclusión que había que tener en cuenta tres dimensiones: a) la descriptiva, que consiste en la mera constatación de su existencia; b) la instrumental, que contempla cómo cada *stakeholder* puede afectar a la empresa; c) la normativa, que se preocupa por la legitimidad que tiene cada grupo de interés y por cómo la empresa 'debería' relacionarse con él.⁶¹ Estos autores entendían que las dimensiones instrumental y normativa debían ser útiles para definir cómo la empresa debía relacionarse y actuar ante ellos. Asimismo, reclamaron la importancia de reconsiderar la empresa en tanto que red formada por múltiples participantes, cada uno de los cuales podía realizar contribuciones y recibir recompensas como consecuencia de la actividad empresarial.⁶²

Desde el punto de vista normativo que apuntan Donaldson y Preston, los *stakeholders* tendrían legitimidad para contribuir a definir las normas de comportamiento de una empresa y para juzgarla en función de su relación con los grupos de interés.⁶³ Ahora bien, ¿cuál sería la forma o el proceso legítimo para determinar las normas? Si creemos que las normas deben ser discutidas y consensuadas por todas las partes implicadas, el proceso de determinación de estas normas debería obedecer a los principios de la ética dialógica o comunicativa, en la línea de las propuestas de autores

⁵⁹ Carroll, A. B., 1995. Stakeholder thinking in three models of management morality: a perspective with strategic implications. En Donaldson, T., Preston, L.E., *Understanding stakeholder thinking*, Helsinki: LSR-Publications.

⁶⁰ Cohen, S., 1997. Who are the Stakeholders? What difference does it make?. *Business and professional Ethics Journal*, vol.15, pp.3-18.

⁶¹ Donaldson, T.; Preston, L. E. 1995. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, vol. 20, pp.65-91.

⁶² Donaldson, T.; Preston, L. E., 1998. *The Corporation and its Stakeholders*. Toronto: University of Toronto Press.

⁶³ Wood, D.J.; Jones, R.E., 1995. Stakeholder Mismatching: A theoretical problem in empirical research on Corporate Social Performance. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol.3 (3), pp.229-267.

como Habermas o Benhabib.⁶⁴ Es decir, la forma ética de definir las normas de comportamiento de una empresa en el marco de una gestión socialmente responsable, esto es, una gestión que integra a los *stakeholders*, sería mediante el diálogo con los grupos de interés. En ese sentido, uno de los primeros intentos dialógicos de definir y delimitar cómo debía llevarse a cabo o implementarse la gestión de los *stakeholders* fueron los ‘Principios de la gestión de los stakeholders’ que definió The Clarkson Center for Business Ethics en 1999. Tras cinco años de diálogo y discusión entre académicos de múltiples orígenes, el Centro publicó los llamados ‘Clarkson Principles’⁶⁵:

Principios de la gestión de stakeholders⁶⁶

Principio 1: Los gestores deben reconocer y monitorear activamente las preocupaciones de todos los *stakeholders* legítimos,⁶⁷ y deben tomar en cuenta apropiadamente los intereses de estos a la hora de tomar decisiones y realizar operaciones.

Principio 2: Los gestores deben escuchar y comunicarse abiertamente con los *stakeholders* sobre sus respectivas preocupaciones y contribuciones, y sobre los riesgos que ellos toman por causa de su implicación con la empresa.

Principio 3.: Los gestores deben adoptar procesos y modos de conducta que sean sensibles a las preocupaciones y capacidades de cada grupo de *stakeholders*.

Principio 4.: Los gestores deben identificar la interdependencia de los esfuerzos y recompensas entre los *stakeholders*, y deben intentar conseguir una distribución equitativa de los beneficios y cargas de la actividad empresarial entre ellos, tomando en cuenta sus respectivos riesgos y vulnerabilidades.

Principio 5.: Los gestores deben trabajar en cooperación con otras entidades, públicas o privadas, para asegurar que los riesgos y los perjuicios provenientes de las

⁶⁴ Ver capítulo 3.

⁶⁵ Principios que podrían ser puestos en contraste con los que proponen autores como Habermas o Benhabib.

⁶⁶ Clarkson Center of Business Ethics, 1999. Principles of Stakeholder Management. *Business Ethics Quarterly*, vol.12, Issue 2, pp. 257-264.

⁶⁷ La legitimidad de los *stakeholders* ha sido definida de diferentes formas por distintos autores. Por ejemplo, los *stakeholders* legítimos serían para Mitchell *et al.* aquellos que tienen una aceptación social y comportamientos o estructuras previsibles (Mitchell, R. K.; Agle, B. R.; Wood, D. J., 1997, Toward a Theory of Stakeholder Identification and Saliency: Defining the Principle of Who and What Really Counts, *Academy of Management Review*. *Academy of Management*. 22 (4): 853–886). Phillips posteriormente propone que hay *stakeholders* con legitimidad normativa, que serían aquellos respecto los cuales la empresa tiene una obligación moral, y *stakeholders* legítimos de forma derivada, cuyo estatus se deriva de su capacidad de afectar a la empresa o a sus *stakeholders* con legitimidad normativa (Phillips, R., 2003, Stakeholder Legitimacy, *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13, No. 1, pp. 25-41).

actividades empresariales son minimizados; y, allá donde no pueden ser evitados, son compensados.

Principio 6.: Los gestores deben evitar al mismo tiempo actividades que conculcan derechos humanos inalienables (p.ej. el derecho a la vida) o generan riesgos que, si fueran claramente percibidos, serían patentemente inaceptables para los *stakeholders* relevantes.

Principio 7.: Los gestores deben reconocer los conflictos potenciales entre (a) su propio papel como *stakeholders* de la empresa, y (b) sus responsabilidades legales y morales hacia los intereses de los *stakeholders*; y deben enfrentar dichos conflictos por medio de una comunicación abierta; sistemas adecuados de incentivos e información; y, donde fuera necesario, revisión por terceros.

La propuesta del Clarkson Centre, como las anteriores propuestas de gestión de *stakeholders*, siguieron recibiendo críticas. Algunos autores seguían sosteniendo que, aunque el enfoque de gestión hacia los accionistas pareciera reconocer el interés de un solo grupo y el enfoque a los *stakeholders* reconociera los diversos intereses, el problema era que este último no aportaba principio de justicia alguno en el proceso de mediación entre esos intereses.⁶⁸ Desde una perspectiva aristotélica, nosotros entendemos que esta crítica olvida que la ética consiste precisamente en un ejercicio de conjugación entre lo universal y su aplicación particular y que los principios de Clarkson la permiten. Según la lectura que Gadamer presenta de Aristóteles, la tarea de la decisión moral es acertar con lo adecuado en una situación concreta. La ética filosófica debe ayudar a la conciencia moral a ilustrarse a sí misma gracias a la aclaración a grandes rasgos de los fenómenos, pero lo que completa el saber moral es un saber de lo que es en cada caso, un saber que no es visión sensible sino que es un ver 'a la luz de lo que es correcto'.⁶⁹ En ese sentido, si la gestión de los *stakeholders* es una propuesta ética, es comprensible que no haya conseguido elaborar un 'manual de instrucciones universal'. A nuestro parecer, aquél que critica la falta de una guía universal está olvidando que la clave está en la prudencia. Es decir, no existe ninguna guía que pueda determinar qué es lo correcto en cada caso, sino que es responsabilidad de los directivos el saber ejercer la prudencia y determinarlo.

Dicho esto, y a pesar de las críticas recibidas, es importante señalar que hoy existe un acuerdo bastante unánime sobre la importancia de que una empresa no actúe independientemente de los impactos que causa en sus *stakeholders*, incluso si se trata de impactos difíciles de cuantificar, así como sobre la idea de que no podemos decir ya

⁶⁸ Koslowski, P., 2000. The limits of shareholder value. *Journal of Business Ethics*, vol.27(1-2), pp.137-148.

⁶⁹ Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método (T.I)*. Salamanca: Sígueme, p.384-394. Ver capítulo 3.3.

"empresa y sociedad" sino que tenemos que hablar de "empresa en la sociedad".⁷⁰ Es decir, más allá de cómo debemos gestionar los vínculos con los *stakeholders*, sabemos que, en tanto que grupos formados por seres dotados de dignidad, las interacciones con ellos no pueden ser ya consideradas meramente como vínculos transaccionales sino que deben ser concebidas como vínculos relacionales.⁷¹ Al fin y al cabo, la RSE consiste precisamente en eso, en las obligaciones de la empresa con la sociedad o, más concretamente, con los *stakeholders* de la empresa.⁷²

2.3 La presión externa

Obviamente, este cambio de perspectiva que ha afectado la manera que tienen de hacer negocios los empresarios y directivos hoy no se ha dado sólo gracias al cambio de discurso académico, a la presión interna en la disciplina. Aunque entendemos que el discurso es una herramienta efectiva que modela la realidad, sabemos que hay otros elementos que también han ejercido presión y han influido en el cambio de percepción.

Los 60 y 70 fueron años de un capitalismo creciente e incontestable. La mayoría de economistas occidentales, siguiendo la Escuela de Chicago, no tenían ninguna duda de que el libre mercado y el sistema puramente capitalista era el horizonte que todo el mundo tenía que seguir y que, aquellos que no lo hacían, estaban errados. El fin de la Guerra Fría y el derrumbe del bloque comunista en Europa del Este y Rusia, ayudó a reforzar más esta ideología: el comunismo era un fracaso y la única opción viable era extender el capitalismo. Es más, desde algunos sectores, principalmente desde el ámbito neoconservador, se entendió este hecho como el fin de la historia,⁷³ en el sentido de que, a partir de la caída del bloque comunista, el futuro sólo podía ser una extensión de la democracia liberal y la economía de mercado.

Sin embargo, otros hechos ocurridos en paralelo y durante los años posteriores han ido poniendo en entredicho aquella ideología que aseguró triunfante, después de la caída del muro de Berlín en 1989, que la única verdad era el liberalismo. Así las cosas, si bien la democracia liberal no se está cuestionando a nivel empresarial, sí que se está cuestionando que la empresa tenga que funcionar siguiendo la lógica según la cual sólo tiene que preocuparse de hacer dinero dentro de la legalidad, tal y como apuntaron, entre otros, Friedman y sus discípulos.

⁷⁰ Waddock, S. 2001. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.

⁷¹ Post, J.E.; Preston, L.E.; Sachs, S., 2002. *Redefining the corporation*. Stanford: Stanford University Press.

⁷² Smith, N. C., 2003. Corporate Social Responsibility: Whether or how? *California Management Review*, vol.45 (4), pp.52-76.

⁷³ Fukuyama, F., 1992. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.

Otros de los acontecimientos que han hecho incrementar la presión externa sobre las empresas y la conciencia de la ampliación de sus deberes han sido las crisis ambientales. Por ejemplo, catástrofes como la de Bhopal, en la India, en 1984, cuando la empresa de productos químicos *Union Carbide* no llevó a cabo las tareas de mantenimiento tal y como se tenían que hacer, de tal manera que los productos de limpieza entraron en contacto con el gas almacenado en la planta provocando una fuga de 42 toneladas de gas tóxico que derivó en la muerte de 20.000 personas y la afectación grave de 150.000. Este fue probablemente el primer caso de repercusión internacional en el que se pusieron de relieve los riesgos que algunas actividades empresariales podían acarrear para su entorno. Así, quedaba claro que había que pedir una responsabilidad acorde a su poder, tanto a los directivos como a los propietarios. Aunque, en este caso, no fue hasta 2010 que el tribunal indio condenó a varios directivos de la empresa a años de prisión y a pagar multas por el daño ocasionado, y Bhopal no respondió por los daños causados.

Cinco años después, en 1989, ocurrió el desastre de Exxon Valdez. El barco petrolero encalló en el mar de Alaska provocando una fuga de 37.000 toneladas de petróleo en el mar. En este caso, en cambio, la petrolera sí se hizo cargo de la limpieza del petróleo derramado en el océano. Por lo tanto, respondió a su responsabilidad.

Sin embargo, fue otra tragedia la que generó una mayor conciencia entre la población, conciencia que se tradujo, entre otros, en una beligerancia más fuerte por parte de algunas ONG, como fue el caso de Greenpeace. Cuando la empresa petrolera Shell manifestó en 1995 su intención de hundir la plataforma petrolífera Brent Spar en el mar del norte, a pesar de tener el permiso gubernamental para hacerlo, se topó con la negativa de Greenpeace que pedía al gobierno que obligara a Shell a desmantelar la plataforma. Gracias a la credibilidad de la que gozaba la ONG y a la falta de confianza que estaban comenzando a sufrir las grandes empresas, lograron que otros gobiernos europeos hicieran presión al gobierno inglés para que recondujera su sentencia. Es más, en Alemania se inició un boicot contra la empresa que les costó 10 millones de USD al día durante toda una semana. Por este motivo, Shell tuvo que cambiar de criterio y ceder ante la presión.

Pero si los escándalos ambientales pusieron a la sociedad en alerta sobre las consecuencias que una mala gestión empresarial podía tener sobre el planeta y sobre las personas -y por tanto señalaron la necesidad y responsabilidad de los directivos de llevar a cabo una buena gestión, o una gestión responsable-, los escándalos sociales fueron más controvertidos y pusieron más en duda la ética empresarial.

El más conocido fue el caso de Nike. En 1991 se comenzó a denunciar a Nike por utilizar mano de obra infantil para la producción de sus productos en países como Vietnam, China o Pakistán. Las noticias en periódicos como el *New York Times* provocaron un boicot por parte de los consumidores. Inicialmente, la empresa negó

estar implicada en la contratación de mano de obra infantil y admitió que, en todo caso, había sido la fábrica subcontratada que podía haber trabajado con menores, es decir, se sacudió las responsabilidades temporalmente. Más adelante, en cambio, tuvo que hacer frente a esta amenaza contra su credibilidad y reputación, hasta el punto que hoy en día es una de las empresas más activas dentro del sector textil en la lucha contra la mano de obra infantil.

Otra tipología de crisis que contribuyó a incrementar la presión externa fueron las crisis alimentarias, con fenómenos como el de las vacas locas. Con estos escándalos, no sólo se estaba demostrando que los empresarios ponían en peligro el planeta y los Derechos Humanos, sino que además atentaban contra la posibilidad de tener acceso a una vida sana.

Por último, pero no en orden de importancia, la otra gran tipología de crisis y escándalos fueron los financieros. Los primeros tuvieron lugar a principios de este siglo. En 2001 se hizo público el escándalo de Enron, una empresa estadounidense que había estado falseando sus cuentas con la complicidad de la empresa auditora Arthur Andersen, y que desembocó en el cierre de ambas. A Enron le siguieron casos como los de Worldcom y Vivendi, todos ellos ejemplos de ingeniería financiera.

La combinación de estos escándalos ambientales, sociales, alimentarios y financieros desembocó en una presión creciente por parte de diversos agentes externos. Y esta presión simultánea por parte de diversos agentes tuvo un efecto multiplicador: la presión de unos reforzaba e incentivaba la presión de los demás.

Agentes externos de presión

Organismos Internacionales: La globalización y el aumento de los intercambios entre países fue forjando a comienzos del siglo XX la necesidad de crear organismos internacionales que pudieran regular las actividades de repercusión internacional que no podían ser reguladas a nivel nacional. Estos organismos, cada uno desde su ámbito, comenzaron a hacerse cargo de la ordenación de los hechos de repercusión mundial con el objetivo de velar por el beneficio común a nivel global. Los escándalos mencionados generaron una preocupación directa en estos organismos que vieron que tenían que jugar un papel activo en la prevención y regulación de estos fenómenos de efecto global. El comportamiento de algunas empresas estaba generando repercusiones a nivel mundial y, por tanto, había que hacer algo para regularlas. De aquí nacieron muchas iniciativas de promoción de la responsabilidad empresarial: desde el *Global Compact* -la iniciativa de las Naciones Unidas para promover la responsabilidad social empresarial a nivel genérico-, hasta la Declaración Tripartita de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en referencia a los derechos laborales, pasando por iniciativas del Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de la Salud

(OMS) o la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

Administraciones Públicas: Los gobiernos nacionales y regionales, a su vez, sobre todo los de los países occidentales, en cierta medida impulsados por los nuevos acuerdos internacionales, también tomaron conciencia de la importancia de promover y legislar la actividad empresarial a nivel nacional o regional en aras de promover una mayor responsabilidad social de las empresas. La totalidad de países europeos tiene hoy desarrolladas un conjunto de medidas de promoción de la RSE: formación y comunicación, transparencia informativa de las empresas, códigos de conducta y publicación de informes, y la aplicación de medidas de responsabilidad social en el seno de la administración y en el funcionamiento de las empresas públicas -con la aprobación, por ejemplo, de códigos de Gobierno Responsable de cumplimiento obligatorio para las empresas públicas.

Consumidores: Los consumidores, aunque de forma más tímida, también están empezando a entender su poder y responsabilidad y están impulsando iniciativas de consumo responsable. Cada vez aparecen más organizaciones de consumidores que trabajan para generar una mayor conciencia sobre la importancia de la presión que, gracias al poder de compra, pueden ejercer todos los ciudadanos sobre las empresas para forzarlas a actuar de manera responsable. Además, estas organizaciones también están promoviendo una transparencia informativa que facilita que las malas praxis empresariales sean conocidas por los ciudadanos y, así, se articulen boicots en contra de aquellas empresas irresponsables.

Inversores: Los inversores, en algunos casos movidos por propio interés y en otros por conciencia de su poder y responsabilidad, también han comenzado a ejercer una presión significativa. El riesgo inherente a invertir en empresas irresponsables se ha ido haciendo cada vez más obvio y los inversores más conservadores o adversos al riesgo han comenzado a exigir mejores garantías. De aquí que, hoy en día, los proveedores de los índices bursátiles más importantes del mundo hayan creado índices de sostenibilidad como el Dow Jones Sustainability Index o el FTSE4Good. En ambos casos exigen pasar por un proceso de acreditación y análisis a las empresas que quieran formar parte de ellos, con el fin de demostrar que, efectivamente, están aplicando prácticas de responsabilidad social.

Trabajadores: Los trabajadores, a su vez, también se están movilizando. La información que reciben como consumidores les hace menos tolerantes y más demandantes de una actitud responsable por parte de sus empresas. La iniciativa *Great Place to Work* -un ranking mundial en el que participan la gran mayoría de las multinacionales más importantes del mundo y que consiste en que los propios trabajadores evalúen la calidad de su empresa como lugar para trabajar- es un claro

ejemplo que los trabajadores cada vez valoran más las empresas que los tratan bien, que atienden sus necesidades personales y que son responsables.

A raíz de esta presión múltiple por diferentes frentes, las empresas comenzaron a reaccionar de diversas maneras: a publicar informes de RSE, hacer campañas de compensación de emisiones de CO2, crear productos 'verdes', invertir en proyectos sociales, crear acuerdos para prevenir el trabajo infantil, firmar convenios sectoriales para garantizar las buenas prácticas en la cadena de valor, y un largo etc. Por todo ello las grandes multinacionales globales han creado departamentos de RSE desde los que se dirigen e impulsan todas las políticas de responsabilidad social a aplicar desde los diversos departamentos: RRHH, compras, ventas, dirección, etc., intentando crear estrategias empresariales en las que se contemple la variable del entorno social y ambiental.

2.4 La necesidad de ir más allá

Ahora bien, los incidentes ocurridos en las últimas dos décadas, tiempo en el que ya se habían empezado a aplicar estas prácticas y políticas empresariales, hacen pensar que el movimiento de la RSE, en su estado actual, es insuficiente para garantizar que las corporaciones sean responsables y seguras para su entorno. Desastres como la crisis financiera iniciada en 2008 -que fue fruto de una práctica irresponsable por parte de los bancos-, son una muestra de la insuficiencia de la RSE. Los bancos, a pesar de hacer gala de sus actividades de responsabilidad social, decidieron conceder créditos e hipotecas a colectivos de riesgo y revendieron esta deuda, provocando lo que se llamó la "burbuja inmobiliaria". Los resultados fueron unos bancos que tuvieron que pedir dinero público para poder mantener su actividad –dinero que todos los ciudadanos tuvieron que pagar-, altos índices de desempleo, economías que crecían a un ritmo mucho menor que antes de la crisis, gobiernos con una deuda pública que ha hipotecado a las futuras generaciones, y unos niveles de descontento social muy elevados.

Todo esto en cuanto el contexto económico. Si prestamos atención al contexto ambiental, recordemos crisis recientes como la que provocó BP en el Golfo de México, derramando millones de toneladas de petróleo en el mar; o la tragedia de Fukushima, provocada por la explosión de una central nuclear en Japón. O bien el escándalo alimentario en China, cuando se descubrió que Sanlu Fonterra había estado comercializando leche en polvo para bebés que contenía unos altos índices de melamina.

Visto este panorama de crisis, no es raro que se dé la paradoja de que cuantas más políticas de RSE han implementado las empresas, más se las ha culpado por los

fracasos sociales. De aquí que académicos como Porter propongan un nuevo enfoque que rompa el círculo vicioso de aislamiento y dialéctica de confrontación entre Gobierno y empresa⁷⁴ en la que los segundos se quejan de los primeros hasta que les tienen que pedir socorro. Ya en 2006, Porter y Kramer comenzaron a plantear la necesidad de integración de las empresas en la sociedad:

"Los esfuerzos para encontrar un valor compartido en las prácticas operativas y en las dimensiones sociales del contexto competitivo tienen el potencial, no sólo de promover el desarrollo social y económico, sino de cambiar la manera en que empresas y sociedad conciben al otro. ONG, gobiernos y empresas deben dejar de pensar en términos de Responsabilidad Social Corporativa y empezar a pensar en términos de Integración Social de las Corporaciones (o empresas)".⁷⁵

Es decir, la RSE debía ser percibida como un enfoque que ayudara a generar valor compartido, y no como una herramienta para prevenir daños y perjuicios, o como una campaña de relaciones públicas. Pero, para que fuera percibida como tal, tenía que haber un cambio de enfoque interno en las empresas: estas debían empezar a pensarse como agentes integrados en la sociedad y a crear valor para todos. El propósito de las empresas se tenía que redefinir entorno a la creación de valor compartido.⁷⁶

Durante décadas, se había entendido que la eficiencia económica era contraria al progreso social y que lo que tenían que hacer los políticos era corregir este problema, mientras que los directivos sólo debían preocuparse de sus beneficios. A raíz de esta visión, en algunas regiones se generó un abismo entre empresa y Gobierno, que casi se ha traducido en un abismo entre economía y política, y se ha instaurado la idea de que son dos enemigos confrontados o dos esferas mutuamente excluyentes: cada una preocupada por su propio beneficio, entendido como perjuicio para el otro. Porter y Kramer⁷⁷ entienden que esta visión es errónea y advierten a los directivos que una empresa sólo puede funcionar bien en una sociedad próspera que también funcione de manera correcta. En este sentido, el progreso y la justicia de la sociedad son de vital importancia para las empresas y, por tanto, unos y otros, empresas, gobiernos, ONG y ciudadanos, deben verse más como aliados que como enemigos. De alguna forma, Porter y Kramer estaban traduciendo a un discurso más 'práctico' y más de 'business' algo que otros autores como Frederick habían dicho anteriormente en otros términos; por ejemplo, que la teoría de la responsabilidad social se construye en torno a tres

⁷⁴ Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2006. Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review*, vol. 84 (12), pp.78-92.

⁷⁵ Porter, M. E.; Kramer, M. R., *op.cit.*.

⁷⁶ Porter, M.; Kramer, M., 2011. Creating Shared Value, *Harvard Business Review*, vol.89 (1/2), pp.62-77.

⁷⁷ Porter, M.; Kramer, M., *op.cit*

temas: voluntariedad social, egoísmo ilustrado y colaboración entre gobierno y empresa.⁷⁸

Ahora bien, ¿de quién es la responsabilidad de acortar el abismo entre las distintas esferas de la sociedad (empresa, Gobierno, sociedad civil)? ¿Cómo se puede corregir esta falta de diálogo y confianza? Según Porter, son las empresas las que ahora deben liderar este proceso de acercamiento e integración entre empresa y sociedad. En cierto modo, podríamos decir que si ellas han sido las culpables de perder la confianza de la sociedad debido a sus planteamientos a corto plazo y a una visión egoísta y desligada del entorno, ahora deben ser estas las que deshagan el camino recorrido y "vuelvan al ágora", a la sociedad.⁷⁹

2.5 El diálogo como vía de acercamiento

La idea que las empresas deben ser hoy las protagonistas o responsables de acortar la distancia entre ellas y la sociedad es afín a la visión de la empresa en tanto que empresa ciudadana⁸⁰ y al concepto de ciudadanía corporativa,⁸¹ así como a la idea que la empresa está 'en la sociedad'.⁸² Ahora bien, la forma de hacer este movimiento efectivo, el cómo llevarlo a la práctica, difícilmente puede ser desarrollado o comprendido desde las visiones más clásicas de la ética de la empresa. Tal y como observan Treviño y Weaver, las dos escuelas tradicionales de la *business ethics* han sido la normativa y la empírica⁸³, y cada una de ellas ha tenido un perfil distinto de defensores. Mientras que la corriente normativa ha sido principalmente defendida por filósofos que se han interesado por el razonamiento moral y los problemas teóricos, la corriente empírica ha contado con el apoyo de profesores de negocios que se han concentrado en los estudios de casos y en las aplicaciones concretas.⁸⁴

⁷⁸ Frederick, W.C., 1981. Free Market vs. Social Responsibility: Decision time at the CED. *California Management Review*, vol.23 (3), pp.20-28.

⁷⁹ Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2011. Creating Shared Value. *Harvard Business Review*. Vol.89 (1/2), pp.62-77.

⁸⁰ Lozano, J.M., 2009; *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta.

⁸¹ Matten, D.; Crane, A., 2005. Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization. *Academy of Management review*, vol. 30(1), pp.166-179; Waddock, S. 2000. The Multiple Bottom Lines of Corporate Citizenship: Social Investing, Reputation, and Responsibility Audits. *Business & Society Review*, vol.105 (3), pp.323-346; Castelló, I., Lozano, JM. 2009. From risk management to citizenship corporate social responsibility: analysis of strategic drivers of change. *Corporate Governance*, vol. 9(4), pp.373-385.

⁸² Waddock, S. 2001. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.

⁸³ Treviño, L.K., Weaver, G.R. 1994. Business ETHICS/BUSINESS Ethics: one field or two?. *Business Ethics Quarterly*, vol.4 (2), pp.113-18.

⁸⁴ De George, R.T., 1987. The Status of Business Ethics: Past and Future. *Journal of Business Ethics*, vol.6, pp.201-211.

Bajo nuestro punto de vista, ambos enfoques éticos presentan problemas para el efectivo desarrollo y florecimiento de empresas responsables, ciudadanas y que se conciben a sí mismas como 'parte de la sociedad'. Dado que la ética aplicada no es una traducción directa de una teoría que está 'arriba' a una práctica que está 'abajo', el enfoque puramente normativo o deductivo presenta problemas de aplicación.⁸⁵ Por otro lado, el modelo inductivo característico del enfoque empírico tampoco sería la solución porque carece de un fundamento teórico o crítico al que contraponer aquello que se da *de facto*.

En la realidad de la ética aplicada siempre hay un condicionamiento situacional a la vez que la necesidad de una teoría. Por ese motivo la ética de la empresa no puede dejarse solo en manos de los filósofos,⁸⁶ así como tampoco puede dejarse solo en manos de los profesores de negocios. Para la elaboración de una ética aplicada de la empresa será necesario que ambas aproximaciones éticas se sometan a un diálogo y a una reelaboración constante, solo así se puede lograr una verdadera interdisciplinariedad y afectación mutua. En términos de Ferrater, la forma de acercarse y de desarrollar la disciplina deberá ser de naturaleza integracionista.⁸⁷

Tal y como propuso la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, defendemos volver a la idea de Hegel de que la filosofía debe dedicarse a "aprehender su tiempo mediante conceptos"⁸⁸ y debe hacerlo en diálogo con las otras disciplinas y ciencias sociales. Como ya hiciera en su momento el Instituto de Investigación Social, colaborando con politólogos, economistas, psicólogos, etc., y como defiende hoy Habermas, mediante el diálogo interdisciplinar podremos desarrollar propuestas de aplicación práctica - como es el caso de la ética de la empresa-, a la vez que devolvemos a las ciencias sociales "la experiencia olvidada de la reflexión".⁸⁹ Es decir, frente al positivismo de las escuelas de negocios y de la teoría del *management*, proponemos la "autorreflexión crítica"⁹⁰ fruto del diálogo entre *management* y filosofía.

Mediante la confrontación de las dos posiciones límite -la normativa y la empírica-, las insuficiencias de una posición podrán ser corregidas gracias a la posición opuesta, que entonces funcionará como complementaria.⁹¹ De la misma forma que Mill defendía la importancia de someter a diálogo público todas las opiniones, fueran o no verdaderas, porque el proceso de diálogo las iba a fortalecer e iba a permitir el avance del

⁸⁵ Lozano, J.M., 1997. *Ètica i empresa*. Barcelona: Proa.

⁸⁶ Ferrater, J.; Cohn, P., 1981. *Ètica aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid: Alianza.

⁸⁷ Ferrater, J., 1979. *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza.

⁸⁸ Velasco, J.C., 2014. *Para leer a Habermas*, Madrid: Alianza.

⁸⁹ Habermas, J, 1982. *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus, p.9.

⁹⁰ Velasco, J.C., 2014. *Para leer a Habermas*, Madrid: Alianza, p.26.

⁹¹ Ferrater, J., *op.cit.*

conocimiento⁹², nosotros queremos contraponer las posiciones normativa y empirista con el objetivo de buscar parte de la verdad en cada uno de los planteamientos.⁹³ Para el acercamiento de la empresa a la sociedad, consideramos que es necesario un diálogo interdisciplinario que permita que la ética de la empresa avance.⁹⁴ Mientras que durante los primeros años la ética de la empresa se vinculó a un individualismo en la toma de decisiones⁹⁵, y los textos más citados de la ética de la empresa⁹⁶ hablaban de esta como una simple caja de herramientas a disposición del directivo que se planteara actuar según criterios morales⁹⁷, nosotros proponemos que hoy es necesario introducir el enfoque dialógico en esta disciplina.

La introducción del diálogo en la ética de la empresa será útil a cuatro niveles: a) a nivel teórico, el futuro de la ética de la empresa requerirá del diálogo entre perspectivas de diversos países para crear una red mundial de teóricos de esta disciplina⁹⁸, b) a nivel de gestión empresarial, dado que uno de los ejes de la responsabilidad social es el diálogo con los grupos de interés, solo podremos hablar de empresas responsables si estas son capaces de implementar este diálogo con el fin de responder ante las demandas de la sociedad; c) a nivel político, con la promoción del diálogo nos insertamos en la tradición de fortalecimiento de la democracia propuesta por filósofos como Mill o Sandel⁹⁹; es decir, en tanto que promovemos una cultura de diálogo dentro de las organizaciones empresariales, estamos promoviendo también la

⁹² Mill, J.S., 2001. *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books. Para un mayor desarrollo sobre la teoría de Mill ver el capítulo 6.

⁹³ Thiebaut, C., 1992. *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

⁹⁴ Edel, A., 1986. Ethical theory and moral practice: on the terms of their relation. En Marco, J.P.; Fox, R.M. (eds.): *New directions in ethics. The challenge of applied ethics*. Londres: Routledge & Kegan Paul, Pp.317-335.

⁹⁵ Lozano, J.M., 1997. *op.cit.*, p.76

⁹⁶ Beauchamp, T.L.; Bowie, N.E. (eds.) 1988, *Ethical theory and Business*. Englewood-Hills: Prentice-Hall.

Cavanagh, G.F.; Moberg, D.J.; Velasquez, M., 1981. The Ethics of Organizational Politics. *Academy of Management Review*, vol.6 (3), pp.363-372. Donaldson, T., 1982. *Corporations and Morality*.

Englewood-Hills: Prentice-Hall. Donaldson, T.; Werhane, P. (eds.) 1988. *Ethical issues in business. A philosophical approach*. Englewood-Hills: Prentice-Hall. Frederick, W.C.; Davis, K.; Post, J.E., 1988.

Business and Society. Corporate Strategy, Public Policy, Ethics. Nueva York: McGraw Hill. Goodpaster, K.E., 1984. *Ethics in management*. Boston: Harvard Business School. Goodpaster, K.E., 1984. *Ethics in management. Teacher's manual*. Boston: Harvard Business School. Shaw, W.; Barry, V., 1989. *Moral issues in business*. Belmont: Wadsworth. Stone, C.D., 1975. *Where the law ends. The social control of corporate behavior*. Prospect Heights: Waveland Press.

⁹⁷ Padioleau, J.G., 1988. Les entreprises américaines et la morale des affaires. *Chroniques de l'actualité de la S.É.D.E.L.S.*, vol.37 (9), pp.362-367.

⁹⁸ De George, R.T., 1993. L'Ética degli Affari Di Fronte Al Futuro. *Etica degli affari e delle professioni*, num.1, pp.4-14.

⁹⁹ Mill, J.S., 2001. *Op.cit.*. En un conocido TED talk, Sandel expresa la importancia de involucrarse en un diálogo público en los siguientes términos: "Una mejor vía de respeto mutuo es involucrarse directamente en un diálogo con las convicciones morales que los ciudadanos traen a la vida pública en lugar de requerir que las personas dejen sus convicciones morales profundas fuera de la política antes de entrar en ella. En mi opinión, esta es la forma de empezar a restaurar el arte de la argumentación democrática" (Michael Sandel, "The lost art of democratic debate", Feb 2010, <www.ted.com>, last accessed June 16 2015). Para un mayor desarrollo sobre la teoría de Mill ver el capítulo 6.

cultura democrática y la ética a nivel social; d) a nivel de las personas, las empresas se consolidarían como un posible ámbito de moralización¹⁰⁰, asumiendo la idea que la ética económica y empresarial tiene una tarea importante a hacer en la concreción de la ética cívica y, por tanto, un peso social enorme en la educación cívica de las personas en una sociedad abierta.¹⁰¹

En el mundo globalizado en el que el directivo se encuentra perdido, tanto a nivel personal como profesional, dada la pluralidad de valores actual en la que no hay ningún marco único de referencia, la empresa necesita sostenerse gracias a una ética mínima que permita, por un lado, asumir la diversidad y, por el otro, sostener las opciones éticas.¹⁰² La moral cívica se encuadra dentro de las morales de mínimos que únicamente proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos en una sociedad pluralista en la que los miembros pueden tomar decisiones morales compartidas en cuestiones de ética aplicada.¹⁰³

La propuesta dialógica, sensible a la situación y al contexto, entiende el desarrollo de la ética de la empresa como un proceso que se da dentro de la organización y que tiene que ver con el fomento de una cultura organizativa que promueva el desarrollo moral de los miembros de la organización¹⁰⁴, entendiéndose que el clima ético percibido es una fuerza poderosa a la hora de influir en la toma de decisiones éticas de los directivos.¹⁰⁵ En ese sentido, aquellas organizaciones que quieren promover un comportamiento que sea coherente con el razonamiento moral, necesitarán descubrir estructuras directivas y sistemas que alienten a los directivos individuales a responsabilizarse de sus decisiones y acciones.¹⁰⁶

Una de las formas de promover la coherencia moral es fomentando la toma de decisiones mediante procesos dialógicos. De esta manera, se promoverá una ética cívica que constituya una posibilidad de mediación en un contexto de diversidad moral y que se convierta en “causa y efecto de la tolerancia solidaria”¹⁰⁷, una virtud que es condición necesaria para que las personas se reconozcan unas a otras como interlocutores válidos y capaces de universalidad.¹⁰⁸

¹⁰⁰ Lozano, J.M., *Ibidem*, p.83.

¹⁰¹ Conill, J., 1993. Ética económica. *Diálogo Filosófico*, núm.26, p.199.

¹⁰² Lozano, J.M., *Ibidem*, p.72.

¹⁰³ Cortina, A., 1993. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, p.204.

¹⁰⁴ Treviño, L.K., 1986. Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *Academy of Management Review*, vol.11 (3), pp.601-617.

¹⁰⁵ Elm, D.R.; Nichols, M.L., 1993. An Investigation of the Moral Reasoning of Managers. *Journal of Business Ethics*, vol.12, pp.817-833.

¹⁰⁶ Treviño, L.K., 1992. Moral Reasoning and Business Ethics: Implications for Research, Education, and Management. *Journal of Business Ethics*, vol.11, pp.445-459.

¹⁰⁷ Domingo, A.; Benassar, B., 1992. Ética civil. En Vidal, M. (ed.) *Conceptos fundamentales de ética filosófica*. Madrid: Trotta, pp.269-291.

¹⁰⁸ Lozano, J.M., *Ibidem*, p.81. Para un mayor desarrollo de esta idea ver capítulo 3.

En resumen, por tanto, el desarrollo y fomento de mecanismos de diálogo dentro de la empresa servirán para que la ética de la empresa avance a nivel teórico gracias a la interdisciplinariedad efectiva y al intercambio de una multiplicidad de perspectivas; ayudará a que la empresa, a nivel práctico, dé respuesta a las demandas de la sociedad y, por tanto, sea más responsable y ética; y, por último, la práctica de la ética aplicada dentro de las empresas contribuirá a promover una sociedad más democrática y justa gracias al cultivo de personas con una mayor conciencia cívica y más virtuosas.

3 La RSE ante el espejo: Entre el desencanto, la conciencia de oportunidad y el sentimiento de urgencia

En 2015 una versión de este texto fue publicada como libro y bajo el mismo nombre por el Instituto de Innovación Social.

3.1 Presentación

Después de una breve exploración inicial sobre el avance de la ética de la empresa y la RSE a nivel teórico, nos proponemos ahora hacer un acercamiento a la evolución en términos prácticos. Siguiendo a Porter y Kramer¹⁰⁹, una de las conclusiones a las que llegamos es que, hoy, deben ser las empresas las que, además de promover y aplicar la RSE, acorten la distancia entre Gobierno, sociedad y empresa. La pregunta es ¿lo estamos consiguiendo? El avance y desarrollo que, como hemos visto, se ha dado durante las últimas décadas en el mundo académico en lo que concierne la RSE y la ética de la empresa ¿ha sido correspondido con un avance en los mismos términos en el mundo empresarial?

Han transcurrido diecisiete años desde que el Consejo Europeo de Lisboa, en el 2000, marcara el objetivo estratégico de convertir la Unión Europea en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes del 2010, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social”. También en el 2000 se publicaba la primera versión de la guía Global Reporting Initiative¹¹⁰ (GRI) para la elaboración de memorias de sostenibilidad y se lanzaba el Pacto Mundial de la ONU. Fue un gran año para la RSE, en el que organismos internacionales hacían apuestas claras y firmes para avanzar hacia una economía sostenible y promover un modelo de empresas más responsables. Era un momento en el que parecía que, a nivel global, se comenzaba a ver la necesidad de aunar esfuerzos para una economía capaz de ver más allá de la cuenta de resultados, más atenta al impacto de sus decisiones, más dispuesta a escuchar a otros actores y más permeable a considerar su contribución global a la sociedad.

Desde entonces, como era de esperar, han ocurrido muchas cosas. Numerosos organismos se han sumado a este movimiento, se han creado nuevas instituciones para promover la RSE y, lo que es quizás más importante, cada vez más empresas la

¹⁰⁹ Porter, M.; Kramer, M., 2011. Creating Shared Value, *Harvard Business Review*, vol.89 (1/2), pp.62-77.

¹¹⁰ El GRI se ha convertido *de facto* en el estándar mundial sobre la publicación de Memorias de RSE o Sostenibilidad. En la actualidad se trabaja siguiendo el G4, que es la cuarta versión de la guía.

tienen en su agenda, e incluso en sus planes estratégicos. Ahora bien, si tuviéramos que pronunciarnos sobre si la evolución ha sido positiva tras aquel arranque lleno de expectativas; o si nos pidieran que hiciéramos un balance sobre lo ocurrido para saber hasta qué punto se han cumplido y si estamos bien encaminados; si alguien nos preguntara de dónde venimos y a dónde vamos en materia de RSE, ¿qué le responderíamos?

En la investigación que se presenta en este capítulo queremos ofrecer un balance de la evolución de la RSE en España a lo largo de los últimos 15 años para, de este modo, tener más información sobre lo que presumiblemente nos espera y de qué forma se puede contribuir a mejorar ese hipotético futuro. En concreto, este capítulo tiene como objetivo contribuir a dar respuesta a tres preguntas: 1. ¿Cuál es la situación actual de la RSE en España? 2. ¿Qué podemos esperar para los próximos años? 3. ¿Cómo podemos contribuir a mejorar estas perspectivas de futuro?

3.1.1 Metodología

Método de investigación.

Aquello que se busca comprender mediante la investigación que presentamos en este capítulo es la percepción que tienen algunos de los principales actores de la RSE en España sobre el estado de la cuestión, su evolución y sus perspectivas, entendiendo que ellos son quienes mejor pueden hacer esta valoración en profundidad y responder a nuestras preguntas. No nos interesa hacer una investigación cuantitativa que se centre en indicadores, como por ejemplo el número de Memorias de RSE GRI A+¹¹¹ que han sido publicadas en España, pues ya sabemos que los indicadores de este tipo sitúan a España en la cabecera de los países más avanzados.¹¹² Lo que nos ocupa es la valoración que hacen del estado actual de la RSE las personas que han estado involucradas desde primera línea en el desarrollo de la misma.

Dada la naturaleza compleja y dinámica del campo de investigación y de las preguntas que planteamos, lo más apropiado es utilizar una metodología de investigación cualitativa y en profundidad.¹¹³ El conjunto de variables y dimensiones que es importante tomar en cuenta y analizar y, especialmente, la complejidad de las relaciones de las variables entre sí, justifican el uso de un método que permita captar

¹¹¹ Las memorias del GRI tienen tres categorías: A, B y C. Las Memorias de RSE GRI A+ son aquellas que han sido realizadas siguiendo la guía del GRI cuyo alcance es mayor y además han sido auditadas por una tercera parte externa a la compañía.

¹¹² Arjona, C., 2009. *La RSE en el gobierno corporativo de las sociedades del Ibex 35*. Barcelona: Instituto Innovación Social - ESADE.

¹¹³ Marshall, C., & Rossman, G. B., 1995. Data collection methods. *Designing qualitative research*, vol.2 (8).

esta riqueza.¹¹⁴ Nuestro ejercicio consistirá en identificar las piezas del rompecabezas, reunir las como en un puzle del cual no se conoce la imagen, y examinarlas hasta poder ordenarlas y configurar una imagen.¹¹⁵ Se tratará por tanto de un método inductivo en tanto que las teorías emergerán de los datos y no desde un marco preexistente como ocurre con el método deductivo.¹¹⁶ El enfoque de investigación es en ese sentido explicativo, dado que interpreta la realidad con el objetivo de explicarla.¹¹⁷

En su conjunto, los temas que conforman este capítulo son un reflejo de los temas que hoy preocupan a algunos actores significativos de la RSE. Nos hemos limitado a enhebrar un relato que busca reflejar -desplegar, agrupar y dar coherencia- los principales temas, observaciones y conclusiones expuestos por parte de los entrevistados. Y, por supuesto, también propone algunas claves de interpretación. Por eso hablamos de 'la RSE ante el espejo'.

Muestra

Para la investigación seleccionamos un conjunto de 21 personas¹¹⁸ que, desde distintos ámbitos, empezaron a trabajar en la RSE prácticamente ya en los inicios del movimiento en España y/o que llevaban mucho tiempo involucradas en su desarrollo. Las entrevistas se llevaron a cabo durante la primera mitad del 2014. Las personas entrevistadas no fueron escogidas por la empresa u organización a la que pertenecían, sino por su larga trayectoria y experiencia en el área -de hecho, en varios casos se trata de personas que han trabajado para varias organizaciones dentro del ámbito de la RSE, incluso para instituciones de distinta índole. Entre ellas hay personas vinculadas a la RSE del mundo de la empresa, la consultoría, las ONG, los medios de comunicación, la política y los sindicatos. El número de entrevistados por cada tipología de organización no obedece a un establecimiento de cuotas previo, sino sencillamente a la identificación de profesionales de largo recorrido en la RSE, independientemente del tipo de organización a la que pertenecían en el momento de la entrevista. La muestra de personas seleccionadas es adecuada en tanto que está formada por algunas de las personas que mayor conocimiento tienen sobre la RSE en España -lo acredita su larga trayectoria y su constante presencia en foros de RSE desde hace muchos años- y que mejor nos podían ayudar a comprender el fenómeno.

¹¹⁴ Marshall, C., & Rossman, G. B., *op.cit.*

¹¹⁵ Bodgan, R.C.; Biklen, S.K., 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needam Heights: Allyn and Bacon. p32.

¹¹⁶ Navarrete, J. M., 2004. Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, vol.8 (13), pp.277-299.

¹¹⁷ Crabtree, B. F., Miller, W. L. (Eds.), 1999. *Doing qualitative research*. Sage Publications.

¹¹⁸ Ver anexo 1: listado de personas entrevistadas.

Instrumentos de recolección de datos.

Como instrumento de recolección de datos se ha escogido la entrevista individual en profundidad, semiestructurada y con preguntas abiertas, porque permite acercarse a la perspectiva interna del entrevistado -quien puede describir su mundo con sus propias palabras-, y así lograr un importante nivel de profundidad y detalle.¹¹⁹ Todas las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora y 1,5 horas y se optó por llevarlas a cabo en la ubicación que el propio entrevistado eligiera con el fin de que se sintiera lo más cómodo posible. Once de ellos eligieron sus propias oficinas y los diez restantes prefirieron hacer la entrevista en ESADE¹²⁰ para no sufrir ningún tipo de interrupción o bien para encontrarse en terreno neutral, sin influencias de su organización.

En lo que concierne al contenido, fueron entrevistas semiestructuradas con un guion o marco de referencia en el que la única parte claramente definida de antemano fue el marco temporal: sabíamos que queríamos hablar de pasado, presente y futuro de la RSE. A partir de ahí, cada entrevistado marcó el desarrollo y contenido de la entrevista, en la que se intentó seguir el hilo de la conversación en una actitud de escucha para facilitar que emergieran las intuiciones y pensamientos de cada persona entrevistada. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas.¹²¹

Análisis de los datos.

Las transcripciones de las entrevistas fueron usadas como una ventana a la experiencia del entrevistado¹²² y a su conocimiento.¹²³ Para el análisis de las transcripciones se utilizó el método del análisis cualitativo del contenido¹²⁴ porque ofrece un enfoque sistemático y reglado que facilita la comprensión. El análisis cualitativo del contenido es un método clásico para analizar los textos mediante la categorización y la reducción de los materiales.¹²⁵ Siguiendo la técnica de Mayring¹²⁶ para estructurar y condensar el contenido, antes de iniciar el análisis definimos categorías principales de acuerdo con nuestras preguntas de investigación. Asimismo nos mantuvimos abiertos a que nuevos

¹¹⁹ Leech, B. L., 2002. Asking questions: techniques for semistructured interviews. *Political Science & Politics*, vol.35 (04), pp.665-668.

¹²⁰ Esta investigación fue impulsada por el Instituto de Innovación Social de ESADE.

¹²¹ Todo lo que aparece entre comillas corresponde literalmente a lo que dijo alguna de las personas entrevistadas.

¹²² Silverman, D., 2000. *Doing qualitative research: A practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

¹²³ Dodge, J., Ospina, S. M., & Foldy, E. G., 2005. Integrating rigor and relevance in public administration scholarship: The contribution of narrative inquiry. *Public administration review*, vol.65 (3), pp.286-300.

¹²⁴ Mayring, P., 1983. *Análisis de Contenido Cualitativo*. Madrid: Morata.

¹²⁵ Flick, U., 2008. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications

¹²⁶ Mayring, P., *op.cit.*

códigos pudieran emerger durante el proceso de análisis.¹²⁷ Después de analizar las transcripciones e identificar citas relevantes, las asignamos a las categorías principales definidas y las codificamos, agrupando bajo un mismo código las citas que tenían el mismo significado. Posteriormente, en aquellos casos en que las categorías principales tenían muchos códigos, agrupamos los códigos en subcategorías. Para este fin se utilizó el software Dedoose¹²⁸ de análisis cualitativo de datos.

Tabla 1. Conjunto de códigos: categorías principales y subcategorías.

Categoría principal	Subcategorías
<i>Meta-análisis:</i> la valoración sobre la RSE como herramienta de gestión	<ul style="list-style-type: none"> • El enfoque gestor • El enfoque profesional • El enfoque transformador
<i>Pasado:</i> Balance de la RSE en España	<ul style="list-style-type: none"> • Principales logros • Principales decepciones
<i>Presente:</i> Las funciones de la RSE	<ul style="list-style-type: none"> • La función operativa • La función facilitadora • La función radar
<i>Presente:</i> Temas clave de la RSE en la actualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Las líneas rojas • Del exterior al interior • El diálogo con los grupos de interés
<i>Futuro:</i> El rol de los profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesionales de la RSE • Los otros profesionales
<i>Futuro:</i> El diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia del diálogo

Las citas y observaciones de los entrevistados se presentan en el estudio respetando el anonimato de sus autores, tal y como se acordó con los mismos, a fin de permitir que hablaran con total libertad de su percepción sobre la RSE. De hecho, más que indicar fuentes nos interesa la visión de conjunto que se puede construir a partir de lo que ellos dijeron.¹²⁹

¹²⁷ Strauss, A., & Corbin, J., 1998. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

¹²⁸ <http://www.dedoose.com/>

¹²⁹ Tal y como hemos indicado en la presentación de la tesis, las citas de los entrevistados, aunque tengan una extensión mayor de tres líneas, se incluirán siempre entrecomilladas y dentro del cuerpo de texto dado que se trata de una transcripción literal de las entrevistas y no de un texto publicado.

Limitaciones y contribuciones de la investigación.

La investigación que presentamos en este capítulo es un balance de la RSE en España por parte de algunas de las personas más destacadas que han estado promoviéndola desde los inicios. Su principal contribución es su profundidad cualitativa, incluyendo una ‘meta-reflexión’ sobre la RSE y una visión crítica sobre los logros y las decepciones, así como una reflexión sobre aquello que es necesario para avanzar en su implementación. Las limitaciones del estudio tienen que ver con que esta información no ha sido contrastada con los profesionales del mundo de la empresa ajenos a la RSE ni con otros grupos de interés a nivel social, así como tampoco se ha llevado a cabo un contraste con datos cuantitativos. El estudio tenía como objetivo escuchar y dar voz a aquellos que han liderado -y sufrido- todo aquello que la RSE haya conseguido hasta hoy, partiendo de la hipótesis que su conocimiento es clave para vislumbrar cuáles son los próximos pasos a seguir para alcanzar un mayor desarrollo de la ética de la empresa y la RSE.

3.2 Los enfoques ante la RSE: creencias y asunciones.

Antes de presentar los temas relevantes actualmente en España en materia de RSE, se estima oportuno hacer emerger algo que nos parece que condiciona la visión o valoración de todas las cuestiones que vendrán a continuación –una aclaración que entendemos debe servir tanto para la presente investigación como para cualquier otra investigación o reflexión sobre la RSE.

La mayoría de debates sobre RSE que venimos escuchando son discusiones en torno a las ideas y las prácticas a propósito de la misma. Unos y otros dialogamos sobre las ‘ideas’ que ‘tenemos’ en referencia a la RSE y sobre las prácticas que se llevan a cabo: lo que debería -o no- hacerse; a qué podría aspirar, a qué se tendría que limitar o qué debería ser obligatorio en materia de RSE. No hemos caído suficientemente en la cuenta de que, en realidad, hay una cuestión previa y subyacente. Algo implícito que debe ser clarificado antes de que nos pongamos a dialogar en relación a “las ideas que tenemos sobre la RSE”.

‘RSE’ es un término ‘fenomenal’, es decir, está sujeto a interpretaciones y, por tanto, significa algo pero no siempre lo mismo para todo el mundo¹³⁰; hasta el punto que, a menudo, los conceptos y las definiciones actuales se ven sesgados por intereses específicos. Mientras que algunos consideran la RSE como una panacea que colmará el vacío de la pobreza mundial, la exclusión social y la degradación medioambiental; otros hacen hincapié en que se trata de un fenómeno voluntario; y también hay quien

¹³⁰ Van Marrewijk, M. 2003. Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: Between agency and communion. *Journal of Business Ethics*, vol.44(2-3), pp.95-105.

la ve como una disciplina del *management* alineada a otras tantas como la calidad, el marketing o la comunicación.¹³¹ Por todo ello creemos que es importante, por un lado, ‘desenmascarar’ esos posibles intereses o perspectivas y, por el otro, diferenciarlos en tipologías.

Es importante clarificar de antemano las creencias en las que estamos¹³², o las asunciones que sostienen nuestras ideas porque estos enfoques son previos a los discursos que cada uno podamos defender, y a su vez los modulan y colorean. Estos enfoques o creencias son *a priori* -generalmente inconscientes- que determinan nuestra forma de entender la RSE, nuestros pensamientos e ideas en referencia a la misma y, en última instancia, nuestros comportamientos o actividades en relación a ella. Así pues, nuestras creencias sobre la RSE nos hacen acercarnos a ella con una determinada actitud y propósitos.

Consideramos que hoy existen diversas asunciones en referencia a la RSE, y entendemos que es de suma importancia empezar este relato con semejante aclaración. Cada una de estas creencias configuran un enfoque que moldea las ideas, valoraciones y expectativas que cada persona tiene respecto de la RSE. Consiguientemente, para poder tener un debate real sobre estas, conviene antes clarificar cuáles son las creencias y asunciones que se esconden detrás de tales ideas.

No es difícil observar cómo, a menudo, las discusiones entre ideas parecen diálogos de sordos, debates entre lenguajes distintos que funcionan en paralelo. Es decir, las mismas palabras usadas por distintas personas tienen frecuentemente diferentes significados, sentido y/o connotaciones para cada una de ellas y, por ende, -a no ser que clarifiquemos previamente las creencias y asunciones- las discusiones pueden llevarnos a un sinfín de malentendidos. Por eso nos ha parecido conveniente hacer emerger y clarificar los distintos enfoques que hemos identificado, para así entender mejor desde dónde estamos hablando cuando hablamos de RSE.

Antes de proceder a presentarlas es importante señalar que estas creencias y asunciones que se agrupan en enfoques son tipos ideales¹³³; no las entendemos, pues,

¹³¹ Lozano, J.M.; *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Trotta, Madrid, 2009.

¹³² En esta distinción entre ‘ideas’ y ‘creencias’ utilizamos libremente la distinción de Ortega y Gasset en ‘*Ideas y creencias*’: las ideas son los pensamientos que se nos ocurren acerca de la realidad, las descripciones explícitas que podemos examinar y valorar y que son resultado de nuestro pensar; las creencias, en cambio, no siempre se formulan expresamente, sino que operan desde el fondo de nuestra mente y las damos por supuestas. Las ideas se tienen, en las creencias se está. (Ortega y Gasset, J., 1955, *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.)

¹³³ En su obra ‘*Ensayos sobre metodología sociológica*’, Max Weber define lo que él llama los ‘tipos ideales’. Según el sociólogo, un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la síntesis de gran cantidad de fenómenos concretos individuales difusos, distintos, más o menos presentes, aunque a veces ausentes, los cuales se colocan según esos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica. Dicha construcción no puede ser encontrada en ningún lugar de la realidad, sino que es un constructo conceptual. (Weber, M., 2006, *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.)

como compartimentos estancos e inamovibles, ni como retrato de nadie. Los enfoques son dinámicos y pueden ser sustituidos por otros. Fruto del contexto y de procesos personales o colectivos, pueden evolucionar y cambiar en consonancia con las variaciones del entorno, o bien a raíz de modificaciones en la experiencia del mismo.

3.2.1 Tres enfoques

A medida que avanzábamos en las entrevistas, se nos hacía más evidente que la percepción de todo lo que se refiere a la RSE está condicionada por o responde a tres tipologías de enfoques. Es decir, hay tres formas de aproximarse al mundo de la RSE, que dan lugar a actitudes o claves interpretativas que condicionan la percepción de todos los temas vinculados a la misma. Estos enfoques son los que en cierta forma configuran la percepción sobre el presente de la RSE, sus éxitos y fracasos, su sentido y funciones, así como sus deberes futuros. Es decir, el balance que se haga hoy sobre la RSE viene condicionado por el enfoque desde el que aquel se hace, no por la pertenencia a una u otra organización o sector. En ese sentido, en función del enfoque desde el que miremos, veremos el pasado, el presente y el futuro de la RSE con acentos diferenciados.

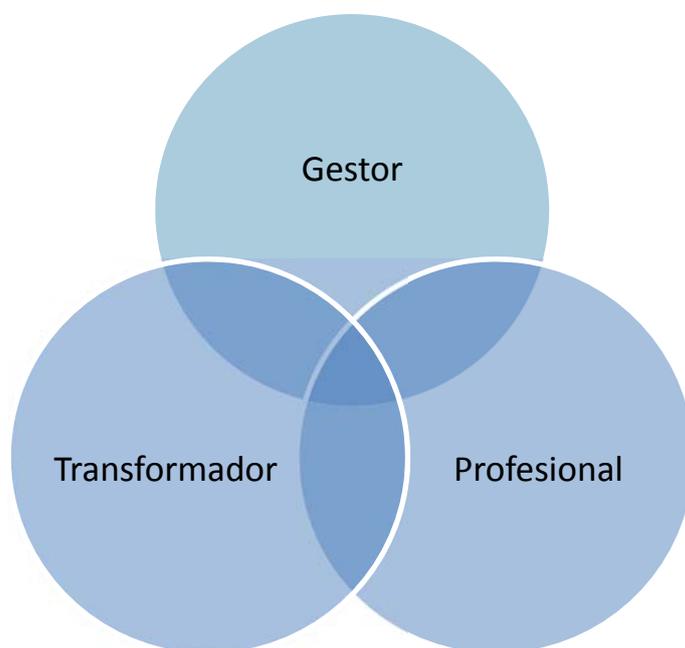
Tal y como apuntábamos anteriormente, los enfoques no son estáticos. Son enfoques evolutivos y contingentes, que responden al contexto y, por tanto, tienen un dinamismo interno. El enfoque es aquello que determina en parte lo que vemos, las creencias en las que uno está inconscientemente instalado y que, por ello, será importante clarificar. Este enfoque no es un compartimento estanco ni una realidad pura e incontaminada: en cada persona se dan intersecciones y solapamientos entre los tres enfoques, pero siempre suele predominar uno de ellos.

Los tres enfoques que presentamos a continuación no retratan a personas concretas y, por ese motivo, no cabe en absoluto buscar en ellas a una u otra persona entrevistada, puesto que son el resultado de escucharlas, tanto en lo que dicen de sí mismas como en lo que dicen de los demás. Nuestra intención, pues, es esclarecer una clave interpretativa que nos permitirá entender cómo la RSE puede moverse en tres niveles discursivos distintos. Cuando hablamos de RSE, en general utilizamos los mismos términos: *reporting*, diálogo con los *stakeholder*, sostenibilidad¹³⁴, impacto, reputación, etc. El problema es que en función del enfoque desde el que hablemos, el significado, el alcance y el propósito de cada uno de estos términos será distinto. Asimismo, el hecho de que nos ubiquemos en un tipo de enfoque no impide que

¹³⁴ Algunas de las personas entrevistadas usaban RSE y sostenibilidad como equivalentes, otras las diferenciaban, e incluso las contraponían. Como no era nuestro objetivo una clarificación conceptual, a efectos de lo que pretendemos consideraremos los dos términos como complementarios. Y, por supuesto, cuando se trate de una cita mantendremos el término que el entrevistado usó.

podamos entender a los demás. Es más, nuestra percepción es que, para situarse correctamente en relación a la RSE y para ser capaz de promoverla en el seno de una o varias instituciones, es imprescindible entender los tres enfoques. Sólo mediante la comprensión de todos ellos podremos dialogar y entender a las otras personas (pertenecan o no a nuestra organización) y, de esa forma, trazar puentes y estrategias compartidas.

Hemos denominado a los tres enfoques como sigue: el enfoque gestor o centrado en los impactos, el enfoque profesional o centrado en la estrategia y el enfoque transformador o centrado en la visión y el cambio social. Cada uno de ellos tiene asociadas además un conjunto de creencias que presentaremos a continuación. Dicho en boca de las personas entrevistadas: “hay tres tipos de actores”. En primer lugar, “hay buenos directores de RSE con horizontes muy estrechos que actúan igual que lo harían en otro departamento: tratan de hacer bien las cosas para llegar a los objetivos sin preocuparse de nada más.” Este es el enfoque que hemos llamado *gestor*. En segundo lugar, “hay actores que se dan cuenta que la RSE puede ayudar a mejorar el funcionamiento global de la empresa”. Esta es el enfoque al que llamamos *profesional*.¹³⁵ Y, en tercer lugar, “hay personas a las que les gustaría que las empresas fueran diferentes” y “den respuesta al cambio social”. En este caso, hablamos de un enfoque *transformador*.



¹³⁵ Desde nuestra perspectiva el término “profesional” incluye el compromiso con los valores intrínsecos al ejercicio de una profesión, y por esa razón hemos optado por este término. Nos alejamos, pues, de la interpretación, tan habitual en España, que lo reduce a la mera excelencia en la competencia técnica propia de alguna actividad especializada.

Veamos, pues, algunas de las características de cada enfoque:

a) La RSE desde el enfoque gestor

El enfoque gestor en referencia a la RSE es aquel que la concibe como la actividad que se lleva a cabo (personalmente o en el departamento empresarial correspondiente) fundamentalmente para medir y reportar los impactos de la empresa a nivel social y ambiental.¹³⁶ Como consecuencia, según este enfoque, una de las tareas más importantes del área de RSE es la elaboración de las memorias de sostenibilidad.¹³⁷ Esta es la principal tarea que hay que repetir cada año dado que permite a la empresa ejercer un control anual de sus impactos, definir objetivos específicos de mejora, darles seguimiento y, asimismo, comunicar a los grupos de interés qué se está haciendo en materia de RSE. El foco del área es, por tanto, medir impactos y contar a la sociedad lo que la empresa hace.

Mediante este ejercicio de seguimiento y control de los impactos, la empresa consigue hacer una mejor identificación y gestión de los riesgos. Cuanto más exhaustiva y detallada sea la información sobre los impactos, mejor se podrán controlar los riesgos asociados a ellos.¹³⁸ En ese sentido, la empresa puede iniciar el *reporting* y las actividades de RSE como respuesta a una demanda social y como ejercicio voluntario de transparencia, o bien puede hacerlo porque entiende que este ejercicio mejorará su gestión de riesgos; o ambas cosas a la vez.

Desde este enfoque, el área de RSE es un área empresarial más, con unas funciones específicas y delimitadas a las que tiene que dar respuesta. “Se trata de hacer bien las

¹³⁶ Para este enfoque un tema central es establecer objetivos y definir indicadores sociales y ambientales para evaluar y medir cómo la empresa avanza hacia esos objetivos (Epstein, E.M., 1987. The Corporate Social Policy Process and the process of corporate governance. *American Business Law Journal*, vol.25 (3), p.371. Harrison, J. S.; Freeman, R. E. 1999. Stakeholders, social responsibility and performance: empirical evidence and theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, vol. 42 (9), p.479. Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2006. Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review*, vol. 84 (12), pp.78-92. Waddock, S. 2000. The Multiple Bottom Lines of Corporate Citizenship: Social Investing, Reputation, and Responsibility Audits. *Business & Society Review*, vol.105 (3), pp.323-346.)

¹³⁷ La importancia de las memorias de sostenibilidad dentro de la RSE se ve reflejada en la iniciativa del Global Reporting Initiative. Esta organización ha diseñado el que es el estándar mundial *de facto* para la elaboración de las memorias y cuenta con un total de aproximadamente 600 organizaciones de 60 países que conforman sus grupos de interés organizacionales -entre ellos, hay empresas, gobiernos, ONG, consultoras, empresas de contabilidad, asociaciones empresariales, agencias de calificación, universidades e institutos de investigación. En la actualidad, cuenta con más de 25.000 informes de sostenibilidad en su web. Desde el ámbito teórico, uno de los autores que más énfasis ha puesto en el campo del reporte es Elkington (Elkington, J., 1997. *Cannibals With Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Stoney Creek, CT: New Society Publishers).

¹³⁸ Las empresas centradas en la gestión de los riesgos se encontrarían, según algunos autores, en los estadios iniciales o incipientes de desarrollo de la RSE (Castelló, I., Lozano, JM. 2009. From risk management to citizenship corporate social responsibility: analysis of strategic drivers of change. *Corporate Governance*, vol. 9(4), pp.373-385).

cosas sin preocuparse de nada más”, de ejecutar los mandatos de la dirección de la mejor forma posible. No hay grandes retos ni discursos grandilocuentes. Simple y llanamente la empresa debe intentar identificar y gestionar lo mejor que pueda sus riesgos. Para ello, el control de los impactos sociales y ambientales es de gran ayuda. Y, además, dado que la sociedad está pidiendo a las empresas que den cuenta de sus impactos, es oportuno dar respuesta a esta demanda –y darle respuesta ya es en sí mismo una gestión del riesgo derivado de la mala percepción por parte de la sociedad por el hecho de no dar cuenta de los impactos.

La persona que enfoca la RSE así entiende que el responsable de RSE debe obedecer las órdenes de los departamentos superiores a nivel jerárquico (y más estratégicos a nivel de negocio) ante los que la RSE tiene una función subsidiaria o complementaria. Los niveles superiores serán por tanto los responsables de asignar y supervisar las actividades y políticas llevadas a cabo por el departamento de RSE, y no se esperará que este departamento vaya más allá de las tareas asignadas, entre las cuales a menudo se añade todo lo que concierne a la acción social (o incluso a la gestión de la fundación corporativa), sin descartar que se dé una confusión conceptual entre RSE y acción social.

Cabe señalar que, por lo general, se considera que este enfoque es más común entre aquellos que no se dedican a la RSE que entre los que trabajan directamente en ella desde hace un cierto tiempo. En muchos departamentos empresariales que no son de RSE y en niveles de alta dirección existen personas que entienden la RSE bajo este prisma, lo que puede manifestarse en preguntas irónicas sobre “qué hace exactamente” o “qué aporta a la empresa” el área de RSE.

Ahora bien, también existen algunos actores de la RSE que representan este enfoque. “Hay un segmento de profesionales de la RSE que están ahí por accidente y también hay muchos que se han reciclado del área de calidad o comunicación”. Este perfil tomaría por tanto la tarea como un encargo específico al que hay que dar respuesta, algo que a otros actores de la RSE –más cercanos a los otros enfoques que presentaremos a continuación- les resulta muy poco deseable: “es un fenómeno peligroso porque la RSE no es algo que se le puede ‘añadir’ a nadie a menos que lo sienta y viva”.

Otros entrevistados hablan de los actores con este enfoque como “los gestores que sólo piensan en cuidar su interés propio”, y que han visto en la RSE una oportunidad “porque es un tema que tiene una visibilidad en la organización muy interesante”. En ese sentido, se les vería como personas centradas en sus “*stakeholders* personales y en explicarles a estos lo que hacen y por qué trabajan”.

Existe también un conjunto de actores que han llegado al enfoque gestor después de unas experiencias personales desalentadoras; provenientes originalmente de un

enfoque profesional o transformador, “han ido generando un cierto escepticismo después de darse cuenta de que el cambio empresarial es más largo y costoso de lo que inicialmente creían”. Poco a poco, esta experiencia puede haber provocado que dejen de lado sus aspiraciones iniciales para centrarse en “hacer bien las cosas que les piden, sin preocuparse de más”.

Podríamos entonces resumir que, para el enfoque gestor, la RSE es un área más de la empresa que debe dedicarse a dar respuesta de la mejor manera posible a aquello que se determine y defina desde la dirección (o desde el departamento al que esté adscrita), sin generar conflictos ni cuestionar el *statu quo* y centrar su atención en el presente, en las tareas de *reporting* que hay que llevar a cabo cada año para poder controlar los impactos sociales y ambientales de la empresa y que permitirán una mejor gestión de riesgos. En otras palabras, la RSE está para recopilar información de impacto, contarla y gestionar mejor los riesgos empresariales (eventualmente, para impulsar iniciativas *sociales*: acción social, voluntariado corporativo, jornadas...).

b) **La RSE desde el enfoque profesional**

El enfoque profesional sobre la RSE es distinto al anterior. Para las personas que ven la RSE desde este prisma, lo más importante es la estrategia empresarial, la eficiencia y la eficacia de la empresa, con una visión a medio y largo plazo, sin tener la cuenta de resultados como criterio exclusivo y excluyente. En ese sentido, la RSE es un enfoque empresarial que nos ayuda a hacer mejores empresas porque permite mejorar los procesos y, por tanto, se convierte así en una forma de interpretar la empresa y su estrategia.

A diferencia del enfoque gestor, que ve la RSE como un departamento más dentro de la empresa -con sus metas y objetivos específicos-, el profesional entiende la RSE como una actividad que facilita poner en relación a todos los departamentos, tender puentes entre ellos y superar una “estructura de silos”; puesto que su labor es traducir la estrategia empresarial a términos de sostenibilidad y la sostenibilidad a términos de estrategia empresarial, trabaja para incorporar la RSE en cada uno de los ámbitos de gestión. El enfoque profesional entiende la RSE como un elemento estratégico, como un conjunto de políticas que generan valor único y significativo para la organización y que promueven una competitividad responsable.¹³⁹ En ese sentido, las estrategias de competitividad responsable se dan cuando las empresas son capaces de desarrollar este tipo de RSE consistente e integrada con la estrategia empresarial.¹⁴⁰ Esta es

¹³⁹ Emerson, J., 2003. The blended value proposition: integrating social and financial results. *California Management Review*, vol. 45(4), pp.35-51. Zadek, S., 2006. Responsible competitiveness: reshaping global markets through responsible business. *Corporate Governance: The International Journal of Effective Board Performance*, vol. 6 (4), pp.334-348.

¹⁴⁰ Porter, M. E.; Kramer, M. R., op.cit.

precisamente la visión del enfoque profesional: la alineación de ambas estrategias. El responsable de la RSE es, según este enfoque, una especie de traductor o enlace entre departamentos, siempre bajo el paraguas de la sostenibilidad.

Si el paradigma gestor entiende que el área de RSE se relaciona con los demás departamentos fundamentalmente para solicitarles información y posteriormente reportarla, en este caso se tratará de trazar puentes de forma proactiva entre las distintas áreas empresariales y la RSE. Mediante la incorporación de la RSE en la estrategia empresarial y en todos los departamentos, se conseguirá mejorar procesos y promover la diferenciación.

Así pues, el enfoque profesional “se da cuenta de que el responsable de RSE puede empujarla demostrando que contribuye a mejorar la gestión de todos los departamentos. Así, su labor evangelizadora (o ‘misionera’) consiste en convencer a los demás que hacer bien las cosas ayuda a que los departamentos funcionen mejor a la larga.” En otras palabras, la función es transversal y tiene como misión “romper silos, conectar con varias áreas y conseguir la complicidad para que las cosas pasen”.

Desde esta óptica, la buena RSE será aquella que sea capaz de traducir la estrategia empresarial en una estrategia de sostenibilidad y RSE, que mejore la empresa haciéndola más competitiva –entendiendo la competitividad de forma compleja. “El director de RSE tiene que asegurarse de que cuando se hacen estrategias, ahí estén incluidas las consideraciones sociales y medioambientales de las partes interesadas”. Por tanto, el foco ya no estará en el presente ni en la ejecución de las tareas asignadas, no se trata de centrarse en el *reporting* anual, sino de aportar la visión de los grupos de interés a las estrategias y así generar propuestas para las distintas áreas empresariales que las hagan más competitivas a medio plazo. Este enfoque a medio plazo puede implicar en algunos casos renunciar a ganancias inmediatas en aras de mayores ganancias futuras y de apuestas más diferenciadas. Se trata, por tanto, de mejorar la competitividad en un sentido complejo, no sólo enfocado en lo inmediato o en “las variables de coste y de precio”.

La competitividad ha sido tradicionalmente medida en términos de productividad y desempeño financiero¹⁴¹; sin embargo, parece que hay un creciente consenso en que medidas como por ejemplo la productividad o los beneficios no explican necesariamente los factores centrales de la competitividad de una empresa dado que solo muestran en parte la capacidad de la empresa de producir y captar capacidades valiosas, escasas e inimitables.¹⁴² Por ejemplo, los beneficios y la productividad no explican recursos intangibles como la reputación, la relación con los *stakeholders*, los

¹⁴¹ Porter, M. E. 1985. *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. Nueva York: Free Press.

¹⁴² Barney, J., 1991. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, vol.17(1), pp.99-120.

activos estratégicos o la capacidad de innovar.¹⁴³ El enfoque profesional tiene en cuenta esta visión más moderna y amplia de la competitividad, que incorpora variables como la capacidad de satisfacer las expectativas de los *stakeholders*¹⁴⁴; y la construcción de marca en términos de construir confianza y reputación en la relación con los *stakeholders*.¹⁴⁵

Algunos opinan que el enfoque profesional sería el primer gran paso adelante de la RSE: “Este es el gran avance. Primero pensar los impactos, luego a continuación evolucionar en todo aquello que tiene que ver con los productos y los servicios, pensar cómo pueden ayudar a mejorar la sociedad y el medioambiente. Este es el gran cambio.”

Este cambio en la concepción de la RSE, a su vez, ha comportado un cambio en la función: “Esta evolución implica que desde el punto de vista de la función te tienes que ligar más al negocio, te tienes que acercar más a la gente que lleva marketing, a las personas que llevan las unidades de negocio, porque eso es lo que añade valor a tu departamento de RSE y les añade valor a ellos. De repente, la sostenibilidad se convierte en un elemento más de la venta del producto y del servicio para determinados clientes.”

El responsable de RSE, de esta forma, pasaría de ser la persona que se dedica a pedir cuentas a los demás departamentos de su actividad, a ser “un aliado de la gente de la unidad de negocio para vender una cualidad adicional del producto que hasta entonces no era vendida”. Dicho de otra forma: “se trata de ser un verso libre pero al mismo tiempo de aportar valor al negocio”. Sin embargo, cuando este enfoque no está claro o no es compartido por el resto de la organización, el riesgo es que el departamento de RSE sea percibido por otros departamentos como “alguien que quiere ocupar mi trabajo o que quiere complicármelo más”.

Puesto que se trata de introducir cambios en los procesos, obviamente “eso lleva su tiempo”. Pero los defensores argumentan que su complejidad no debe frenar la evolución: “hay que encontrar cuáles son los procesos críticos que es necesario cambiar para que todo el sistema empresarial vaya funcionando. Porque si no se lleva a cabo ese cambio transversal de perspectiva y valoración de productos o servicios, nunca lanzarás al mercado un nuevo producto con un claro enfoque de RSE, porque no podría competir con el producto tradicional”. Hay que cambiar la forma de evaluar los productos en toda la compañía, “pero para ello es necesario el convencimiento de que tienes que aportar algo más como compañía. Eso es lo que hace que cambies tus

¹⁴³ Kay, J. 1993. *Foundations of Corporate Success*. Oxford: Oxford University Press. Schnietz, K. E.; Epstein, M. J., 2005. Exploring the Financial Value of Reputation for Corporate Responsibility During a Crisis. *Corporate Reputation Review*, vol.7 (4), pp.327-345.

¹⁴⁴ Barney, J., op.cit.

¹⁴⁵ Kay, J., op.cit.

procesos internos”. Hay que creer en el valor que aporta la RSE al negocio y en el rol más amplio de la empresa en la sociedad para estar dispuesto a cambiar los enfoques tradicionales de valoración de los productos. Y es precisamente esta creencia en un rol más importante de la empresa en la sociedad lo que conecta el enfoque profesional con el transformador.

c) La RSE desde el enfoque transformador

Orientado a largo plazo, este enfoque sobre la RSE se centra en interpretar a la sociedad, a los signos y tendencias que se entrevén en ella, para incorporarlos a la empresa en respuesta a las demandas o deseos latentes o identificados. Para el enfoque transformador, lo más importante es la visión: proyectar cómo puede ser la empresa en el futuro –o la empresa del futuro. Y le preocupa también (y a veces principalmente) qué espera la sociedad de la empresa y cuál es la contribución de la empresa a la sociedad.¹⁴⁶ La RSE se convierte así en la clave para la innovación y transformación de la estrategia empresarial, y pasa a ser un componente clave de un proceso más amplio de cambio social.¹⁴⁷

Aquí reside, según los partidarios de este enfoque, todo el potencial: “el mayor valor de la RSE es precisamente que se trata de una fuente de innovación, que sirve para identificar las nuevas necesidades sociales con otra perspectiva. Y este hecho es muy importante porque abre otra manera de pensar para desarrollar propuestas que previamente no habíamos imaginado porque estábamos enfocados hacia una forma más tradicional de hacer negocios”.¹⁴⁸

Es más, este paso adelante puede significar la garantía de supervivencia de la RSE. Ya no se trata de preocuparse sólo de los impactos “sino de preocuparse sobre qué puede hacer la empresa con sus productos y servicios para mejorar la sociedad y el medio ambiente. Eso es lo que ayuda a que se consolide la RSE. En el momento en el que la

¹⁴⁶ Esta visión es coherente con la de Sethi, quien observa que la responsabilidad social implica llevar la conducta empresarial a algún ámbito donde sea coherente con las normas, los valores y las expectativas sociales que prevalecen. Es dar un paso antes de que las nuevas expectativas sociales sean codificadas en los requerimientos legales. Eso permite que puedan ser más flexibles en sus respuestas y que consigan legitimidad a un coste institucional bajo (Sethi, S.P., 1975. *Dimensions of corporate social responsibility. California Management Review*, vol.17 (3), pp.58-64).

¹⁴⁷ García apunta que la empresa no es neutral en lo que concierne al entorno en el que incide sino que tiene una incidencia en el modelo de sociedad al que contribuye a crear (García, S., 1982. *Responsabilidad social y balance social de la empresa*. Madrid: Fundación MAPRE, p.27).

¹⁴⁸ Aunque hay distintas teorías y definiciones sobre los estadios de evolución de la RSE en las empresas, parece haber un cierto consenso en que es característico de las empresas más avanzadas en términos de la RSE el impacto que ésta ha tenido en sus productos y servicios (Bansal, P., and Roght, K., 2000. *Why companies go green: A Model of Ecological Responsiveness. Academy of Management Journal*, vol.43(4), pp.717-736; Carlisle, Y. M.; Faulkner, D.O., 2005. *The Strategy of Reputation. Strategic Change*, vol.14(8), pp.413-422. Jorgensen, A. L.; Knudsen, J. S., 2006. *Sustainable competitiveness in global value chains: how do small Danish firm behave? Corporate Governance*, vol.6 (4), pp.449-462. Prahalad, C. K.; Hammond, A., 2002. *Serving the World’s Poor, Profitably. Harvard Business Review*, vol.80 (9): 48-57).

compañía ve que innovar desde el punto de vista de la RSE añade nuevos productos y nuevos servicios que hasta entonces no se habían planteado, ahí ya no cabe duda de su importancia”.

Desde este punto de vista, ya no es cuestión de adaptar la estrategia empresarial a la sostenibilidad, sino que la sostenibilidad debe ser la estrategia de toda la empresa. La RSE deviene así un motor de cambio y los otros departamentos empresariales deberán seguir la visión de la RSE y transformarse en línea con esta.

La relación entre el departamento de RSE y los demás departamentos, por tanto, pasa a un tercer estadio. En el enfoque gestor, como veíamos, la dirección es unidireccional: el responsable de RSE recoge la información de los otros departamentos y la sistematiza siguiendo los mandatos de la alta dirección. Según el enfoque profesional, por otro lado, el departamento de RSE establecerá un diálogo con las demás áreas para traducir la estrategia y los procesos de la empresa a la luz de la RSE. En el caso del enfoque transformador, el responsable de RSE tendrá como una de sus funciones clave apoyar a los demás directivos sobre el camino a seguir para que la empresa se transforme en una organización innovadora y adaptada a la sociedad emergente.¹⁴⁹

En ese sentido, la transformación no afecta sólo a la empresa. Mediante este cambio empresarial, también se está contribuyendo a transformar la sociedad. Gracias a su ejemplo, la empresa que sigue este enfoque está sentando las bases para una sociedad en la que el rol de las organizaciones empresariales se amplía y enriquece porque da respuesta –a través de la actividad empresarial- a necesidades sociales, y así ejerce una función de alto impacto social. Así, la RSE será el nombre que damos a una transformación de la empresa que interactúa de manera más completa e integrada con la sociedad y contribuye a su transformación.

Tal vez para los dos enfoques anteriores este pueda resultar muy grandilocuente. Pero se constata que cada vez hay más conciencia de que este es un camino a considerar seriamente. “No se habla de que la RSE va de transformar y de hacer un cambio cultural porque son temas muy fuertes, pero el futuro pasa por ahí”. En otras palabras, “el tema más importante es que estamos hablando de una nueva manera de hacer empresa: estamos diciendo que a la empresa se le ha de exigir un papel, una manera de hacer y unos objetivos diferentes a los tradicionales”. Según el enfoque transformador, esta es la evolución que deberíamos esperar, tanto de la empresa como de la sociedad: “el mundo del futuro tiene que ser un mundo diferente en el que la empresa juega también un papel diferente, una función que claramente no pasa sólo por lo económico sino también por lo social. En el futuro, las empresas serán

¹⁴⁹ Algunos autores defienden que integrar la RSE en la identidad corporativa implica reinventar la organización. Es decir, no se trata tanto de cambiar las políticas y procesos vigentes como de crear unos nuevos (Goss, T., Pascale, R. & Athos, A. 1993. The invention roller coaster: risking the present for a powerful future. *Harvard Business Review*).

responsables o no serán”. La RSE plantea “un modelo de capitalismo capaz de pensar en el largo plazo” que lleva también a considerar, desde el enfoque transformador, que “no hay que olvidar que el verdadero obstáculo para el desarrollo de la RSE es el sistema económico en el que se inserta”.

Pero, ¿cómo llegar a ese futuro? Según algunos actores, se trata de ir reduciendo la esquizofrenia –en un sentido metafórico- entre valores personales, empresariales y de ciudadanía; que los empresarios y directivos entiendan que “lo que piensan de la vida, aquellos valores que son importantes para ellos, también los pueden trabajar desde la empresa”. La clave del cambio está en adoptar esta perspectiva.¹⁵⁰

Así pues, en esa línea, la empresa se puede convertir en un ente de transformación social que influye en las otras organizaciones con las que interactúa. “Al principio, estábamos controlando los impactos de la empresa: su eficiencia energética, la reducción de emisiones de CO2, etc. Pero hay un momento en el que uno se da cuenta de que, siendo más o menos importantes esas cantidades de reducción, realmente el gran potencial es otro. El gran potencial era y es cómo nuestros productos y servicios ayudan a otros sectores a disminuir su contribución al cambio climático”.

La RSE es por tanto un motor de cambio social en profundidad. Ahora bien, el secreto de su éxito será encontrar el camino que aúne la sostenibilidad económica y la social. “Lo que importa es descubrir los caminos que nos lleven a ser capaces de crear beneficio empresarial y social. En ese momento sí que se hará cierto el *slogan* de ‘creación de valor compartido’. Ahí podremos decir: yo soy capaz de crear valor para la sociedad pero también soy capaz de crear valor para el negocio”.

“El día que el responsable de RSE va a una reunión del comité de dirección y se encuentra con que todos se están peleando por ver cómo aterrizar sus propuestas a la práctica; ese día es cuando se está haciendo lo que se tiene que hacer”; o dicho de otra manera: “si los responsables de RSE no tensionan la organización y no rompen las zonas de confort, no están haciendo su trabajo. Están haciendo memorias, programas de becas y voluntariado -que está muy bien-, pero no están transformando la organización. Cuando hay un director del comité que se queja de que ‘el de RSE le está tensionando mucho’ es que todo evoluciona correctamente”. Lo que tal vez hay que admitir de antemano es que este enfoque, lejos de ser una propuesta ‘cómoda’ para la dirección -como lo puede ser la RSE desde un punto de vista gestor-, se trata de una apuesta ‘molesta’ porque “cuestiona la empresa y su forma tradicional de trabajar”.

Ahora bien, ¿cómo se llega a ese enfoque que en cierta manera cuestiona el *statu quo*? Los senderos podrían ser principalmente dos: para algunos directores de RSE este

¹⁵⁰ Se trataría pues de romper con la lógica de Friedman, que implica una antropología discutible en la medida en que disocia totalmente y de forma esquizofrénica en los directivos aquello que les es propio como personas y ciudadanos y aquello que se espera de ellos en su papel como directivos. (Lozano, J.M., 1997. *Ética i empresa*. Barcelona: Proa, p.105).

enfoque transformador ha sido resultado de una evolución de la empresa; para otros ha sido resultado de su itinerario personal. En ciertos casos, en cambio, este fue el enfoque que defendieron desde el inicio: “Cuando empezamos a trabajar en RSE teníamos muchas expectativas sobre el recorrido que iba a tener en España. Sobre todo porque la veíamos como un instrumento que de verdad podía convertirse en el eje de la estrategia de las empresas. No en algo más, sino en el eje de la estrategia de las empresas y en la clave de su integración en la sociedad en la que están trabajando”.

Es decir, ha habido quien, desde el inicio, vio a la empresa desde esta clave transformadora: “Es evidente que las empresas no están al margen de la sociedad sino que están en la sociedad y son parte de la sociedad. Pero esa ligazón entre empresa y sociedad no existía concreta y tangible antes de la RSE. Por eso muchos teníamos la expectativa de que la RSE serviría para orientar la estrategia de las empresas y para ligarlas con el entorno donde desarrollan sus actividades”. Esta visión es consistente con la de diversos académicos como Epstein, quien observa que más allá de la ley, la RSE abre el debate sobre cuál es y debe ser la implicación de las empresas con las comunidades donde actúan¹⁵¹; o como Waddock, quien sostiene que ya no puede considerarse que una empresa actúe independientemente de los impactos que causa en sus *stakeholders*, incluso si se trata de impactos emocionales, estéticos o de otro tipo difícil de cuantificar, así como tampoco podemos decir ya "empresa y sociedad" sino que tenemos que hablar de la "empresa en la sociedad".¹⁵²

Podríamos caracterizar los rasgos característicos de cada enfoque de la siguiente manera:

Enfoques sobre la RSE			
Características	Gestor	Profesional	Transformador
Definición	La RSE tiene que ver con la identificación de riesgos, la gestión de los impactos y el <i>reporting</i> de los	La RSE es una estrategia empresarial, una propuesta de valor que implica hacer empresas mejores y bien diferenciadas.	La RSE tiene que ver con un cambio en profundidad y radical en la empresa y, a gran escala, en la sociedad. Tensiona los límites y actuaciones

¹⁵¹ Epstein, E.M., 1987. Business Ethics, Corporate Good Citizenship, and the Corporate Social Policy Process. A view from the United States. *European Foundation for Management Development Conference on Business Ethics: Crucial Issues in Successful European Business*.

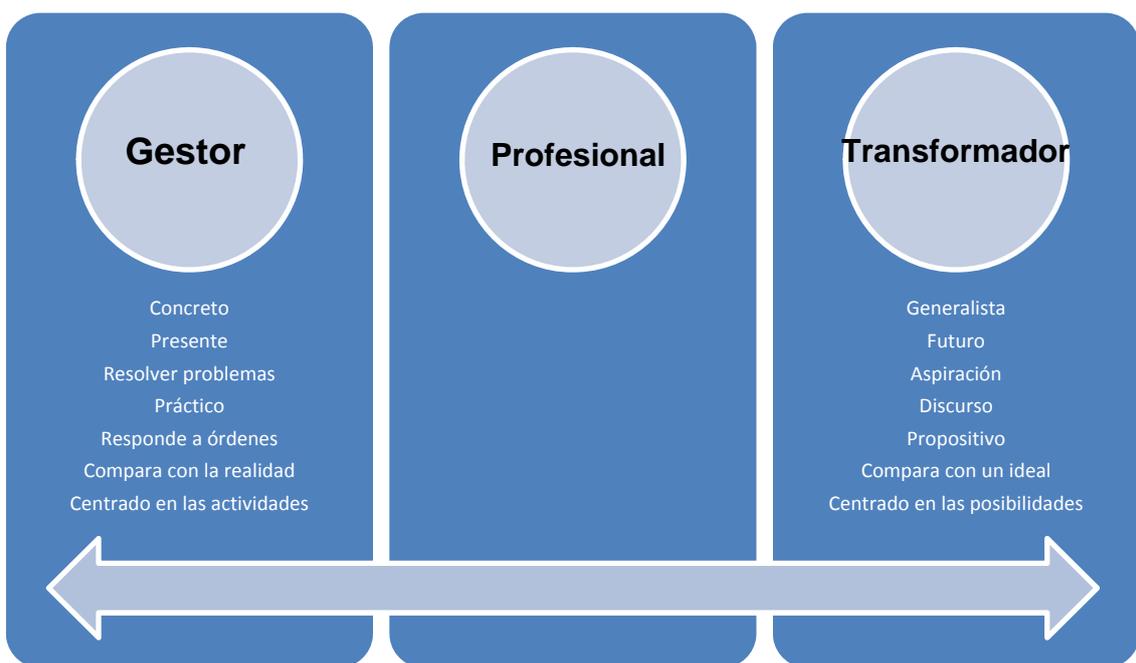
¹⁵² Waddock, S. 2001. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.

	<p>mismos.</p> <p>Es una de las actividades que debe llevar a cabo la empresa.</p>		<p>de la empresa y propone nuevas formas de entender su actividad.</p>
Objetivo a corto plazo	<p>Recopilar información y reportar.</p>	<p>Contribuir a mejorar la competitividad de la empresa.</p>	<p>Promover el cambio y la innovación en la empresa mediante una mejor comprensión del cambio social.</p>
Objetivos a largo plazo	<p>Conseguir exhaustividad en la identificación de riesgos y en el <i>reporting</i>, controlar bien los impactos y la mejora progresiva de los mismos.</p>	<p>Traducir la estrategia empresarial a una estrategia de sostenibilidad y RSE que mejora la empresa haciéndola más competitiva e innovadora y con un gobierno corporativo adecuado.</p>	<p>Transformar la empresa y hacerla más adaptada a las demandas de la sociedad, integrando viabilidad económica, calidad ambiental y justicia social, y mejorando la calidad de la gobernanza.</p>
Marco temporal	<p>Orientado al presente.</p>	<p>Orientado al medio plazo.</p>	<p>Orientado a largo plazo.</p>
La dimensión más relevante	<p>El impacto generado.</p>	<p>La estrategia empresarial.</p>	<p>La visión.</p>
La actividad principal	<p>El <i>reporting</i>.</p>	<p>Las relaciones con otros departamentos y la mejora de los procesos.</p>	<p>La comprensión de las tendencias sociales y la traducción de las tendencias en productos y servicios que tengan un impacto positivo en la sociedad.</p>
Relación con la estrategia empresarial	<p>El departamento de RSE tiene que aplicar la estrategia definida por la dirección traduciéndola a actividades y</p>	<p>El departamento debe vincular y traducir la estrategia de la empresa al enfoque global de RSE o Sostenibilidad.</p>	<p>La estrategia y la misión de la empresa se definen desde una visión amplia del propósito y las responsabilidades de la empresa.</p>

	políticas ceñidas a sus responsabilidades.		
Actitud del responsable de RSE	Aceptar aquello que se define desde la dirección. Responder a los encargos o responsabilidades asignadas por ellos.	Buscar la interrelación entre el área de la RSE y las demás áreas de la empresa con actitud de apoyo, visión estratégica y anticipación de demandas sociales.	Tener conciencia de la capacidad de transformación social de la empresa mediante su actividad empresarial.

3.2.2 Polos de tensión

Podríamos decir que, en conjunto, los tres enfoques se encuentran ubicados entre varios polos y tendencias. Por ejemplo, mientras que el enfoque gestor puede tender excesivamente a lo concreto (con poco contexto y sentido), el enfoque transformador puede tender a hablar en clave de contexto y sentido (con poca concreción). O bien, si el enfoque gestor se encuentra más centrado en el presente, el transformador pone el acento en el futuro. El enfoque profesional, a su vez, en función de cada situación concreta, se encontraría ubicado entre los dos polos de tensión o binomios que presentamos a continuación:



3.2.3 Una condición para el diálogo

Los mismos hechos, políticas, metodologías o decisiones se plantean con acentos e intensidades distintas (y, a veces, muy distintas) desde cada uno de los enfoques. La comprensión de los distintos enfoques descritos permitirá entender mejor el significado de las palabras, ubicar los discursos y prever las expectativas, posibilitando el establecimiento de diálogos y discusiones entre los diversos actores de la RSE, cuyos enfoques pueden ser distintos, así como la interacción interna entre los distintos departamentos o con los comités de dirección o los consejos de administración.

Es más, según las circunstancias, los actores de la RSE deberán ser capaces no solo de entender todos los enfoques sino de ponerlos en práctica, algo que es especialmente importante para aquellos que ejercen una función directiva.¹⁵³ Es decir, el hecho que un directivo de RSE se encuentre ubicado, por ejemplo, en un enfoque transformador, no puede hacerle olvidar la importancia de los acentos o las áreas que iluminan los enfoques gestor y profesional respectivamente. Cada enfoque hace énfasis en unos aspectos u otros y, en ese sentido, tiene unos puntos fuertes que le son propios. La capacidad del directivo de la RSE de entender los tres enfoques le permitirá ser capaz de aprovecharlos todos: la mejora en la gestión de riesgos empresariales mediante el control de los impactos sociales y ambientales y su *reporting* -propio del enfoque gestor-; la mejora de los procesos en la empresa mediante el énfasis en las relaciones interdepartamentales -propio del enfoque profesional-; y la innovación y transformación empresarial mediante la mejor comprensión de la sociedad -propio del enfoque transformador-. Puede darse el caso que la empresa demande a la persona responsable de la RSE la capacidad de poner en práctica los tres enfoques o bien que solo espere que aplique alguno de ellos con exclusión de las demás. En cualquiera de estos casos, la comprensión lúcida de todos los enfoques será de suma importancia.

3.3 Grandes logros

Teniendo en cuenta lo anterior, la cuestión clave de todo balance es identificar cuáles son los grandes logros y las grandes decepciones en materia de RSE en España. En

¹⁵³ Esta integración y comprensión, a la vez que importante, no es fácil. Carroll apunta que la responsabilidad social abraza las expectativas económicas, legales, sociales y discrecionales que la sociedad tiene respecto a las organizaciones en un momento dado (Carroll, A.B., 1979. A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, vol.4(4), p. 500); que las cuatro responsabilidades están interrelacionadas y crean tensión en el directivo cuando pretende alcanzarlas todas simultáneamente (Carroll, A.B., 1989. *Business & Society. Ethics & Stakeholder Management*. Cincinnati: South Western Publishing).

términos generales, desde un enfoque gestor (y a menudo también desde uno profesional), se tiende a valorar positivamente el camino recorrido y los avances conseguidos, mientras que desde un enfoque transformador se transmite una mezcla de desánimo y frustración ante expectativas o ilusiones que desembocan en la melancolía de lo que pudo haber sido y no fue.

Sin embargo, cuando bajamos más al detalle y hacemos balances más matizados sobre los logros y decepciones de la RSE, se observa prácticamente un consenso en lo que refiere a hitos concretos positivos alcanzados. Básicamente, podríamos decir que según los actores de la RSE los grandes logros son dos: la aceptación de la RSE como discurso válido por parte de la sociedad; y la consolidación de un conjunto de actores comprometidos con la RSE que no deja de crecer y que se dan apoyo entre sí. Veamos más en profundidad cada uno de ellos.

I. La RSE como discurso aceptado

Ante la pregunta por los grandes logros de la RSE, buena parte de respuestas contiene un marcado tono de sorpresa respecto de lo conseguido. Satisfechos o no, la mayoría hablan de un presente “impensable” a inicios de siglo. Algunas opiniones muestran optimismo ya por la simple existencia de la RSE: “el gran logro es que exista, que se haya ganado un hueco en la sociedad y en las empresas. En el 2000, ni nos imaginábamos que hubiera una concepción empresarial en la que los aspectos sociales fueran tan importantes. Si en esos momentos nos llegan a decir que las empresas tendrían políticas de derechos humanos, no nos lo habiéramos creído”.

La RSE ha traído también cambios inesperados. “Haber superado el secretismo que había en el mundo de la empresa para someterla al veredicto de la transparencia, a la mirada pública y, por lo tanto, a su relación con los *stakeholders*, era impensable y se ha conseguido”. Para otros actores de la RSE, lo más impresionante es la rapidez con la que se ha diseminado: “lo que se ha conseguido en tan poco tiempo era inimaginable: implantar estructuras de RSE en prácticamente todas las grandes empresas españolas; que se haya extendido entre los sindicatos -que fueron agentes muy reticentes al principio-; que haya sido aceptada por los agentes sociales, en la administración... Se ha avanzado mucho y muy rápidamente.”

Las empresas han incorporado la RSE en sus agendas. Y muestra de ello es que esta ha entrado a formar parte de los discursos de la alta dirección. “En el ecosistema corporativo, donde el recurso más escaso es el tiempo del CEO y todos los departamentos luchan por captar su atención, el logro principal es que se haya internalizado el discurso de la RSE como una herramienta de buena gestión. Hemos pasado a un estado de madurez en el cual las compañías piensan que esta es una

manera ilustrada de cuidar el interés propio. Ese salto es el principal. Se trata de un logro a nivel conceptual muy relevante.”

El viejo paradigma que consistía en que “las empresas se dedicaban a ganar dinero y, en el proceso de ganarlo, provocaban daños colaterales que luego el Estado o las ONG reparaban”, se ha puesto en cuestión mediante la RSE. “Se ha empezado a entender que las empresas, como un actor social más, tienen una cuota de responsabilidad en la construcción de una sociedad mejor -algo que debería ser un anhelo de cualquier hombre decente”. Como diría Handy, la forma como se ha ganado el dinero y para quién se gana, cuenta más que nunca.¹⁵⁴ La misión de un negocio, por tanto, no sería sólo hacer dinero; su misión sería obtener beneficios de tal manera que el negocio pueda hacer algo más o mejor, y ese "algo" se convierte en la real justificación de los negocios.¹⁵⁵

Además, esta nueva visión no se ha quedado en un círculo reducido sino que “ha ido más allá de los ambientes en los que se movía hace unos años y, a pesar de la duración de la crisis, cuando algunos pensaban que la RSE se pondría en jaque, vemos que continúa estando presente”. Es decir, ante la constante pregunta de si la RSE era una moda o no, ha quedado claro que “una moda no es porque ha resistido a un impacto tan fuerte como la crisis”.

Y parece que el movimiento se va extendiendo sin parar. “Cada vez hay más personas o nuevas iniciativas que no formaban parte de este circuito y que van incorporando la RSE en sus maneras de hacer, de una forma muy natural, sin tener la sensación que son especialmente pioneros o innovadores, sino entendiendo que forman parte de una tendencia global”. Incluso personas con formaciones muy distantes a la administración de empresas buscan hoy trabajar en empresas con programas fuertes de RSE porque consideran que van a ser temas cada vez más importantes. Antes se hablaba del ‘Club de la RSE’, hoy la mayoría asegura que “este es un club que va creciendo” y que “no hay marcha atrás”. Según sus protagonistas, la sostenibilidad, en todos los ámbitos, va a ser el tema clave de este siglo.

II. Los profesionales de la RSE

Si según sus protagonistas uno de los claros logros ha sido la aceptación del discurso de la RSE por parte de la sociedad, el otro gran logro del que hablan los actores de la RSE es la existencia misma de quienes han hecho de la RSE su actividad profesional, algo que en sí mismo ya se valora como un éxito. “Uno de los elementos positivos de la RSE es que ha nacido una generación de profesionales que antes no existía y que, en la

¹⁵⁴ Handy, C., 1990. *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press.

¹⁵⁵ Handy, C., 2002. *What’s a business for*. Harvard Business Review, vol. 80 (12), pp.49-60.

mayoría de los casos, cree firmemente en ella y se esfuerza mucho por llevarla adelante”. Se trata de personas que trabajan en las empresas, pero también de personas que trabajan en ONG, en la sociedad civil, en la administración pública, en medios de comunicación y en sindicatos. Todas apuestan por promover la RSE desde sus respectivas esferas. De esa manera, aunque “siga habiendo un foso muy grande entre lo que las empresas hacen y lo que la sociedad espera de ellas, en ambos lados del foso hay gente que puede servir de puente”. Y estas personas son precisamente las que permiten seguir avanzando. “Aunque la RSE no haya calado suficiente, ha generado una larga serie de profesionales de la RSE que se lo creen y ellos son un germen de cambio. Son agentes aún poco trascendentes en las empresas, tal vez con poca capacidad de presión; pero el sólo hecho de que haya surgido este colectivo en las empresas, en las organizaciones sociales y en los sindicatos, ya es un inicio de transformación”.

En ese sentido, está claro que “los mayores logros tienen que ver con los profesionales”. Y no sólo eso, sino también con la forma en que se relacionan entre sí. “Los profesionales de la RSE son personas que han encontrado su vocación, su razón de trabajar. Es más, parece que incluso han cambiado su forma de trabajar gracias al corporativismo bien entendido que se ha generado en torno a la RSE, en términos de colaboración, solidaridad, etc. Un componente que no existe en otras profesiones”. Si los protagonistas de la RSE no hubieran sido este ‘club’ de personas tan convencidas y que han tramado redes de colaboración y cooperación -ejemplificando así la misma filosofía de la RSE-, probablemente el avance hubiera sido más tímido. Seguramente uno de los factores de la evolución tan rápida e inesperada de la RSE han sido sus protagonistas y las relaciones de complicidad y colaboración que se ha establecido entre ellos, contrapunto al sentimiento de soledad que todos ellos han tenido en algún momento dentro de sus respectivas organizaciones.

Ahora bien, como conclusión sobre los dos grandes logros, resaltar que la satisfacción o el optimismo con el que se valoran depende, como hemos dicho, de las expectativas y del enfoque del que los juzga. “Si queremos que la RSE salve el mundo, lo que se ha logrado es un aporte nimio”, diría el enfoque transformador. “Si creemos que la RSE es un elemento de mejora de la gestión, entonces vemos que es un elemento que está siendo incorporado con cierto éxito”, dirían los otros enfoques. Podemos pues ver el vaso medio lleno o medio vacío. Se ha avanzado, pero tal vez no tanto como esperaban algunos. “Se ha perdido una buena oportunidad, una gran oportunidad. Pero en cualquier caso se ha ganado bastante. Estamos mejor que antes de que se hablase de RSE en España. Lo que pasa es que pensamos que se podría haber ido mucho más allá. Se podría haber integrado mucho más en las estrategias de las empresas. Se podría haber aproximado mucho más al *core business*. Se ha avanzado,

pero no tanto como lo que se habría podido avanzar”. Y de ahí llegamos a las decepciones, que exploraremos a continuación.

3.4 Grandes decepciones

La lista de las grandes decepciones sobre la RSE es mayor, aunque ello no significa necesariamente que estemos ante un balance pesimista, puesto que los logros apuntados son muy importantes. Además, cabe puntualizar que en las decepciones no existe un consenso tan mayoritario como en los logros, siendo en este caso todavía más fuerte la relación entre el enfoque y la percepción de las decepciones.

En general, podríamos decir que las críticas en referencia a la evolución de la RSE tienen que ver, por un lado, con la falta de credibilidad de la misma, derivada sobretodo de las malas prácticas de algunas empresas que usan la RSE como estrategia de comunicación. Estas empresas han hecho grandes campañas publicitarias sobre sus políticas de sostenibilidad, han demostrado ser poco responsables y, de esa forma, han ido socavando la credibilidad por parte de la sociedad respecto a la RSE.

Por otro lado, ha ido también en detrimento de su credibilidad la dificultad de medir por parte de las empresas de forma satisfactoria la evolución y resultados de las políticas y acciones de RSE. Esta falta de medición no ha dado herramientas suficientes a los consumidores para que estos puedan ser “compradores responsables” y, a su vez, no permite que las decisiones de compra puedan ser usadas como indicador para determinar si el discurso de la RSE ha calado entre los consumidores haciéndolos más conscientes y responsables.

Una situación parecida se refleja dentro de las compañías. Si bien los departamentos de RSE y la mayoría de departamentos de comunicación han entendido la necesidad de desarrollar políticas de sostenibilidad dentro de la empresa, en el resto de departamentos -finanzas, compras, etc.-, no está tan claro que el discurso haya calado de verdad. Vayamos paso a paso y analicemos cada decepción por separado.

I. La falta de credibilidad

Una de las principales decepciones de los actores de la RSE es la sensación de que no ha conseguido credibilidad: “esto de la RS no tiene credibilidad. Por mucho que un CEO lo diga en un discurso, la sociedad y los clientes en general no se lo creen. Se ve como algo que se tiene que decir, pero que no es real. El gran desafío del futuro es cómo construir esa credibilidad”. Esa falta de credibilidad se debe a las malas prácticas de algunas empresas. “El gran inconveniente ha sido que varias empresas han visto la RSE como un ‘marketing con causa’, como una herramienta reputacional que ayudaba a

compensar otros aspectos de su actividad. Algunas compañías han lanzado grandes campañas externas, cuando la mayoría sabíamos que internamente sus prácticas no eran un ejemplo de integridad ni responsabilidad”. El problema es pues la falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. “Se empezó a lanzar una imagen de las empresas como buenas, sensibles, emocionales, que se preocupaban por su entorno, cuando no era verdad”. Los periódicos mostraban páginas enteras de publicidad sobre la sostenibilidad de una empresa y, por otro lado, “los lectores recordaban que sus directivos habían sido condenados por malas prácticas”. En algunos casos, esta incoherencia provocó incluso que los responsables de RSE se sintieran utilizados: “La gran decepción es pensar hasta qué punto, con toda nuestra buena intención del mundo, pudimos llegar a ser cómplices de malas prácticas. Hasta qué punto las empresas nos pudieron utilizar para lanzar al mercado una idea falsa”. Para algunos fue inevitable vivirlo mal: “Cuando ves que la RSE está ligada al marketing, vives con inquietud el estar dando la cara por tu empresa”.

De nuevo nos encontramos ante una incoherencia, en este caso, entre la teoría y la práctica. “En teoría, la RSE habla de que hay que entender las expectativas de los grupos de interés. En la práctica, vemos que a la sociedad lo que le preocupa es el desempleo y la corrupción, mientras que la RSE no se ocupa de estas cuestiones”. Es como si “viviéramos en dos mundos: el corporativo y el real. El primero no tiene mucho que ver con el segundo. No se habla de los impactos reales. Nos dedicamos a hacer RSE blanda”.

Ahora bien, ¿cómo podríamos mejorar esa situación? Para ella hay respuestas directas y claras: “las empresas deberían hacer una RSE que tuviera que ver con los problemas reales del país, como la desigualdad o la poca transparencia”, porque la sociedad quiere empresas que se comprometan a “ayudar a solucionar los problemas del mundo desde su negocio, no desde su acción social; eso es lo que las hará más creíbles”.

II. Una mera estrategia de comunicación

Otra decepción importante sobre la evolución de la RSE es la impresión compartida que, para ciertas empresas, ha sido una mera estrategia de comunicación. Unos lamentan que se está haciendo RSE blanda, otros dicen que hay una imagen de la RSE “ligada al marketing festivo, cuando la RSE real no es eso”. Para algunos, “fue decepcionante ver hasta qué punto formaban parte de un entramado donde lo importante quedaba en un segundo plano. Donde comunicar al exterior se hacía muy bien; pero ponerse a trabajar duro y hacer sacrificios, no tanto”. No es de extrañar que la sensación que compartan ciertos actores de la RSE sea que “todo el mundo se apunta a la parte bonita de la RSE: a las charlas, las conferencias... Pero a la hora de

aplicar criterios de sostenibilidad en el sentido más estricto a menudo las empresas no están dispuestas”.

Lo más irónico de todo es que algunos profesionales sostienen que la situación no fue siempre así. “En varias empresas, la RSE había llegado a estar en el núcleo duro. Cuando no existía departamento de RSE, la aproximación era que todo era RSE. La RSE era un hilo conductor que abarcaba una suma de áreas y directores de primera fila, siempre al nivel del comité de dirección”. El enfoque parecía puramente estratégico: “Estábamos centrados en uno de los principales motores de la RSE: los analistas. Y precisamente porque este fue un motor muy potente, la orientación de la RSE estaba centrada en el *core business* y en la forma en la que gestionábamos los negocios a largo plazo. Porque esto era lo que interesaba a los analistas.”

Pero, según algunos de los entrevistados, esta situación aparentemente ‘idílica’ desde la perspectiva de la RSE, en un momento dado se truncó. “Hubo un momento en el que se decidió montar un departamento de RSE en el área de comunicación y, a partir de entonces, todo se mediatizó a través de este área”.

La pregunta es inevitable: si en ciertos casos el enfoque ya parecía estratégico al inicio, ¿cuál fue la causa de su cambio? Y la respuesta tiene que ver con el miedo. “La RSE supone un compromiso muy duro que transforma una empresa. Cuando se vio en qué consistía, a algunas empresas no les gustó lo que vieron. Pensemos que al principio de los 90 las grandes empresas españolas estaban aprendiendo a ser multinacionales. En ese contexto, la RSE dio miedo. Y las personas con poder de decisión pensaron que mejor enfocar la RSE a la comunicación, que era más inofensiva”.

Por otro lado, “la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) vio la RSE como una amenaza y se posicionó de forma reactiva: ‘¿que las ONG nos van a decir lo que tenemos que hacer?’. Esta idea dio miedo y la CEOE optó por una vía más cómoda: “en el departamento de comunicación la RSE hará menos daño que si la incorporamos en el *core business*”. Pero, no nos engañemos, “hoy los temas que deberían ser centrales para la RSE son los que preocupan a los ciudadanos: trabajo digno, corrupción, transparencia...” Ahí se jugará cada vez más la credibilidad de la RSE.

III. Un discurso que no ha calado

Y precisamente en esta decisión de ubicar la RSE en el departamento de comunicación podría estar la raíz de otra decepción: la RSE no ha calado en el discurso empresarial; “no hemos conseguido superar la visión reputacional de la RSE y esta no ha penetrado como una filosofía de gestión de las compañías. Ha estado sometida a los imponderables de los resultados, cuando se trata de un intangible difícil de

materializar. Por ello, prácticamente ninguna compañía ha integrado de verdad una cultura integral de la RSE en su gestión”.

Algunos opinan que lo que empezó siendo un movimiento razonablemente ilusionante, hoy está capturado por la filantropía. “Ha habido un predominio de la acción social que ha acabado confundiendo y absorbiendo la RSE. Por ello, una gran parte de la sociedad la sigue percibiendo como simple acción social”. Una de las causas que explican esta deriva es que se han querido incluir demasiados conceptos dentro de los departamentos de RSE y que, por ello, al final, “en ese cajón de sastre, lo único que ha quedado para ser gestionado desde la RSE es todo aquello que en las otras áreas de la organización no se hacía, es decir, los patrocinios y la acción social”.

La idea de que la RSE tenía que ayudar a hacer empresas mejores y más responsables no ha calado. “Se sigue teniendo un concepto de la RSE como algo que ‘está bien tener porque cada vez la sociedad lo pide más’, pero los otros departamentos lo siguen viendo como un tema marginal al negocio”. En otras palabras, “cuando hay una crisis, son pocas las empresas que se plantean que la causa del fracaso o la oportunidad para ser mejor empresa está en integrar la RSE en su *core business*”.

Hay quien sostiene que la culpa ha sido de los mismos directores de RSE, en tanto que no han sido capaces de conectar con las otras áreas de la organización para ‘hacer que hagan’. “Los responsables de RSE sólo deberían ser catalizadores de cambio. Pero esto no ha llegado. Nos hemos dedicado mucho tiempo a hablar sobre la importancia del diálogo con la sociedad cuando lo difícil es el diálogo interno, en la empresa”. Ciertos directores de RSE sienten que sigue habiendo muchas dificultades internas en las empresas para desarrollar la RSE. “Sigue sin entenderse que ese es un modelo de empresa. Sigue concibiéndose como parches o lazos que se ponen a la acción de final de línea de la empresa, no de principio de línea”.

El gran desencanto viene de la impresión que las empresas no han cambiado prácticamente en nada, que en esencia los comportamientos son los mismos. “A pesar de tener departamentos y áreas de RSE, no se han transformado los modelos de las organizaciones. Y esta es la gran decepción. Hablamos mucho pero hacemos poco”. Y eso que, en los momentos del empuje inicial, incluso se “creía que España tenía algo que aportar en el desarrollo global de la RSE”. Se hace de este modo patente que la RSE en el discurso es muy transversal y holística pero en la práctica real lo es mucho menos. “Los directivos siguen trabajando donde pueden porque la RSE sigue sin entrar en la agenda estratégica del CEO. No se ha hecho un ejercicio profundo y colectivo de reflexión con el comité de dirección. No se ha entendido dónde se puede ubicar la RSE para que realmente produzca un cambio significativo”.

La impresión es que muchas de las empresas del Ibex35 han tenido una visión muy superficial de lo que podía haber sido la RSE en España; “muy superficial en el sentido

que se han volcado en hacer informes y han olvidado la esencia de la RSE. Es decir, el diálogo con los grupos de interés para anticipar riesgos a largo plazo, para marcar la estrategia de la empresa a futuro”. En la medida que el dinamismo intrínseco a la RSE es “hacer empresas diferentes, no nos engañemos, en eso en el fondo no ha habido cambios”. Y esta oportunidad se ha perdido porque “al ubicar la RSE en los departamentos de comunicación, todos los esfuerzos se han volcado en contar lo que se hace”. Muchas empresas centran sus esfuerzos en la redacción del informe de RSE y “miden 300 indicadores sólo pensando en que hay que escribir una memoria para contárselo a la sociedad. Cuando estos indicadores deberían servir para mejorar la gestión”.

IV. La (no) medición de resultados

Hablando de indicadores, llegamos a otra cuestión que es percibida como decepcionante: la falta de medición de los resultados de la RSE. “Hemos hecho muy poco en lo que refiere a la medición de impactos y, el hecho de no medir bien cuál es el impacto, ha hecho que no haya habido avances suficientemente significativos”. Los actores de la RSE lamentan que todavía no sea posible medir si una acción de RSE tiene más retorno que otra, medir cómo se está llegando a los clientes, cómo se impacta en la cuenta de explotación, cómo se traduce el impacto a medio plazo o cómo se incide en la sociedad; y esta falta de medición es una traba al avance de la RSE, tanto a nivel interno de la empresa como a nivel externo de la sociedad.¹⁵⁶

Para la mayoría resulta obvio que no será algo fácil. Sin embargo, ciertos actores ven el paralelismo con las políticas medioambientales. “Lo que estamos viviendo en la RSE se vivió en el tema medioambiental en los años 80 y 90. Al cabo de unos años de surgir el movimiento, cuando hubo la sensibilidad ambiental generalizada y el convencimiento y los medios, surgieron la ISO 14000 y otros certificados. Desde entonces, nadie compra

¹⁵⁶ Hay empresas que son reticentes a introducir la RSE en la estrategia empresarial porque sienten que va en contra de la eficiencia y la productividad. En cambio, algunos estudios sugieren que hay una relación positiva entre la RSE y el desempeño financiero (Griffin, J.; Mahon, J., 1997. The corporate social performance and corporate financial performance debate. *Business and Society*, vol.36(1), pp.5–31.), pero la relación de causalidad entre ambas no está clara (Wood, D.J.; Jones, R.E., 1995. Stakeholder Mismatching: A theoretical problem in empirical research on Corporate Social Performance. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol.3 (3), pp.229-267.). Algunos estudios argumentan que crear valor para los *stakeholders* produce valor para los *shareholders* en términos de ventajas competitivas (Ruf, B. M., Muralidhar, K., Brown, R. M., Janney, J. J., & Paul, K., 2001. An empirical investigation of the relationship between change in corporate social performance and financial performance: A stakeholder theory perspective. *Journal of Business ethics*, vol.32(2), pp.143-156.). Sin embargo otros estudios concluyen que hay un nivel ideal de RSE para cada empresa que puede ser calculado mediante un análisis de coste-beneficio basado en la oferta y demanda de RSE (McWilliams, A.; Siegel, D., 2001. Corporate Social Responsibility: a theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*, vol. 26 (1), pp.117-128.). En cualquier caso, los esfuerzos de investigación por demostrar la relación entre el desempeño social y financiero no son concluyentes.

nada sin certificación”. En ese sentido, entienden que si la RSE no toma un camino similar, será difícil avanzar más. “Hay que encontrar la manera de medir ese mínimo al que hay que llegar para que podamos poner el sello de responsable a las empresas”.

Algunos tienen la impresión que “la información que se transmite no es material, relevante o comparable, y en muchos casos no es fiable”. Y por ese motivo sostienen que “no hay información suficiente para evaluar a las empresas, ni siquiera a aquellas que están haciendo más esfuerzos por publicar informes de RSE”.

V. Un consumidor inerte

Tal y como se comentaba anteriormente, uno de los grandes logros de la RSE ha sido la aceptación de su discurso por parte de la sociedad. La sociedad es hoy más consciente de lo que puede o tiene que exigir a las empresas. Ahora bien, lo que todavía falta, según algunos actores de la RSE, “es que el consumidor final premie el mejor comportamiento”. Y ahí volvemos al punto anterior. “Ese salto es muy difícil de dar porque significa que el consumidor final debería tener mucha información y eso es complicado” por varios motivos: “porque hay muchísimas fuentes de información, porque hay muchas empresas que intentan trasladar ese mensaje, y porque la información que se puede suministrar desde las propias empresas a menudo no es creíble”. “Cuando una empresa hace una comunicación sobre sus acciones de RSE, lo normal es que el consumidor final sea escéptico”, porque el mercado no tiene herramientas para poder diferenciar entre una empresa y otra. “Hay empresas que han integrado la RSE de forma mucho más consistente que otras pero el mercado no es consciente de ello. Hay demasiados sellos desorganizados y no hay una información clara. Todo esto genera confusión”.

Y los directivos de RSE son los primeros que se lamentan de esta situación porque la falta de presión por parte del consumidor resta fuerza a sus argumentos cuando intentan defender la RSE a nivel interno en la empresa. Porque para que la RSE tenga éxito está claro que, además de ser necesarias empresas que la quieran implantar y apoyo de la administración, también hace falta una sociedad que la valore y la premie. Y es un pez que se muerde la cola. “No hay ningún alto directivo que se haya creído de verdad que hacer una empresa diferente pueda funcionar, y posiblemente tengan razón a día de hoy. Porque una empresa sola no puede funcionar como dicen los preceptos de la RSE, tienen que cambiar muchas otras cosas al mismo tiempo. Una de ellas es precisamente la valoración por parte de los consumidores”. “El discurso de la RSE sólo podrá tener más fuerza si lo asume la sociedad civil y se lo exige a las empresas. Cuando la sociedad civil sea capaz de penalizar de tal modo que las empresas no responsables empiecen a tener pérdidas y sólo las empresas responsables puedan tener beneficios, entonces la RSE habrá triunfado”. “Las

sociedades en las que se valora más la RSE, se valoran también mucho más los costes de la irresponsabilidad”. En España parece que los incentivos del mercado y la presión social son insuficientes como para que esto cale de verdad en los comportamientos empresariales.

En general, hay la sensación de que la sociedad no ha entendido bien el concepto de RSE o no se ha creado esta cultura. ¿Será eso posible en el futuro? “En los últimos 30 años, los valores que han compuesto la sociedad tienen que ver con más individualismo y menos estado y colectividad, con una esperanza en un desarrollo infinito y con el consumo casi como base de la felicidad. Esto configura una sociedad ajena a los valores que reclamamos desde la RSE”. Tal vez pecamos de ingenuos y hay que aceptar que “cuando apelamos a una sociedad mejor, nos topamos con una realidad con factores antagónicos a la sociedad que pretendemos”. Ahora bien, si no hay una sociedad interesada en evaluar los comportamientos socialmente responsables y de castigar los que no lo son, no hay mucha más tela que cortar.

O quizás, el planteamiento debe ser otro. “La falta de presión social no debería ser una excusa para las empresas. Podríamos también esperar que fueran las empresas las que influyeran en las personas y en el consumo que están fomentando”. En otras palabras: “las empresas tienen que hacer cosas y no excusarse en que los consumidores no están demandando RSE porque, por ejemplo, la sociedad sí que pide equidad y transparencia en temas como las retribuciones en las grandes empresas y, en cambio, es una información vetada”.

En cualquier caso, tal y como señalábamos anteriormente, el balance de las grandes decepciones está muy relacionado con el de las expectativas. Las ‘ilusiones perdidas’ son propias sobre todo de dos perfiles de actores. Por un lado, aquellos que veían la RSE como herramienta de transformación social: “para la gente que pensaba que la RSE era uno de los instrumentos para cambiar el mundo, se han roto ilusiones.”. En otras palabras, “quien pensaba que las prácticas de RSE de las empresas resolverían las contradicciones del sistema capitalista, evidentemente está frustrado”. Por otro lado, aquellos que la vieron como una palanca de transformación empresarial también han visto rotas sus expectativas: “en países como EEUU, la revolución que hubo en algunas grandes compañías con la RSE se derivó de problemas reales en el *core business* de las compañías. Pero eso en España no se ha producido”.

Ahora bien, más allá de si a día de hoy el vaso está más lleno que vacío, tal vez lo relevante es ver si la evolución es positiva o no, es decir, si estamos bien encaminados. Hay actores que creen que sí, que es cuestión de tiempo: “hasta este momento no tenemos grandes decepciones. El proyecto va bien, a la velocidad que puede ir un proyecto como este. La RSE son cambios de cultura de la empresa que implican aplicar

mucha energía y requieren tiempo de maduración. No puede ocurrir de la noche a la mañana”. Es más, si lo ponemos en perspectiva: ¿cuántos años hace que existen las empresas y cuántos años la RSE? “La RSE lleva sólo diez o doce años en el mercado. Integrarla de verdad dentro de la gestión empresarial exigirá un análisis de todos los procesos y el hacernos la pregunta, para cada uno de los procesos de la empresa, ¿cómo puede intervenir la componente de la RSE? Eso no se hace de un día para otro”.

En este conjunto de valoraciones sobre logros y decepciones, podríamos decir que parecen estar reflejadas los distintos enfoques sobre la RSE. Por un lado, el enfoque gestor está satisfecho porque las empresas avanzan pues están creando sus departamentos de RSE y están calculando los impactos. Por otro, el enfoque profesional asume que este proceso lleva tiempo, pero también lamenta la falta de penetración de la RSE en los otros departamentos empresariales y a nivel más estratégico. Por último, el enfoque transformador ha visto sus ilusiones rotas y ahora le queda esperar a que la sociedad empiece a presionar a las empresas, o bien las empresas dejen de excusarse en la sociedad, o ambas cosas.

3.5 Las funciones de la RSE

Hemos iniciado este capítulo describiendo los tres enfoques sobre la RSE que explican las distintas formas de entenderla. Este apartado tiene como objetivo presentar una ordenación sobre las distintas maneras de definir las funciones propias de la gestión de la RSE. Se trata de una sistematización sobre los diferentes ámbitos de acción y las formas de institucionalización de la RSE. La ordenación es relevante en la medida que ofrece a los responsables del área y a los altos directivos de empresa modelos de gestión de la RSE y su aplicabilidad. El hecho de clarificar y definir el tipo de actividades y focos de cada una de las funciones puede ayudar a los responsables de RSE y a los directivos de las empresas a decidir o replantear qué tipo de RSE quieren llevar a cabo y, por tanto, qué responsabilidades deberán asumir el área y sus ejecutivos.

A partir del análisis de las entrevistas, hemos identificado tres funciones de la RSE en la empresa que implican tres tipos de actividades y responsabilidades distintas. Estas funciones tienen una cierta analogía con los enfoques anteriormente citados, pero no se corresponden mecánicamente con ellos. Hemos denominado a estas tres funciones: operativa, facilitadora y radar.



En el caso de las funciones de la RSE, podríamos hablar de un proceso mayoritariamente evolutivo. Generalmente las empresas empiezan por la función 'operativa', ubicada en la base de la pirámide, y progresivamente van sumando las otras dos funciones. Sin embargo, también se detectan casos de involución, hay empresas que pasan de llevar a cabo más de una función a quedarse sólo con la primera. Por otro lado, también cabe señalar que existen empresas que, desde los inicios, plantean la RSE como una actividad que incluye más de una función y se mantienen en esa multiplicidad –por lo menos, hasta el día de hoy. Veamos en qué consiste cada una de estas funciones:

a) La función operativa

Las áreas o departamentos de RSE centrados en la función 'operativa' han sido concebidos como un departamento diferenciado de los demás y que tiene unas actividades y objetivos específicos, son departamentos generalmente centrados en la elaboración de las memorias de sostenibilidad y en la gestión de la acción social. Sus funciones son fundamentalmente repetitivas y están bien delimitadas: la RSE debe dedicarse a recopilar la información sobre los impactos sociales, económicos y ambientales de la empresa para poder reportarlos a la sociedad mediante un informe de RSE.¹⁵⁷

¹⁵⁷ En ese sentido son coherentes con la última definición de la Comisión Europea sobre la RSE en tanto que 'responsabilidad de las empresas ante su impacto en la sociedad' (2011).

La relación o el diálogo con los grupos de interés es relativamente superficial y sirve principalmente para definir la materialidad del informe de RSE y los temas a tratar en el mismo. El proceso de diálogo no implica un cuestionamiento en profundidad de la estrategia o actividades de la empresa, sino más bien una guía sobre 'qué información tenemos que recopilar'. Aunque sea cierto que progresivamente se trabajará para mejorar el resultado de los indicadores, el objetivo último es el reporte en sí, que se convierte de esta forma en el producto y el símbolo de la RSE. Por otro lado, el departamento también se dedicará a gestionar la acción social de la empresa. El responsable de RSE podrá decidir a qué proyectos o entidades sociales se le dan recursos y será el responsable de gestionar la relación con estas organizaciones beneficiarias.

Para algunos responsables de RSE, que consideran que el área ha tenido varias fases, esta función 'operativa' sería la primera. "En esa primera fase estábamos muy enfocados en los impactos que las empresas podíamos tener, ya fueran positivos o negativos. Llevábamos a cabo actuaciones relacionadas con el cliente, con el medioambiente o con los proveedores, y nos preocupaba qué decían de nosotros los grupos de interés. Sin embargo, nuestra preocupación estaba centrada en extraer conclusiones sobre qué actuaciones debía llevar a cabo la compañía para reducir los impactos negativos o para potenciar los buenos". Más que introducir nuevas líneas o cambios significativos en la actividad, la función de la RSE era servir de paraguas para las actividades que ya se llevaban a cabo y que eran consideradas positivas o relevantes por los grupos de interés –y, por tanto, susceptibles de ser incluidas en la memoria de RSE.

Este planteamiento, según muchos actores, no aporta un valor añadido a la empresa, no da un salto cualitativo, ni es una mejora sustantiva, sino que "es un planteamiento básicamente vegetativo". Por ese motivo algunos muestran sus dudas sobre si "el GRI ha sido algo virtuoso o bien algo perverso". Observan que "muchos departamentos de RSE son en realidad departamentos de gestión dedicados a recopilar indicadores por toda la compañía para hacer la memoria". Y la pregunta es: ¿con esta actividad estamos haciendo evolucionar la RSE de las empresas? La sensación mayoritaria es que "en un momento inicial, sí". Cuando una empresa empieza a hacer RSE, los indicadores le dan una visión panorámica sobre el estado de la cuestión. La trampa es que los indicadores sirvan sólo para reportar y no como herramienta de mejora de la gestión.

Hay quien retrata al responsable de RSE que sólo desempeña esta función como un "cantante callejero", es decir, alguien que "tiene que pasearse por la empresa tocando la flauta, el tambor o el trombón y pidiendo limosna" o, traducido en términos de la disciplina, alguien que tiene que ir de departamento en departamento diciendo 'reportadme alguna acción que pueda ser incluida en la memoria de sostenibilidad y así conseguiremos que nuestra empresa parezca fantástica'. Este es el fenómeno de

algunas empresas donde, “pasada la moda en la que el director de comunicación se apropiaba él mismo de la RSE, se empieza a crear un equipo de personas bajo la supervisión de un director de RSE que ya no está sentado en el comité de dirección sino que depende del director de comunicación”. Así es como el director de RSE se convierte en “cantante callejero”, o en “aquel que nadie ha presentado a nadie del resto de las áreas”.

El resultado de este cambio es que el responsable de RSE no tiene el mismo nivel de interlocución que los responsables de las demás áreas y, por ello, lo único a que puede dedicarse es al *reporting* y a perseguir a los demás departamentos pidiéndoles información. En esa línea, la reubicación de la RSE dentro del organigrama empresarial y el descenso del nivel de interlocución amenazan con un retroceso en su importancia e influencia dentro de la empresa.

Es así como se llega a ese “estado vegetativo” en el que la empresa parece que “no llega a afrontar los grandes retos”. Según los responsables de RSE, hay un momento en el que la empresa debe ser coherente con lo que dice en sus informes, “en ese momento, es cuando llega el abismo. Y en el abismo se puede estar años. De hecho, hay muchas empresas que se dedican a hacer lo básico: la memoria, algunos proyectos con ONG, voluntariado corporativo etc. Pero no abordan el abismo: el que tiene que ver con la coherencia, con la toma de decisiones y con las implicaciones económicas para la empresa”. “El gestor de la RSE” es el que se queda ahí, al borde del abismo, sin afrontarlo. Y, según opinan algunos actores, muchos se quedan ahí para siempre o, por lo menos, llevan sin avanzar desde hace años.

b) La función facilitadora

La función de ‘gestión’, según algunos responsables de RSE, tiene sentido y es útil durante un tiempo. Es más, no hay que olvidarla, pues no se trata de dejar de reportar los impactos o de abandonar o eliminar la acción social. La cuestión es dar un paso más allá e incorporar un nuevo abanico de actividades y responsabilidades. En este caso, nos referimos a la función de ‘facilitación’ del área de RSE. Para dejar de ser un ‘cantante callejero’, el director de RSE tiene que salir del ‘estado vegetativo’ e incorporar estas nuevas metas a su rol.

La metáfora que mejor ilustraría la función ‘facilitadora’ sería la del virus positivo. El responsable de RSE que era antes un ‘cantante callejero’ pasa a ser un catalizador que debe contagiar a todo su entorno, “esa labor de contagio que sin darse cuenta las empresas han generado creando los invernaderos de RSE y que es muy positiva”.

La incorporación de esta función al área de RSE implica un cambio en la empresa a nivel general. Como indica su nombre, la ‘facilitación’ tiene que ver con utilizar la RSE

como herramienta que pone en conexión a todos los departamentos y que genera una permeabilidad en dos sentidos. Por un lado, promueve la adopción de la RSE por parte de los demás departamentos. Por el otro, facilita que las preocupaciones de los otros departamentos permeen en el área de RSE. En ese sentido, la RSE incorpora un nuevo reto organizativo dentro de sus responsabilidades, el de impactar a toda la empresa trasladando el discurso de sostenibilidad y RSE del Consejo de Administración y la Dirección General a las distintas áreas funcionales¹⁵⁸; es decir que una de sus funciones es “asegurarse de que cuando se elaboran estrategias, en ellas estén incluidas las consideraciones sociales y medioambientales de las partes interesadas”.

Antes de incorporar esta función facilitadora, “cada departamento tenía tendencia a ir por su cuenta: el de medio ambiente se ocupaba de medio ambiente, el de seguridad y salud laboral se cuidaba de la seguridad y salud laboral, los de reclutamiento de personal hacían sus procesos de selección etc. Y todo estaba muy deslavazado y desconectado”. Lo que ha incorporado esta segunda fase o función de la RSE es una especie de hilo conductor que orienta las distintas estrategias de la empresa en una única dirección de manera coherente y sinérgica. Y esta es una de las fortalezas de la RSE según sus protagonistas, “no es tanto que la RSE haya traído nada radicalmente nuevo a la empresa, sino que ha proporcionado un marco bajo el que desarrollar una serie de políticas que anteriormente estaban dispersas”. En otras palabras, “el departamento de RSE lo que ha hecho es añadir una capa de coordinación a lo que la compañía ya venía haciendo en el ámbito de los proveedores y contratistas, en la protección ambiental, en la formación o en la seguridad de los empleados”. Y esa coordinación es una consecuencia de la extensión de la propia naturaleza de la función de la RSE. Es decir, si la RSE tiene que velar por la introducción de las preocupaciones y expectativas de los grupos de interés en todas las estrategias de la empresa, para conseguirlo será necesaria una labor transversal. Porque “si una empresa funciona por silos, las distintas áreas de la compañía no pueden ver la interrelación entre las expectativas de unos y otros, ni tampoco cómo eso afecta al comportamiento global de la organización”.

De ese modo, el responsable de RSE deberá ejercer una función de conexión entre personas y áreas mediante la práctica del diálogo entendido como una forma de comunicación que va más allá del mero debate y que se convierte en una poderosa forma de comprensión mutua y acción creativa. El responsable de RSE tendrá que practicar el diálogo no como un intento de influir en los demás o de coaccionarlos, sino mediante la escucha atenta con empatía, la expresión de asunciones ocultas, el centrarse en los intereses comunes y la búsqueda de progresos conceptuales. Es a

¹⁵⁸ Hay autores que sostienen que esta labor de integración de distintos puntos de vista no es un fenómeno nuevo en el seno de la empresa y de la gestión, sino que en la empresa hay que hacerlo en todo momento y el caso de la RSE sería solo un ejemplo más. (Boatright, J.R., 1993. *Ethics and the conduct of Business*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.)

partir de la colaboración con los *stakeholders* que pueden surgir estrategias creativas que beneficien a todas las partes.¹⁵⁹

El responsable de RSE es la persona que puede tener la visión global y panorámica de las preocupaciones de los grupos de interés gracias a la labor de *reporting* –visión que debería ser resultado de la función de ‘gestión’ que acabamos de presentar. Y con esta visión panorámica es una persona muy capacitada para entender cómo las expectativas de las partes interesadas se relacionan entre sí y cómo afectan a unos y otros departamentos simultáneamente.

El responsable de RSE es quien debería ser capaz de ver cómo una decisión del departamento de compras puede afectar a las expectativas de las partes interesadas, por ejemplo, en lo que refiere al área de ventas. O bien ser capaz de ver cómo esta decisión puede afectar a los otros departamentos de compras de las distintas áreas geográficas. “La persona de compras, que trabaja en el silo de su departamento, probablemente no dispondrá de una visión panorámica de la compañía en cuanto a cómo su actividad impacta a las expectativas de los grupos de interés”. En ese sentido, la función de la RSE es ver en todo momento cómo una decisión de un departamento incide en el proyecto global de sostenibilidad de la empresa e introducir las expectativas de los grupos de interés tanto en las estrategias empresariales como en los procesos de toma de decisiones de negocio de la compañía. “La obligación del departamento sería conseguir la permeabilidad en todos los departamentos para influir en sus comportamientos”. El responsable de RSE se instituiría así como el encargado de concienciar a toda la empresa de los beneficios de la RSE.

Como es obvio, semejante influencia no es siempre fácil. “En algunos casos se consigue, porque hay personas con sensibilidad y se dan cuenta que pueden hacer las cosas de otra manera. Pero en otras áreas es más difícil”. La concienciación implica un cambio cultural o de *mindset* de las otras áreas, que “tienen que llegar a entender que su trabajo genera un impacto en la vida de otras personas”. En algunas empresas ha sido fácil porque sus presidentes y consejeros delegados han sido muy permeables a la RSE cuando han entendido que les beneficia en términos de imagen, tanto en lo que refiere a la empresa como, a veces, a nivel personal, pues “se están dando casos de una utilización descaradamente personal de las políticas de RSE para fomentar una imagen de bonhomía de la persona que lo impulsa al más alto nivel”.

Un director de compras o uno financiero, en cambio, no tienen tiempo para estas cuestiones. Por eso ahí hay que utilizar otro tipo de argumentos. Porque el éxito de la RSE se juega en la demolición de las resistencias internas en todos los niveles “Si el consejo de administración se lo creyera de verdad, no habría problema, porque es un órgano con la capacidad de imponer”. Por esa circunstancia no se da en todas las

¹⁵⁹ Halal, W. E., 2001. The collaborative enterprise: A stakeholder model uniting profitability and responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.2, pp.27-42.

empresas. De ahí la gran ventaja de las empresas que cuentan con el apoyo de la alta dirección y que han hecho una labor de definición formal de las responsabilidades y funciones del área de la RSE. Porque uno de los grandes problemas para los responsables de RSE se produce cuando la compañía no le ha asignado unas funciones formalmente descritas.

Puesto que las funciones de la RSE hacen frontera con el resto de departamentos y funciones de la compañía, si no hay el respaldo de la alta dirección especificando qué hace cada departamento, es difícil que las otras áreas acepten los cambios que solicite el responsable de RSE. “Si estás en una empresa donde no tienes funciones formalmente asignadas ni un mandato claro de tu compañía, ¿cómo vas a ir a llamar a una puerta a decirle a otro director de departamento lo que tiene que hacer?” En ese sentido, todos los responsables de la empresa deberían tener especificada en sus roles la obligación de tener en cuenta la RSE e, idealmente, deberían tener incentivos asociados a su cumplimiento. “Cuando esa formalización se da, el responsable de RSE se convierte en un aliado para entender mejor cómo cumplir con estos objetivos y, por lo tanto, para conseguir los incentivos; porque él o ella tienen una visión panorámica de todos los grupos implicados que no tiene nadie más en la compañía”.

Ahora bien, cuando se trata de una empresa donde el consejo de administración no asume la RSE o no cree en ella, el responsable del área tiene que luchar por su cuenta. Y esa es una tarea bien complicada, porque “aunque algunos altos directivos se lo crean, a menudo tendrán problemas para asumir estos criterios porque están educados de otra forma”. “La clave está en elaborar una estrategia de *stakeholder engagement* a nivel de los departamentos”¹⁶⁰ o, en otras palabras, en iniciar un proceso de venta interna en toda regla. Y, como para cualquier venta, no existen recetas universales, “cada disciplina tiene su medicina”. Es necesario comprender la agenda de cada departamento y de cada nivel jerárquico para ver dónde y cómo se puede tensionar y qué argumentos hay que utilizar en cada caso. Será interesante, por tanto, ver los argumentos de venta utilizados por responsables de RSE. “Por ejemplo, tanto los de arriba como los de abajo compran un argumento sólido que es: ‘queremos hacer las cosas bien’. Esta idea la compra casi todo el mundo. Y otra propuesta que casi todo el mundo compra es ‘no estamos aflorando el valor que generamos’. Porque una de las quejas o problemas clásicos de una empresa es que el mercado no reconoce el valor de la empresa. Y ahí el responsable de RSE puede ayudar a ver que no se reconoce el valor porque falta apreciación social”. Y la apreciación social se consigue con una buena estrategia de RSE.

¹⁶⁰ El desarrollo de una estrategia adecuada en materia de RSE requiere, en primer lugar, comprender qué es lo que diferencia a una organización, su misión, sus valores y sus actividades empresariales centrales. Y en el proceso de diseño de la estrategia el *stakeholder management* debe situarse en el centro (Smith, N. C., 2003. Corporate Social Responsibility: Whether or how? *California Management Review*, vol.45 (4), p.68).

Así, la parte que todas las personas compran es la de la maximización de los impactos positivos. “Los de abajo se enganchan porque son proyectos de ilusión, y los de arriba porque quieren dejar un legado o su huella en la posteridad”. En cambio, uno de los puntos más espinosos es cómo abordar la cuestión de los impactos negativos, porque ese es un lenguaje que no gusta a la alta dirección. “Es difícil que alguien en la empresa asuma que ‘hace algo mal’. El hablar de la minimización de impactos negativos sólo funciona para cierto público de la organización. Para otro tipo de público, el argumento tiene que ser de coste-beneficio o bien de gestión de riesgo”.

De ese modo, ante las malas prácticas el principal argumento a dar según los directores de RSE es el del riesgo reputacional; demostrar que “si la empresa sigue así, nos va a explotar una bomba en las manos; y, si nos explota en las manos, tendremos más problemas y pérdidas de lo que habremos ganado por esta vía”. Este es un argumento que se entiende muy bien en todos los departamentos, especialmente cuando se intenta hablar con las áreas gestoras, que normalmente no miran más allá en el tiempo que el trimestre y el año,. “Con ellos hay que poner encima de la mesa lo que les va a pasar a medio plazo si no llevan a cabo determinadas prácticas de RSE. Cuando se dan cuenta de que algo puede explotar si no se anticipan, ahí ya no dudan más”. Un gestor de área se mueve en el corto plazo, si el enfoque de la RSE le permite situarse en el medio plazo y ver que si no avanza por una determinada vía puede tener problemas, solo entonces entiende la importancia de la gestión de los impactos negativos y ve la RSE como una ayuda para anticipar riesgos a medio plazo.

Otra ‘venta’ difícil es la que hay que hacer con las personas que están trabajando en países de riesgo a nivel de derechos humanos, medioambiente etc. En esos casos la RSE se entiende como una dificultad o traba para el desarrollo de su función y que pone en riesgo su trabajo. Para convencerles, hay que hacerles ver que la empresa puede conseguir ventajas. Hay que conseguir girar el argumento y que vean los beneficios. “Si ven el beneficio, la demolición de su reticencia es más rápida y puedes conseguir que estén a tu lado”.

Al final, se trata de “iniciar una especie de revolución interna mediante la creación de una red informal con capacidad de influencia para conseguir que las cosas vayan cambiando”. Hay que buscar a aquellas personas dentro de la organización que sean más proclives a estos temas, identificar dentro de la organización a los aliados y hacer frente común para ir convenciendo a aquellos que puedan ser más reticentes: “si se intenta involucrar a los más reticentes de entrada, se pierde toda la energía y no se consigue nada. La gente que es difícil de convencer hay que dejarla para el final”.

A partir de este primer paso hay que intentar construir el *business case*, demostrar que hay ventas que se hacen, en parte, gracias a la incorporación de enfoques de RSE. “El *business case* es difícil de hacer *a priori*. Por eso es necesario el convencimiento previo

de la alta dirección. Una vez te permiten introducir elementos de RSE en los productos y puedes demostrar que funciona, entonces ya tienes argumento de venta interna”.

También hay que resaltar la importancia de los referentes. Para que las otras áreas integren la RSE en sus procesos es fundamental conseguir que conozcan de boca de sus homólogos experiencias de éxito y formas de trabajo distintas. “Es importante que tengan ejemplos a seguir dentro de sus propias disciplinas. Es decir, que el responsable de RRHH se pueda sentar a hablar con otra persona de RRHH que ya haya introducido la RSE en sus procesos y que le demuestre que se puede hacer y que merece la pena”.

Asimismo, una cuestión muy importante es la construcción de un buen relato. “Es fundamental conseguir construir una narrativa que conecte y que provoque el cambio. Un *story telling* potente para que el equipo directivo entienda que esto no va de programas sociales o voluntariado, sino del negocio”.

Estas estrategias de venta interna presentadas por los responsables de RSE de varias empresas son importantes no sólo para poder desempeñar la función facilitadora sino para la propia supervivencia en el puesto. “Hay responsables de RSE que han conseguido entrar en el interior de las empresas, tejer redes en el conjunto de los departamentos y ser apreciados como alguien que no viene a quitar el puesto a nadie sino que trabaja para coordinar políticas que ayudan a todo el mundo”.

Pero eso no es siempre así. Hay casos en los que “cuando el responsable de RSE va a ver al de compras diciéndole que se deberían cambiar los criterios de compra, este último se siente amenazado”. Es decir, hay empresas en las que internamente la RSE se vive como una amenaza. Es más, algunos directores sostienen que “hacia lo externo, en lo que refiere por ejemplo a las alianzas entre empresa y ONG, se ha avanzado más que en las alianzas internas”. Se requiere pues pasar de percibir al departamento de RSE como alguien que te da más trabajo a percibirlo como alguien que te ayuda a mejorar. En resumen, “el directivo de RSE debería ser un catalizador interno de la agenda de desafíos globales. Pero para ello el CEO tiene que reconocerle ese rol de catalizador. Y, en estos momentos, en muchos casos no es así”. Por ese motivo, podríamos decir que “la esencia de la sostenibilidad es la transversalidad, y el problema de la sostenibilidad es esa transversalidad”.

c) La función radar

La función de ‘radar’ es la tercera y podría entenderse como la más evolucionada respecto de las dos anteriores; primordialmente porque, en la mayoría de los casos, esta función sólo se da una vez se cumplen las dos anteriores. Asimismo, se trata de la función más externa de las tres, en tanto que su foco se ubica en la interpretación de la sociedad y de sus tendencias, y en la posterior traducción de los cambios

sociológicos al lenguaje y la estrategia empresariales.¹⁶¹ Mediante la función de ‘radar’ la RSE se vuelve una especie de termómetro social que ayuda a leer el entorno. Ante esa función, podemos hablar de dos tipos de actitudes por parte de la empresa. Por un lado, hay actores que entienden que lo importante es leer las tendencias presentes y reaccionar ante ellas. Por otro lado, se encuentran los que proponen que lo interesante es leer las tendencias futuras para anticipar una respuesta por parte de la empresa y traducir el futuro en términos de estrategia empresarial.¹⁶²

Hay determinados directores que ya han asimilado esta función y entienden que “los directivos de RSE tienen la responsabilidad última de ser como un radar que traduce lo que está pasando alrededor en relación con los grupos de interés; y de traducirlo a un lenguaje que los equipos de dirección entiendan para que tomen mejores de decisiones”. En síntesis, “la función es ser un radar que traduce al lenguaje empresarial las tendencias sociales”. Por ello, “en el discurso de la RSE cada vez más deberían tener un lugar las macro tendencias: envejecimiento de la población, competencia, equidad, el binomio ocupación-tecnología, el cambio climático...”.

Volviendo a las metáforas, “el director de RSE sería una personita que se eleva a los hombros de un gigante y es capaz de mirar más lejos, de analizar y establecer escenarios”. Y ese gigante, a su vez, debería ser el director de planificación estratégica, es decir, el director de RSE tendría que hacer las veces de ojos del responsable de la estrategia empresarial, ver “la estrategia más allá de la estrategia”. “Eso sí sería de verdad aportar valor”, observan algunos responsables de RSE.

Probablemente, si les hubiéramos preguntado hace un tiempo, la respuesta habría sido distinta. Porque hace años no se concebía la RSE en ese sentido. Hoy en cambio, cada vez más, se entiende que “los profesionales que mejor pueden comprender la agenda global son los directores de RSE”. Para algunos ya no es ni tan siquiera cuestión de competitividad, sino de la existencia misma de la compañía, “porque el mundo está cambiando y el que más sabe de estos cambios es el que está en el departamento de RSE”. Dicho de otro modo, “no es que las empresas o el desarrollo sostenible vayan a cambiar el mundo, es que la RSE ayuda a entender cómo el mundo está cambiando”. “Los responsables de RSE tienen unas perlas de información valiosas que pueden ayudar a generar un cambio en las organizaciones. No porque vayan a hacer un mundo mejor, sino porque no nos queda más remedio. No es cuestión de *buenismo* o de querer devolver algo a la sociedad. Con 9.000 millones de personas en el planeta

¹⁶¹ Esta función da respuesta a ciertas propuestas o demandas teóricas de la RSE, como la de Sethi: ‘se espera que la empresa anticipe los cambios que es probable que tengan lugar en el futuro’. (Sethi, S.P., 1975. *Dimensions of Corporate Social Performance: An analytical framework. California Management Review*, vol. 17 (3), pp. 62-63).

¹⁶² Las empresas se centran en la manera de responder efectivamente a las demandas del entorno. Una forma de hacerlo es desarrollar las herramientas de respuesta social e integrar los factores sociales en la planificación estratégica (Frederick, W.C., 1986. *Towards CSR3: Why Ethical Analysis is Indispensable and Unavoidable in Corporate Affairs. California Management Review*, vol.28 (2), p.131).

vamos a tener que organizarnos de otra manera. Es cuestión de hacer empresas más robustas, es progreso”. En otras palabras, “el cambio de mentalidad será lo que va a distinguir las empresas ganadoras de las perdedoras”.

La importancia de esta función –o incluso su urgencia- es, por tanto, doble. Por un lado, es relevante porque es obvio que toda empresa funcionará mejor si tiene una mejor comprensión de su entorno, pues esta comprensión le generará oportunidades estratégicas. Por el otro, los cambios sociales que estamos experimentando hoy en lo que refiere al mundo de la información y de las relaciones, hacen que esta función ya no sea optativa. Porque es obvio que “nos tenemos que adaptar a una realidad mucho más compleja donde las interconexiones entre los nervios de las compañías y los de la sociedad van a ser mucho más sensibles”.

“Los elementos que se están produciendo en la configuración del nuevo mundo señalan un tiempo en el que las empresas no van a poder dejar de mirar a los ojos a la sociedad, y eso les va a hacer corresponsables”. Todos estos cambios van a forzar que las empresas cambien su papel en la sociedad y, en ese sentido, el tiempo juega en contra de las grandes empresas: “porque si tienes un transatlántico de organización, sólo la podrás hacer virar en un transcurso mucho mayor de tiempo”. Por ello los transatlánticos necesitan líderes visionarios, “líderes que entiendan cuál va a ser la evolución y cuáles los retos de su organización durante los próximos años para garantizar la supervivencia de la empresa”. No hay opción: “si no se entiende que hay un contexto donde el cambio climático, los cambios demográficos o la transparencia, juegan un papel muy importante, el barco se hundirá”.

Ya no es cuestión de esperar a que exista una demanda clara. Es cuestión de anticiparse para sobrevivir, porque los cambios internos son lentos y llevan tiempo. Y esta es una de las ventajas de tener un buen departamento de RSE: “puedes dar esos pasos antes. No tienes que esperar a la demanda social, porque el adelantarse y escanear qué está pasando en el mundo es una de las funciones de la RSE”. Dicho de otro modo, “las empresas más avanzadas serán las que utilicen inteligentemente la RSE para hacer una mejor gestión de los riesgos y para tener una mejor percepción de lo que opinan los grupos de interés y la sociedad”. Así es como la RSE podrá ser fuente de innovación, ayudará a identificar las nuevas necesidades con otra perspectiva y, a partir de ahí, permitirá ofrecer nuevos productos o servicios.

Recordemos, para finalizar, algo muy importante: concebir la función de la RSE desde el modelo radar no supone hacerlo desde un enfoque transformador. Ya hemos dicho que no se da una equiparación automática entre enfoques y modelos de institucionalización de la RSE. Un enfoque profesional puede apostar por un modelo radar; un enfoque transformador, en determinados contextos, puede apostar por un modelo operativo, y así sucesivamente.

3.6 Los profesionales del futuro

Como consecuencia de todo lo anterior, un tema crítico en lo que concierne a la futura evolución de la RSE –y la ética de la empresa- es el que refiere al factor humano, tanto a los profesionales con responsabilidad directa sobre la RSE como a aquellos profesionales de otros departamentos, porque la visión de la empresa y el enfoque de estos últimos sobre la RSE –gestor, profesional o transformador- será lo que determinará si la RSE se plantea incluyendo las funciones de facilitador o radar, o bien si se focaliza exclusivamente en el ámbito operativo y de la gestión.

Para garantizar el éxito y progreso de la RSE, el avance en el desarrollo de sus actividades y políticas, hay una serie de competencias claras que todo profesional del área debería tener. Pero será igualmente decisivo el perfil de los responsables de los demás departamentos empresariales, que son quienes a medio plazo podrán contribuir al éxito o fracaso de las políticas de RSE. Es más, creemos que este podría ser incluso el punto más crítico o determinante para la evolución de la RSE. En ese sentido, es imprescindible dilucidar el marco competencial que será necesario, tanto por parte de los profesionales del departamento de RSE como por parte de los de otros departamentos, para seguir evolucionando en la incorporación de la RSE en la empresa.

3.6.1 Los profesionales del departamento de RSE

En la actualidad nos encontramos ante una situación un tanto paradójica en lo que se refiere a los directores de RSE, y es que “lo que se le pedía al responsable de RSE hace 10 años, no tiene nada que ver con lo que se le demanda hoy”. El rol del director de RSE ha cambiado por completo en este tiempo y las capacidades y aptitudes necesarias para el buen desempeño de las nuevas funciones también son distintas.

En teoría la evolución es positiva. El problema aparece cuando “los perfiles de personas que se designaron en su momento para llevar los departamentos de RSE, ahora no están preparadas para hacer la transformación”. Y ese puede ser uno de los grandes retos del futuro. Si hoy se espera que un departamento de RSE incorpore las funciones de interrelación y radar pero se tiene al frente a una persona que se contrató para ejercer labores de gestión, tal vez no sea fácil llevar a cabo el cambio.

En lo que refiere a la formación, conocimientos, aptitudes, habilidades y actitud que debe tener un director de RSE para el futuro del área, hay un conjunto de características que parecen bastante consensuadas:

1. A nivel de formación universitaria, no hay ningún requisito específico en cuanto a la carrera más adecuada. El directivo de RSE puede provenir de Derecho, Económicas,

Psicología, u otros, y contar con una formación específica en la materia. Es común encontrar perfiles con formación interdisciplinar o con dos Licenciaturas. La mayoría de entrevistados entiende que esta formación doble o en varias disciplinas les permite tener una visión más amplia y compleja de la realidad que les ayuda a hacer mejor su trabajo. Por tanto, no es tan relevante qué carrera se haya estudiado como la posibilidad de que sea más de una carrera y, sobretodo, una formación transversal.

2. En lo que concierne a sus conocimientos, desde muy diversas perspectivas se coincide en que la persona que dirija la RSE tiene que conocer la empresa en profundidad. “Es importante tener un conocimiento profundo de la realidad del negocio de la compañía: de las limitaciones del día a día derivadas del trato con los clientes, el tipo de dilemas más comunes etc. Si el responsable no conoce bien el negocio, es difícil que haga sugerencias adecuadas, que tengan credibilidad. Para que los mensajes de sostenibilidad permeen en el resto de la organización, los otros departamentos los tienen que percibir como propuestas que tienen autoridad y que vienen de personas que son conocedoras de las dificultades que pueden tener ciertas propuestas”.
3. En lo que concierne sus aptitudes, debe ser una persona con capacidad de adaptarse, flexible y comprensiva, con una mente abierta y capaz de situarse en cualquier lado de la mesa y entender cuál es la posición y los objetivos de cada grupo de interés (sindicatos, ONG, consumidores, etc.).
4. Es también deseable que tenga la facultad de ver más allá, que sea una persona visionaria “con una antena más alta que el resto de personas para poder anticipar tendencias sociales”.
5. El responsable de RSE tiene que ser alguien con habilidades para establecer alianzas. Para ello debe tener una actitud humilde, no buscar el protagonismo sino ser capaz de darlo a cada una de las áreas con las que trabaja, haciéndoles ver, empezando por el CEO, las ventajas que la transparencia y la sostenibilidad pueden aportar a su sector.
6. Debe ser también capaz de cautivar a su audiencia y de elaborar una buena estrategia de *stakeholder engagement* a nivel interno. Para ello es útil que combine en su persona dos habilidades diferenciadas. Por un lado, “tendrá que ser un emprendedor provocativo y disruptivo para conseguir que los demás directivos de su compañía cambien de enfoque”, tendrá que saber “nadar a contracorriente, como un salmón”. Por el otro, deberá tener una capacidad de conexión, una delicadeza o mano izquierda para detectar las sensibilidades de cada uno.¹⁶³
7. En referencia a su actitud, tiene que estar convencido y creer plenamente en las causas que defiende. Debe vivirlas y sentirlas, “casi como un profesional de una ONG pero dentro de la empresa.”¹⁶⁴

El requisito que hace referencia al conocimiento del negocio (2) puede ser crítico. Hay casos de directivos de RSE que han sido contratados para ejercer esa función sin haber

¹⁶³ Tal vez por ese motivo hay quien opina que “las mujeres son mejores directoras de RSE que los hombres”.

¹⁶⁴ Hay quien sostiene que España se beneficiaría de una mayor transferencia del sector terciario hacia la empresa “porque su forma de ver las cosas, su manera de aproximarse a los problemas, es completamente distinta y enriquece a la empresa”.

trabajado antes para la empresa y se sintieron como “paracaidistas que llegan y tienen que convencer a los demás para que incorporen los discursos sobre RSE cuando, de entrada, es difícil sencillamente que te escuchen”. Las personas que ya gozan del reconocimiento de su profesionalidad, en cambio, lo tienen más fácil para ser respetadas y escuchadas cuando hablan de RSE -y más si están en el comité de dirección, un requisito que muchos entienden como indispensable para tener una influencia real. Ahora bien, también hay quien sostiene que si dentro de la empresa no se encuentra la persona adecuada para llevar la RSE, es mejor buscarla fuera. “Pues las personas que llegan a la RSE por accidente pueden ser peligrosas porque no lo viven, y la RSE hay que sentirla y vivirla”.

3.6.2 Los otros profesionales

Una vez planteadas la formación, conocimientos, aptitudes, habilidades y actitud que deberían tener los directivos de RSE del futuro, veamos ahora qué perfil sería el más adecuado para sus compañeros, los otros directivos y profesionales de las empresas.

1. En lo que concierne a la formación, existe un conjunto importante de requisitos que pueden favorecer el empuje de la RSE por parte de los demás directivos de empresa. Se considera que una educación más interdisciplinar sería de gran ayuda porque “los directivos que tienen dos carreras en materias distintas son más capaces de ver más allá dado que tienen un pensamiento horizontal”. Dicho en otras palabras: “hacen falta profesionales con una formación más transversal y con la sensibilidad suficiente como para darse cuenta de aquello que sí están viendo los directores de RSE: que satisfacer de verdad las necesidades de los grupos de interés es bueno, que el diálogo es positivo y la transparencia también”.
2. A nivel de conocimientos hay quien entiende que es importante una formación humanista. El interés por la lectura, las humanidades o la simple curiosidad por aprender podrían ser, según ellos, un facilitador de la apertura mental y de la pérdida de miedo a incorporar nuevos discursos como el de la RSE, así como a perder el control para poder innovar.
3. Los conocimientos derivados de una larga trayectoria también pueden ser una ventaja porque “los directivos con suficiente experiencia ven más allá de lo que ‘tienen delante de las narices’ y es más fácil convencerlos. Ni siquiera hace falta que sean unos firmes creyentes en la RSE”. Hay quien opina que si queremos involucrar en la RSE a los directivos que están en primera línea de negocio, es tan sencillo como buscar a verdaderos profesionales. “Porque un buen profesional se da cuenta de que es mucho más caro ser irresponsable. Mientras que un mal profesional sólo se fija en el precio actual”.
4. En lo que refiere las habilidades, es importante que los otros profesionales “tengan la capacidad de proyectar, de construir escenarios realistas, de analizar variables a largo plazo”. Sólo así podrán ver que los hábitos del pasado no tienen por qué ser válidos para el futuro, y hacer análisis estratégicos de largo alcance para la empresa, una

característica que, según varios de los entrevistados, brilla por su ausencia en la actualidad. “Cada vez hay más directivos con una visión ‘mono-interés’ a los que sólo les preocupa lo que tienen que hacer en su unidad para alcanzar sus objetivos”.¹⁶⁵

5. En lo que refiere a la actitud, según los entrevistados, “sería importante que los directivos fueran también humildes, que no se creyeran en posesión de la verdad y estuvieran abiertos a otros enfoques e interpretaciones sobre la realidad empresarial. Esa humildad, a su vez, iría acompañada de otro rasgo favorable para la evolución de la RSE: la capacidad o disposición a perder el control”.¹⁶⁶ El no creerse infalibles les facilitaría a estos directivos la apertura necesaria para apostar por nuevos enfoques empresariales que implican por su parte una pérdida de control momentánea.
6. Una última condición *sine qua non*, según los actores de la RSE, sería la sensibilidad social. “Hay profesionales que no sólo quieren ganar dinero, sino que quieren hacerlo de forma honesta, personas que tienen conciencia social y quieren incorporarla en su trabajo”. Este es el perfil de directivos que pueden ser aliados naturales de los departamentos de RSE, porque están deseando llevar a cabo su trabajo de forma responsable con el entorno.

No hay que olvidar que también es muy importante formar a todos los directivos en materia de RSE. “En los planes de formación organizacionales hay que inscribir la RSE como una asignatura necesaria”, pues uno de los errores más comunes, según los entrevistados, ha sido que “a los directivos se les ha dicho, ‘vamos a hacer RSE y lo vamos a hacer así’, en lugar de explicarles los conceptos y por qué se lleva a cabo una determinada estrategia de RSE”. Se ha intentado convencer a todos los departamentos mediante el discurso del director de RSE, en lugar de formar a todos los directivos y hacerles partícipes del proceso de reflexión y del diseño de la estrategia.

Y, hablando de formación, tampoco hay que olvidar el importante papel que juegan las escuelas de negocios. En este caso, de forma prácticamente unánime, los actores de la RSE entienden que la materia debería estar dentro de toda la formación de las *business schools*, “cuando se les explica a los estudiantes cómo se hace un plan de negocios, se les tendría que contar qué variables externas a la cuenta de resultados

¹⁶⁵ Este hecho puede ser muy problemático para las empresas, pues la visión de los empleados debería estar alineada con la visión general de la compañía “porque, si no hay una alineación, ¿qué proyectos estamos construyendo, proyectos personales o empresariales?” La causa de esta disfunción tiene que ver, en parte, con el sistema, “la visión macro y a futuro ha desaparecido porque no tienen incentivos para trabajar para una misma empresa durante toda su vida”. Si los planes de carrera estuvieran diseñados más a largo plazo, sería tal vez más fácil que los intereses de los trabajadores incorporaran un marco temporal más amplio. En ese sentido, la capacidad de proyectar a futuro dependerá también en parte de los planes de carrera que diseñe la empresa.

¹⁶⁶ En el capítulo 3 y 4 desarrollamos precisamente la necesidad de un cambio de paradigma en la visión y comprensión del directivo en ese sentido. Del paradigma de la autonomía y la independencia propios del modelo moderno y *hobbesiano*, proponemos la necesidad de introducir en el mundo de la gestión un enfoque más propio de las teorías feministas y de algunas propuestas comunitarias y comunicativas, que asumen la vulnerabilidad y la falibilidad del hombre y la necesidad del otro para alcanzar la propia plenitud.

deben tener en cuenta para asegurarse el éxito”. Hay que transmitir a los futuros directivos que el valor de las cosas no es sólo económico, dar visiones distintas al *business as usual* ayudaría, según los entrevistados, a formar a futuros directivos mucho más proclives a la RSE.

En resumen, “no se trata de formar a economistas, ingenieros o biólogos, se trata de educar para formar a buenos ciudadanos que sean economistas, ingenieros o biólogos”.¹⁶⁷ Esta debería ser, según opinan algunos actores de la RSE, la función de la universidad”, un espacio donde se enseñe ética, donde se enseñe a los jóvenes a dialogar, a escuchar, a hacer una exposición en público, a liderar en un sentido amplio, a tener inteligencia emocional o a gestionar personas”.¹⁶⁸ No se trata de formar a profesionales para los departamentos de RSE, se trata de formar a profesionales que tengan interiorizada la RSE para todos los departamentos.

La pregunta de algunos entrevistados es si las empresas querrán a directivos con este perfil. “Los directores de RSE todavía son la excepción, son ‘bichos raros’, y las empresas quieren ‘bichos raros’ en ese departamento, pero en los demás sitios quieren directivos que acepten estar sometidos a un sistema de presión e incentivos muy duros”. De ese modo, para los departamentos de RSE está muy bien tener directivos que sean humildes, abiertos de mente, con una formación transversal, etc. En cambio, las empresas no buscan ese tipo de perfil para los otros departamentos.

La aparente paradoja puede ser un gran problema y, en cualquier caso, es un reto para la RSE. Se admite que “es difícil que se generalice este tipo de perfil, sobretudo en departamentos que tienen objetivos muy duros y a muy corto plazo; porque implicar con criterios de responsabilidad a un alto directivo de compras o a un financiero es muy duro, ya que los objetivos de RSE van en contra de sus objetivos y de su carrera personal. Por mucho que en algunas empresas se establezcan criterios éticos en los *bonus*, todavía son una minucia. A estos departamentos lo que se les pide es que maximicen el beneficio a corto plazo.”

Por lo tanto, para no ir en contra de la RSE, deberá haber directivos con una predisposición clara a anteponerla a los objetivos inmediatos. En ese sentido, la mayor transferencia entre profesionales de la empresa y del tercer sector sería muy positiva. “Para ello, la cultura o el carácter mediterráneo es claramente un problema. En el mundo anglosajón hay una mayor fluidez entre sectores, se percibe como algo normal. Y ese mayor intercambio hace que, al final, las posturas se vayan aproximando, que es precisamente lo que busca la RSE”.

¹⁶⁷ Esta idea conecta con la propuesta de promover una ética cívica que hemos desarrollado en la sección 1.5.

¹⁶⁸ Este es precisamente el objetivo de las propuestas pedagógicas que presentaremos en los capítulos 4, 5, 6 y 7.

Ahora bien, a pesar de que las empresas sean todavía reacias a contratar a profesionales con semejante perfil para los departamentos ‘más duros’; aunque la falta de transferencia entre el tercer sector y la empresa siga perpetuando una falta de comprensión mutua hay quien no pierde la esperanza. Y la esperanza, en su caso, lleva el nombre de ‘juventud’. “A la gente joven la RSE le preocupa mucho más y no tienen miedo ni vergüenza de manifestar que les importa más. Ya no se esconden.” Estos jóvenes que ya tienen la RSE mucho más presente y aceptada tal vez sean aquellos capaces de resistir a la presión de los objetivos cortoplacistas para anteponer la visión a largo plazo de la RSE.

Dicho de otro modo, “si queremos encarrilar el futuro de la RSE tendremos que empezar a hablar de la RS individual como base y fundamento de cualquier movimiento”. Y tal vez estas nuevas generaciones tienen la ‘responsabilidad individual’ mucho más presente. Aunque, todo eso, obviamente, está todavía por ver.

3.7 Tres temas de especial relevancia

Las entrevistas realizadas para la investigación han hecho patente que existen tres temas comunes que son muy importantes a ojos de la mayoría de los actores de la RSE en España. Por un lado, la cuestión de lo que algunos llaman “establecer las líneas rojas”, es decir, los límites que una empresa se debe autoimponer para sus actividades dentro del marco de la responsabilidad social. En otras palabras: no hay RSE sin líneas rojas claramente establecidas. El segundo tema común entre los actores es la constatación de que la RSE en los últimos años ha experimentado una transición ‘de lo externo a lo interno’. Si en sus orígenes las empresas estaban mayoritariamente preocupadas por la imagen y por la presión exterior, hoy los líderes de la RSE aseguran que lo más importante, lo que de verdad es un cambio positivo para la empresa, se ubica en el interior. Por último, un tema que ha sido central en el discurso de la RSE desde sus inicios es la idea del diálogo con los grupos de interés. Si bien los entrevistados coinciden en que se trata de un tema clave y fundamental, también están de acuerdo en que la mayoría de las empresas no lo lleva a cabo de la forma debida. Veamos, por separado y en mayor profundidad, cuáles son las percepciones sobre estos temas.

3.7.1 Las líneas rojas

La RSE tiene que ver, en gran medida, con la definición de líneas rojas o de límites voluntarios y autoimpuestos por parte de cada empresa¹⁶⁹, es decir, llevar a cabo una política de RSE significa delimitar el espacio o ámbito de acción que cada compañía considera aceptable y aquel que se concibe como no permisible. Este ejercicio es el que permite alinear a todos los trabajadores y proveedores bajo una misma guía o código de conducta y que evita muchos riesgos innecesarios –más, si cabe, desde la reforma del Código Penal en 2010.¹⁷⁰

No hay lugar a dudas, la empresa que asume el compromiso de la RSE lo primero que tiene que hacer es prohibir determinados tipos de actividades. Algunos incluso opinan que “si la RSE en 15 años no ha conseguido limitar comportamientos de tipo financiero y humano en las empresas y las organizaciones, habrá fracasado”. Según los actores de la RSE, los proyectos de cooperación que ha generado la RSE han sido un éxito, pero si no van acompañados de un mensaje muy claro de que ‘aquí no todo vale’, el cambio no será coherente ni verdadero. “No puede haber empresas que anuncien beneficios y a la vez despidan a parte de la plantilla, o compañías que hacen un expediente de regulación a la vez que comunican el *bonus* de sus directivos. Estas prácticas no son coherentes en empresas que se supone que practican la RSE”. Para conseguir coherencia a todos niveles, las empresas tendrán que definir unos principios de actuación y, posteriormente, comunicarles a sus colaboradores y proveedores cómo deben actuar para trabajar para la compañía. “Si no se ponen límites, cada persona usará los suyos. Y si estamos ante una empresa con 300 mil empleados, nos encontraremos con 300 mil formas distintas de poner límites”, un escenario que es, obviamente, del todo inmanejable.

En ese sentido, los límites se consideran en realidad marcos de libertad que nos indican que, si nos movemos dentro de una determinada zona de actuación, no tendremos problemas. Por el contrario, no definirlos es arriesgarse a que las interpretaciones personales de lo ‘correcto’ se giren en contra de la empresa. “Porque cuando estallan determinados escándalos por ausencia de límites, es la empresa en su globalidad la que se ve afectada; ya que traspasar determinados límites puede

¹⁶⁹ Esta parte de la RSE corresponde con uno de los enfoques éticos que identifican Treviño y Weaver en el campo de la ética de la empresa, concretamente el normativo (Treviño, L.K.; Weaver, G.R. 1994. Business ETHICS/BUSINESS Ethics: one field or two?. *Business Ethics Quarterly*, vol.4 (2), pp.113-18.).

¹⁷⁰ La reforma del Código Penal de diciembre de 2010 introdujo, por primera vez en España, la responsabilidad penal de las personas jurídicas. Desde entonces, los administradores de hecho o de derecho que no han establecido un adecuado sistema de control interno destinado a prevenir la comisión de delitos por parte de las personas que están bajo su autoridad, pueden ser responsables a nivel penal de los delitos cometidos por sus trabajadores. En caso que puedan demostrar el establecimiento de medidas de control interno, solo serían responsables del delito aquellas personas que lo han cometido.

conllevar una alarma social, seguida de una intervención política, y de mayor regulación –algo que generalmente se traduce en pérdidas económicas”.

Bajo este prisma, por tanto, los límites serían una herramienta autorregulación. “Dejar que un problema llegue a la opinión pública es lo más arriesgado. Por ello es crítico que se comprenda que la función de la RSE está ligada a la legitimidad social, y que nos puede ayudar a evitar una regulación no deseada”. En otras palabras, si las empresas son capaces de gestionar aguas arriba los límites, no generarán alarma social y, de esa forma, se ahorran la intervención legislativa: “es como un paracetamol preventivo”. El problema es que, según los actores de la RSE, hay pocas empresas que lo hayan entendido. E incluso, una vez aceptada la necesidad de delimitar ‘líneas rojas’, el interrogante que les surge es inevitable: ¿cómo, cuándo y dónde poner límites? Y esa es una pregunta difícil de responder, porque los límites tolerados por la opinión pública son absolutamente variables. En momentos de bonanza, el entorno es muy permisivo, mientras que en momentos de crisis, la opinión pública es mucho menos tolerante. Por ello la tentación es hacer depender los límites de cada país y de cada contexto.

Sigue además pendiente el debate sobre el papel de los poderes públicos en el desarrollo de la RSE, debate que se ha diluido por incomparecencia de una de las partes: las administraciones públicas y los partidos políticos. “En los inicios de la RSE en España fue muy importante el impulso que le dio la administración pública. Creó y movilizó muchas conciencias. Pero esta promoción, en los últimos años, ha bajado mucho su nivel de intensidad. Es muy decepcionante. Años atrás había unas expectativas en las políticas públicas que al final se han concretado en muy poco. Hoy falta una idea clara, un impulso político concreto”. Ha de ser, sin embargo, un impulso que no se limite a la regulación jurídica (ni al mero debate sobre ella).

Cada empresa tiene la libertad de establecer los límites que considere oportunos. En ese sentido, algunos actores hablan de tres tipos de empresas: “hay compañías que dicen atenerse a la ley; otras que se atienen a la ley y además a sus propios principios; y un tercer tipo de empresas que tiene la capacidad de ver lo que está pasando y lo que pasará y, a partir de ahí, establecen sus límites”. Las empresas más hábiles, desde este punto de vista, serían las terceras, las que son capaces de anticipar aquello que hoy es tolerado y que en unos años ya no lo será.

Se trata por tanto de ir más allá de la ley. Y para ello el análisis tiene que ser interno. “En la definición de límites, hay que hacer como en el fútbol: encontrar el equilibrio entre atacar y defender”. Pero, ¿dónde está el equilibrio perfecto? “En aquel sitio donde lo que dejo de ganar me compensa para seguir ganando. Hay que poner límites cuando veamos que lo que ganamos se puede volver en nuestra contra y nos puede hacer perder”.

En esa línea, los criterios sociales y medioambientales, derivados de las políticas de RSE y del establecimiento de límites auto-impuestos, pueden provocar que una empresa no entre en ciertas operaciones que otras compañías, menos exigentes en materia de RSE, no tengan reparos en llevar a cabo. Y estas situaciones de auto-limitación de las operaciones comerciales pueden implicar, a nivel inmediato, conflictos de intereses entre departamentos o entre profesionales. Hay casos que lo muestran de forma muy clara: “nosotros nos hemos auto-limitado imponiéndonos unas líneas rojas de respeto a los derechos de los colectivos indígenas, y eso es complicado de explicar a algunos *stakeholders*. A veces es difícil hacer entender que crecer fuera de los límites de la responsabilidad de respetar los derechos humanos no puede ser nunca un buen negocio. Asumir la responsabilidad de respetar los derechos humanos es ir más allá de cumplir la ley, alineándote con un estándar internacional ahí donde la ley es menos restrictiva. Pero el argumento del respeto no lo entienden todos y, hoy por hoy, los mercados todavía no están recompensando a las empresas que más se esfuerzan por respetar los derechos humanos”.

Afortunadamente, hay compañías que están tomando decisiones en las que aceptan limitarse en áreas en las que otras empresas no ponen límites, incluso aunque no tengan una recompensa inmediata del mercado. En ese sentido, el informe Ruggie de las Naciones Unidas¹⁷¹ puede ser un gran avance. “Configurar un suelo universal de ley mínima que tenga incluso una instrumentación jurídica que permita recurrir y denunciar a tribunales nacionales los comportamientos de las compañías en terceros países en base a una ley universal es una propuesta revolucionaria y una especie de cielo protector para muchos países”. Y puede convertirse también en un cielo protector para los directivos de RSE que tienen un firme compromiso ético con su profesión y que trabajan para conseguir que sus empresas también lo tengan.

Según algunos actores de la RSE, a largo plazo, los límites o ‘líneas rojas’ son un ahorro de los costes derivados de accidentes y escándalos y acaban superando el beneficio potencial de la operación. Las áreas de control de riesgos y de cumplimiento normativo, en ese sentido, son un gran aliado en los procesos de definición de límites, tanto por el hecho de ser los primeros interesados en evitar escándalos, como porque su actividad promueve una cultura empresarial afín al respeto de los límites. Tal vez por eso conseguir convencer a todos los directivos es sólo cuestión de tiempo.

Ahora bien, en lo que concierne a la puesta en práctica de una cultura que respete los límites, no es suficiente con tener departamentos de control que aseguren que, en casos extremos, se cumpla la norma. Lo más relevante es crear una cultura empresarial en la que toda la organización se crea los límites establecidos y los valores que los

¹⁷¹ El Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas para la cuestión de los derechos humanos y las empresas transnacionales y otras empresas, John Ruggie, desarrolló los Principios Rectores sobre las empresas y los derechos humanos de las Naciones Unidas. Estos principios fueron aprobados en 2011 por la ONU y establecen un marco para “proteger, respetar y remediar”.

sustentan. Por ello el compromiso de la alta dirección será importante para transmitir la importancia de estos valores. Haciendo el símil, podría decirse que “las leyes no se cumplen porque haya policía sino porque la gente las quiere cumplir”. Y es que cuando no se desarrolla la cultura ni están interiorizados los límites, el responsable de RSE se convierte en una especie de dispensador de “pastillas contra el Alzheimer en la toma de decisiones: no te olvides de los derechos humanos, no te olvides del impacto ambiental, no te olvides de...”.

A fin de cuentas, tal y como apuntan algunos directores de RSE, la cuestión es llevar la teoría a la práctica: “una vez la empresa ha definido sus valores y sus principios de conducta, su responsabilidad es actuar de acuerdo con los valores a los que se ha comprometido públicamente. Puede haber ciertas diferencias en función de los países, pero la matriz de conducta debe ser la misma”. Y, en todo esto, hay un punto delicado porque, a veces, la cuestión del compromiso público puede ser un arma de doble filo. Según ciertos actores, se da la paradoja de que las empresas que más aparecen en la escena pública y más se pronuncian sobre sus ‘líneas rojas’, más sujetas están al escrutinio social y más vulnerables son al escándalo.

Según algunos expertos, en una economía de mercado donde parece que todo vale y que el dinero todo lo puede comprar, “la RSE es un contrapunto político que nos recuerda que hay límites, que no todo tiene un precio, que nuestras decisiones tienen un impacto en la sociedad”. Para aquellos que creen en la función política de la RSE, “lo importante es la discusión sobre la responsabilidad y la conciencia de que las empresas no viven solas en el mundo”. La RSE, en ese sentido, nos abriría a la constatación de que estamos en una comunidad y de que todas las acciones que llevamos a cabo influyen en la vida en comunidad. Desde este punto de vista, lo que está en juego en la RSE no es la RSE sino “la legitimidad empresarial”.

Por ello, la pregunta que sigue es: ante el riesgo de mayor injerencia pública, ¿cuál debería ser la estrategia empresarial? ¿Dejar de definir límites, o bien definirlos en clave interna, como herramienta de mejora de la gestión? Y esta encrucijada es la que nos lleva a hablar del segundo gran tema: el paso de la RSE externa a la RSE interna de la empresa.

3.7.2 Del exterior al interior

Durante la primera década de este siglo, se hizo mucho énfasis en la vertiente externa de la RSE en varios sentidos. Por un lado, se entendía que las ONG tenían un papel clave en la promoción de la RSE. Por otro, se hablaba también del rol de los medios de comunicación o de la importancia de comunicar las políticas de RSE a la sociedad como estrategia de marketing. En estos últimos años, en cambio, se ha visto cómo las empresas más avanzadas en el desarrollo de la RSE están apostando por ella por otro

motivo y con un objetivo distinto: “los directores de RSE hemos pasado de la euforia de estar siempre en foros y conferencias contando excelencias, a actuar de una manera más tímida. Hemos dejado de ser una herramienta de marketing dedicada a contar hacia fuera nuestras buenas prácticas y nos hemos dado cuenta de que el verdadero trabajo está dentro de la empresa, generando políticas que aseguren que estamos haciendo las cosas bien”.

En efecto, según los propios directivos de RSE, durante los últimos años se han destinado demasiados esfuerzos al diálogo hacia afuera cuando lo complejo y relevante está dentro de la empresa. “La verdadera estrategia de *stakeholder engagement* tiene que ser interna. Se ha hablado mucho sobre los grupos de interés externos, sobre cómo dialogar con ellos, cuando es dentro de la casa donde se tiene que trabajar”. El director de RSE tiene que ser un catalizador de cambio interno que conecte con las otras áreas de la empresa para conseguir que se alineen con la RSE. Y esto, según parece, todavía no se ha conseguido. La transición no ha sido, ni está siendo fácil. Los directores de RSE que ya han asumido este cambio de enfoque confiesan que, dentro de la empresa, es difícil que se entienda que su función no es la de comunicar ni la de defender siempre a la compañía, sino a veces también la de destapar la verdad sobre las malas prácticas empresariales y comunicarlas a nivel interno para que se establezcan mecanismos de corrección.

Para los directivos que ya están convencidos, los argumentos son claros y diáfanos. Las buenas prácticas en la dirección y las dinámicas de confianza, transparencia y participación son un gran elemento movilizador. “Cuando los trabajadores ven que su empresa se ‘porta bien’ y tiene prácticas de RSE, cuando sienten que ellos pueden desarrollar sus capacidades dentro de la compañía y desarrollar sus proyectos, están mejor, confían más en la organización y, por ende, se comprometen con ella”. Y el compromiso de los trabajadores es la clave para que una empresa sea más competitiva. “Porque para ser más competitivos dependemos de nuestros trabajadores y, por tanto, su mayor compromiso será el mejor camino hacia la mejora de la competitividad”.

En otras palabras, el plano interior es clave y la empresa del siglo XXI va a requerir que las políticas de RRHH y las condiciones de trabajo estén bien diseñadas como factor de competitividad y como rasgo identificador de la RSE. La dimensión interna de la RSE será cada vez más una cuestión clave de su desarrollo. En conjunto, por tanto, podemos ver cómo a día de hoy la RSE está sirviendo, en primera instancia, para reforzar la adhesión y la fidelidad de los trabajadores. “Gracias a la RSE los empleados sienten que la empresa se preocupa de sus demandas y les da libertad, sienten que pueden desarrollarse y hacer proyectos. Esto genera un clima de confianza que es el paso previo para que la gente se comprometa. Es un elemento movilizador tremendo”. Mediante el desarrollo de políticas de RSE hacia dentro –y por tanto no puramente

comunicativas-, se ha visto cómo la empresa ha ganado credibilidad respecto a sus trabajadores y, gracias a su compromiso, ellos mismos son los que posteriormente se están convirtiendo en embajadores de la compañía y están fortaleciendo la empresa, su identidad y su competitividad.

Otro motivo claro de desarrollo de la RSE en clave interna es la búsqueda de una mejor estrategia empresarial, entendiendo por mejor estrategia aquella que es más acorde con los retos actuales. Esto significa que la empresa esté más atenta al exterior pero con el fin de mejorar el interior; que elabore una estrategia que responda a las demandas de la sociedad y que, por tanto, dé una respuesta más adecuada a tendencias incipientes que en el futuro pueden ser la clave de la diferenciación y la competitividad de la empresa. Este es un enfoque absolutamente diferente del que sólo entiende el exterior como un recipiente de los mensajes y comunicaciones empresariales de forma unidireccional. “El mayor valor que nos puede aportar la RSE es la capacidad de identificar nuevas necesidades de mercado gracias a la perspectiva que nos ofrece”. La nueva forma de mirar o entender la sociedad y la incorporación de esta mirada a todos los procesos empresariales es una gran fuente de innovación y, de nuevo, una gran fuente de mejora de la competitividad.

En resumen, se observa cómo de un enfoque centrado en las ‘apariencias’ se ha pasado a un enfoque mucho más centrado en las ‘realidades’. Las empresas más avanzadas han dejado de preocuparse por el ‘qué dirán’ para centrarse en ‘hacer las cosas’. Y este cambio ha sido posible porque previamente se ha percibido que la estrategia interna es mucho más rentable y efectiva que la exterior. Pero eso comporta asumir que, vista globalmente, la RSE es un discurso o una narración que dota de sentido a la empresa. Y, desde esa perspectiva, su paradoja tiene que ver justamente con el hecho de que mientras el directivo de RSE –en su enfoque ‘profesional’ y ‘transformador’- está preocupado por la globalidad y por la perspectiva de futuro de la empresa en su contexto social; por el otro lado, los demás departamentos le dan poca importancia dado que muy a menudo la ven como una simple área funcional –es decir, tienen un enfoque ‘gestor’ sobre la RSE. Puesto que la mayoría de departamentos ven la RSE como un área más, uno de los retos de los directivos de RSE es hacer ver a los demás directivos que la RSE es mucho más que un conjunto de tareas específicas, que tiene que ver con una nueva forma de entender la empresa y que implica otro tipo de estrategia empresarial. Es decir, tienen que romper su enfoque gestor sobre la RSE y hacerles ver que esta puede incorporar más funciones – como la de facilitador o radar.

3.7.3 El diálogo con los grupos de interés

Desde los inicios del desarrollo de la RSE, ha habido un consenso respecto a la idea que una empresa responsable es aquella que se preocupa por dialogar con sus grupos de interés. Ahora bien, los profesionales de la RSE tienen una visión crítica respecto cómo se ha desarrollado e implementado este diálogo hasta hoy. Dialogar es muy importante, sí, pero el problema es que, de momento, no se ha sabido dialogar de verdad. “La clave de la RSE es el diálogo con los grupos de interés, pero el diálogo no consiste en una relación unívoca basada en entregar el informe de sostenibilidad para que lo comenten. Ni tampoco consiste en sentarse una vez al año con los sindicatos y algunos representantes de la sociedad civil para explicarles las políticas de RSE que lleva a cabo la empresa. Dialogar es llegar a acuerdos; buscar proyectos de interés común; trabajar conjuntamente”.

Sin embargo, este diálogo real no existe. “Incluso las empresas que sostienen que ya tienen políticas de diálogo con grupos de interés lo que hacen es una encuesta de clima a sus empleados, una reunión anual con las ONG y poco más”. Hay quien asegura que es absurdo creer que sentarse una vez al año con un panel *multistakeholder* es suficiente para llevar a cabo un diálogo con los grupos de interés.¹⁷² Es más, algunos representantes de grupos de interés se han sentido incluso ofendidos por ser invitados a reuniones en las que sólo se les preguntaba su opinión sobre la memoria de sostenibilidad. Estas prácticas, según comentan nuestros entrevistados, no pueden ser llamadas ‘diálogo’ porque no cumplen la condición básica del mismo: el intercambio de opiniones bidireccional. Dialogar tiene un componente de complejidad en la medida que incluye un trabajo de escucha y de comprensión de expectativas por ambas partes.

Los directivos más comprometidos con el diálogo proponen ir conociendo las expectativas en profundidad para, a partir de ellas y gracias a un esfuerzo de diálogo constante, elaborar nuevas políticas empresariales y replantearse los marcos de actuación de la compañía a nivel global. El objetivo último es llegar a ser coherentes con las expectativas identificadas. Ahora bien, para llevar a cabo ese diálogo real es

¹⁷² Son numerosos los autores que defienden la necesidad que las empresas aprendan a dialogar. “En sociedades cada vez más plurales, las empresas han de aprender a dialogar porque todas sus relaciones (con los trabajadores, con los clientes, con los proveedores, etc.) afectan a los procesos de desarrollo organizativo” (Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Madrid: Trotta. p.33). Hay que dialogar “sabiendo que hay que construir y cuidar un espacio en el que sean posibles el diálogo, la confianza y, en algún sentido, la colaboración” (Lozano, J.M., *Ibidem*, p.123). “Los valores compartidos –por todos los *stakeholders*- de una organización son los que emergen de un diálogo permanente, constitutivo y reflexivo que esta lleva a cabo respecto de su identidad, propósito y relaciones con sus *stakeholders*” (Pruzan, P., 2001. The Question of Organizational Consciousness: Can Organizations Have Values, Virtues and Visions? *Journal of Business Ethics*, vol.29 (3), p.278). Y el diálogo tiene que llevarse a cabo mediante la escucha atenta y la empatía. (Halal, W. E., 2001. The collaborative enterprise: A stakeholder model uniting profitability and responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.2, p.30).

necesario tener la capacidad de ponerse en el lugar de la parte interesada y de empatizar con ella. Es necesario perder el miedo a escuchar críticas sobre la empresa que pueden ser desagradables y entender que estas son en realidad oportunidades para mejorar.

Por todo ello, si bien todos los entrevistados opinan que el diálogo es algo importante, también coinciden en la necesidad de desenmascarar los malentendidos y las malas praxis que se esconden bajo el título de: 'diálogo con los grupos de interés'. El error está ya presente desde el inicio, puesto que hay muchas empresas que ni tan siquiera han sabido identificar bien sus grupos de interés –por no hablar de entender la conexión que tienen con ellos. Es obvio que el primer paso necesario es la adecuada identificación de los grupos de interés, porque sin esta todo mecanismo de diálogo será baladí.

El siguiente paso, una vez identificados los grupos de interés, consistiría en entender qué tipos de interés tienen en referencia a la empresa, porque de grupos hay de muchos tipos: “hay partes interesadas, desinteresadas y mal interesadas; y hay que aprender a identificar quién es quién”. Es decir, más allá de identificar un ‘grupo’, hay que comprender también la naturaleza de su ‘interés’. En general, los actores definen a las partes interesadas como aquellas personas o colectivos que tienen un interés legítimo en la compañía. Sin embargo, algunas partes interesadas, además de tener un interés en el comportamiento de la compañía, tienen también una agenda propia, y es importante que la empresa entienda el contenido de esa agenda y los potenciales conflictos de intereses. Semejante proceso de comprensión de las expectativas de los *stakeholders* implica desarrollar una metodología compleja que permita identificar, volviendo a Ortega, tanto las ideas que tienen como las creencias en las que están.¹⁷³ Porque una buena identificación de las expectativas implica detectar tanto aquellas expectativas explícitas o ideas -que resultan de hablar con las partes interesadas- como las expectativas tácitas o creencias, que son mucho más difíciles de detectar y de comprender.¹⁷⁴

El director de RSE deberá velar para que todas las personas en la empresa entiendan cuál es su parcela de responsabilidad en relación con los grupos de interés y sus expectativas. En otras palabras, “la esencia de la RSE consiste en introducir las expectativas y preocupaciones económicas, sociales y ambientales de las partes interesadas en el proceso de toma de decisiones de negocio de toda la compañía”. Así las cosas, el director de RSE deberá asegurarse de que, cuando se hacen estrategias, se incluyan en ellas todas las preocupaciones de las partes interesadas.

¹⁷³ Ortega y Gasset, J., 1955, *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

¹⁷⁴ Halal habla de hacer aflorar y que se expresen las asunciones ocultas. (Halal, W. E., 2001. The collaborative enterprise: A stakeholder model uniting profitability and responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.2, pp.27-42.)

Ahora bien, ¿cómo se introducen sistemáticamente las preocupaciones y expectativas del conjunto de las partes interesadas en el proceso de toma de decisiones, para asegurar que la decisión que toma cualquier área de negocio haya tenido estos aspectos también en cuenta? Será necesario determinar cuáles son las más importantes y llevar a cabo un análisis de riesgos y oportunidades mediante el cual se visualice la distancia entre el desempeño de la empresa y las expectativas de las partes interesadas. “El análisis de riesgos es lo que permitirá distribuir los recursos de una manera eficiente e invertir más en aquellos ámbitos donde se dé una mayor disminución del riesgo; en primer lugar para las personas y el medio ambiente, y en segundo lugar, para la compañía”.

Las empresas que han llevado a cabo estos procesos de diálogo en profundidad han podido captar más información por parte de grupos de interés con los que normalmente no se relacionaban. La información obtenida es la que les ha permitido entender y gestionar mejor sus riesgos de negocio –más allá de los riesgos financieros o de calidad que la mayoría de empresas ya conoce- y también sus oportunidades. La mejora de la gestión es, por tanto, uno de los objetivos últimos del diálogo. Una empresa habla con los grupos de interés para identificar qué riesgos puede correr en la relación con ellos, qué influencia pueden tener estos en la compañía y qué oportunidades están en juego. Mediante su comprensión, la empresa puede intentar anticiparse a los riesgos de tal manera que, a la vez que contribuye a mejorar la relación con los grupos de interés y a su bienestar, está aprovechando oportunidades y mejorando la gestión del negocio.

Ahora bien, dentro del paradigma del diálogo como herramienta de mejora de la gestión, hay quien le da un enfoque todavía más utilitarista. Según algunos expertos, la cuestión no es tener en cuenta a todos los grupos de interés, sino sólo a los que cumplen ciertos requisitos. “No tiene sentido considerar como *stakeholder* a nadie que no nos pueda ‘hacer un roto’ de más de un millón de euros. Una ONG se encadena a la puerta de la empresa y el roto que nos hace es el de cambiar la cerradura, limpiar el suelo y sacar las pancartas. Quien deja de comprar a raíz de la campaña de la ONG es el cliente, no la ONG. Por lo tanto, la ONG no es el grupo de interés, el grupo de interés es el cliente”.¹⁷⁵ Según este enfoque, hablar de diálogo con grupos de interés sería, única y exclusivamente, hablar de riesgos ligados a las expectativas de transacciones comerciales. “Si mediante el diálogo estás disminuyendo el coste de transacción con el

¹⁷⁵ Esta concepción de los *stakeholders* es afín a la primera descripción que apareció de los mismos en el memorándum del Stanford Research Institute, en 1963, en el que se los concebía en función de la supervivencia corporativa. Es decir, se entendía por *stakeholders* a aquellos grupos sin cuyo apoyo la organización no podría existir y, como abordaremos más adelante, eso condiciona mucho el diálogo que se establezca. Asimismo, es una visión afín a la filosofía social de Hobbes que, debajo de un aparente reconocimiento del otro, esconde un mero cálculo fruto del miedo a la muerte, y una consideración del otro sólo en tanto que peligro a la propia supervivencia. Hobbes, T., 1998 (1651). *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press. (Para un mayor desarrollo ver capítulo 3).

cliente o con el proveedor, el diálogo con los grupos de interés entonces sí tiene un valor increíble”. Por ese motivo, los defensores de este enfoque proponen que hay que replantear la concepción del diálogo con los grupos de interés. “Porque el diálogo no tiene que consistir en hacer entrevistas a activistas y ONG para asustar a la compañía, que es algo anecdótico y no estratégico, sino en disminuir los costes”.

El diálogo con los grupos de interés, como vemos, es un ejemplo claro en el que se pone de manifiesto el impacto determinante que tiene el enfoque desde el que se aborda la RSE. Más allá de si el enfoque correcto es el de entender el diálogo como una herramienta de mejora de las relaciones y el bienestar del entorno que, a su vez, mejora el funcionamiento de la empresa; o bien si lo pertinente es ponerse a dialogar sólo con aquellos que puedan afectar la empresa a nivel financiero y de forma inmediata, en lo que todos los actores coinciden es en que el “diálogo es muy valioso cuando es de verdad; de lo contrario no sirve para nada”.

3.8 A modo de conclusión

Con la investigación cualitativa llevada a cabo mediante entrevistas en profundidad a algunos de los protagonistas de la RSE en España, nuestra intención era responder a tres preguntas: 1. ¿Cuál es la situación actual de la RSE en este país? 2. ¿Qué podemos esperar para los próximos años? 3. ¿Cómo podemos contribuir a mejorar estas perspectivas de futuro?

La respuesta a semejantes preguntas está condicionada por una cuestión previa, a saber, los enfoques con que cada uno ve la RSE. Los tres enfoques sobre la RSE condicionan aquello que uno espera de ella y, por tanto, su diagnóstico respecto al presente. El aflorarlos o explicitarlos no debe provocar un aislamiento o separación entre enfoques sino evidenciar que no todos hablamos de lo mismo cuando hablamos de RSE, y que para ser capaces de promoverla en el seno de una o varias instituciones, será imprescindible entender los tres enfoques.

La comprensión mutua o respectiva, por tanto, no sólo es posible sino necesaria. Es más, algunos profesionales entienden que este es uno de los principales deberes de los responsables de RSE: ser un virus positivo o un catalizador que conecta con las personas de los otros departamentos de la organización para que se comprometan también con los objetivos de la RSE y los introduzcan en sus áreas. Puesto que, en muchos casos, eso no se ha llevado a cabo, los mismos directivos de RSE serían responsables de que no haya avanzado más. Dar a conocer los tres enfoques podría facilitar este avance que consideramos absolutamente necesario: el establecimiento de diálogo entre los diversos actores de la RSE y, ante todo, entre los distintos departamentos empresariales y con los comités de dirección o los consejos de administración.

La evolución de la RSE iría ligada a la asunción de un enfoque más profesional o transformador no sólo por parte de los responsables de RSE sino de todos los profesionales de la empresa. Y, puesto que los enfoques pueden evolucionar a raíz de las transformaciones sociales y de contexto –ya sea por la generalización de otros enfoques en la sociedad, o bien por el cambio de enfoque a nivel de la empresa-, pero también como resultado del diálogo con las personas de los departamentos de RSE; si el director de RSE es capaz de entender el enfoque de los otros departamentos, tendrá más posibilidades de incidir en ellos.

En resumen, pues, estamos hablando de cómo la comprensión de esa heterogeneidad interna en las empresas puede facilitar aquello que propone el enfoque profesional: la creación y fomento de interrelaciones y el acercamiento entre los departamentos y sus profesionales para poder promover una visión integrada, holística y estratégica de la RSE. Esto en sí ya se entendería como un logro de la RSE, y solo será posible si las partes implicadas tienen tanto la voluntad como la capacidad de dialogar -siendo ambas igualmente necesarias.

Visto desde el prisma de las funciones de la RSE, el clima de diálogo y acercamiento puede, en primer lugar, incidir en los enfoques y, en segundo lugar, ampliar las funciones de la RSE incluyendo el segundo nivel, el facilitador. Esto es, de cara a la evolución de la RSE en el interior de la empresa, será necesario, en primer lugar y mediante el diálogo, contagiar el enfoque profesional y así, posteriormente, los profesionales podrán entender que la RSE no sólo debe cumplir una función operativa sino también facilitadora.

En ese sentido, resulta clara la importancia del diálogo interno como vía de impacto tanto en los enfoques de la RSE como en las funciones de la misma. Ahora bien, ¿qué ocurre con el exterior? Uno de los ‘fracasos’ de la RSE, según lamentan sus profesionales, es que se ha centrado en la acción social, el marketing y la comunicación unidireccional –‘yo, empresa, le cuento a la sociedad lo responsable que soy’-, un enfoque que está alejado de la conexión con la sociedad y de la comprensión y el trabajo por mejorar ‘los problemas reales’.

Los profesionales de la RSE advierten que la sociedad lo que quiere son empresas que se comprometan a “ayudar a solucionar los problemas del mundo desde su negocio, no desde su acción social”. Esa respuesta a las demandas sociales es lo que daría credibilidad a la RSE y, por ende, a las empresas. Por otro lado, además, resolvería una de las principales incoherencias que existe hoy entre la teoría y la praxis de la RSE: en teoría la RSE habla de que hay que entender las expectativas de los grupos de interés, pero en la práctica las empresas no se ocupan de aquello que de verdad le preocupa a la sociedad, de aquello que se espera de ellas. Si, según Porter, las empresas deben ser las responsables hoy de acortar las distancias entre los distintos agentes y de aminorar

la fractura social,¹⁷⁶ podríamos decir que, según los protagonistas de la RSE, todavía no se está cumpliendo, las empresas no han asumido semejante ‘responsabilidad’. La idea de que la RSE tenía que ayudar a hacer empresas mejores y más responsables no ha calado. “Se sigue teniendo un concepto de la RSE como algo que ‘está bien tener porque cada vez la sociedad lo pide más’, pero los otros departamentos lo siguen viendo como un tema marginal al negocio”. La impresión generalizada es que muchas de las empresas del Ibex35 han tenido una visión muy superficial de la RSE, se han volcado en hacer informes y han olvidado la esencia: el verdadero diálogo con los grupos de interés.

La concepción superficial del diálogo con los grupos de interés –que prácticamente solo sirve para determinar el contenido de la memoria de RSE- es muy propia del enfoque gestor y del modelo de función operativa de la RSE. En ese sentido, la comprensión de los distintos enfoques que coexisten en una empresa y la voluntad de diálogo con ellos, como hemos visto, puede ayudar a promover el enfoque profesional y la función facilitadora. Ahora bien, si el desarrollo de un diálogo interno genuino puede hacer posible ese avance hacia un segundo nivel –el facilitador-, el salto a la tercera función pasará por un cambio radical en la forma de concebir el diálogo con los grupos de interés externos. La función de ‘radar’ es la más ‘exterior’ de las tres en tanto que su foco se ubica en la interpretación de la sociedad y de sus tendencias, y en la posterior traducción de los cambios sociológicos al lenguaje y la estrategia empresariales. Y semejante interpretación sólo será posible si se lleva a cabo un diálogo real y profundo con los grupos de interés internos y también con la sociedad.

Si algunos profesionales apuntan que una de las responsabilidades de los directores de RSE era convertirse en agente de cambio interno –y que no se ha logrado por la falta de diálogo interno-, otros entrevistados añaden un nuevo componente y apuntan que “los directivos de RSE tienen la responsabilidad de ser como un radar que traduce lo que está pasando alrededor en relación con los grupos de interés, y de traducirlo a un lenguaje que los equipos de dirección entiendan para que tomen mejores decisiones”. Así pues, la mecánica consistiría en dialogar con la sociedad para entender qué es lo que esta espera, necesita, desea, y luego ser capaz de dialogar con los otros departamentos internos para trazar puentes entre la empresa y la sociedad. Solo así se conseguiría finalmente aquello que reclama Porter: que las empresas sean un agente activo y protagónico del acercamiento con la ciudadanía, el Gobierno o las ONG.

Este movimiento, a su vez, ahondaría en el proceso de transición de la RSE centrada en comunicar hacia el exterior -como herramienta de marketing dedicada a contar hacia fuera las buenas prácticas-, para centrarse en escuchar, entender y ver qué hay que cambiar, qué estrategias y políticas hay que diseñar para asegurar que se hacen las

¹⁷⁶ Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2011. Creating Shared Value. *Harvard Business Review*. Vol.89 (1/2), pp.62-77.

cosas bien. Esta propuesta pretendería demostrar que la mejor estrategia es aquella que es más acorde con los retos actuales. Por ello habría que estar más atento al exterior, para elaborar una estrategia que respondiera a las demandas de la sociedad y que diera una respuesta más adecuada a las tendencias incipientes que en el futuro pueden ser la clave de la diferenciación, la innovación y, por ende, la competitividad.

Este cambio de visión comporta asumir que, vista globalmente, la RSE es un discurso o una narración que dota de sentido a la empresa. Y, desde esa perspectiva, su paradoja tiene que ver justamente con lo que hemos comentado anteriormente: mientras el directivo de RSE –en su enfoque ‘profesional’ y ‘transformador’- está preocupado por la globalidad y por la perspectiva de futuro de la empresa en su contexto social, por el otro lado, los demás departamentos le dan poca importancia dado que muy a menudo la ven como una simple área funcional –tienen un enfoque ‘gestor’ sobre la RSE. De ahí la importancia de que el directivo de RSE contagie y trace puentes con el resto de áreas organizativas para promover otros enfoques e incorporar más funciones –como la de facilitador o radar.

Para que este acercamiento se lleve a cabo, tal y como hemos señalado, los directivos en general y los responsables de RSE en particular tienen que ‘querer y poder’ y también les tienen que dejar hacer. Por ello es imprescindible dilucidar el marco competencial necesario, tanto por parte de los profesionales del departamento de RSE como de los de otros departamentos, para seguir evolucionando en la incorporación y en la ampliación de las funciones de la RSE en la empresa.

Según observan los profesionales de la RSE entrevistados, una competencia clave para lograr esta evolución es que los responsables de RSE sean capaces de sentarse con el sindicato, con las ONG, con el consumidor etc. y entender cuál es su posición, es decir, que necesitan mucha empatía. Dicho en negativo, la desconexión o falta de comprensión mutua entre empresa y sociedad es justamente lo que hay que superar, y el responsable de RSE tiene que ser capaz de establecer este tipo de complicidades. A nivel interno, tendrá que ser capaz de tender puentes y entender los enfoques de los otros directivos de la empresa; para ello debe hablar su lenguaje, ponerse en su lugar y encontrar intereses compartidos. El responsable de RSE deberá detectar las sensibilidades de cada uno y utilizar los argumentos de venta adecuados para cada área.

En lo que refiere a los demás directivos, será importante que tengan una actitud humilde y apertura a otros enfoques e interpretaciones sobre la realidad empresarial. Esa flexibilidad y predisposición a aceptar otras propuestas, junto con la falta de miedo a perder el control y una sensibilidad o conciencia social, es lo que permitirá que la RSE vaya calando en los demás departamentos. Para conseguirlo, los profesionales de la RSE consideran que sería también de gran ayuda que los demás profesionales tuvieran

una educación más interdisciplinar y transversal, una formación que les ayudara a darse cuenta que satisfacer las necesidades de los grupos de interés es bueno para la empresa y que, para ello, es necesario dialogar. En ese sentido, las universidades deberían preocuparse no solo de formar a buenos profesionales sino también a buenos ciudadanos que sepan dialogar, escuchar y liderar en un sentido amplio.

Por otro lado, en lo que concierne la educación, formar a los profesionales en ética podría ayudar a promover uno de los temas clave de la RSE que hemos comentado: la definición de líneas rojas. Para ser coherentes con la esencia de la RSE, las demandas de la sociedad no pueden tratarse como un litigio del que uno sale vencedor o vencido, sino que deben ser entendidas como una demanda que merece ser escuchada y atendida, y de la que puede depender la supervivencia y la competitividad de la empresa. Si los profesionales reciben una formación previa sobre la necesidad de establecer límites normativos más allá de la ley será más fácil promover empresas con una cultura corporativa en la que el respeto a los códigos éticos y a los códigos de conducta¹⁷⁷ sea una práctica común. Esto es, en lugar de promover que los directivos tengan un enfoque de gestión solo legalista, la formación en ética promovería una gestión más responsable y comprensiva antes las demandas sociales.

En este campo, el rol de los abogados de empresa es una pieza clave, porque de ellos depende en gran medida si se promueve una cultura corporativa conciliadora e inclusiva o bien una litigadora y de confrontación. Para la primera será importante contrarrestar la tendencia creciente, importada de EEUU, a promover culturas empresariales litigadoras.¹⁷⁸ Dicho de otro modo, si entendemos que el avance de la RSE pasa por la adopción del enfoque profesional o transformador en la cultura organizacional, no será suficiente con tener departamentos legales y de control que aseguren que, en casos extremos, se cumpla la norma. Lo más relevante será crear una cultura empresarial en la que toda la organización se crea los límites establecidos y los

¹⁷⁷ Los códigos éticos son aspiracionales, son la explicitación y declaración de los valores importantes para la empresa, aquellos que se quiere promover y respetar. Los códigos de conducta son sancionadores, establecen aquellas conductas que están permitidas y las que no. Los entrevistados no han hablado en términos de código ético o de conducta sino de definición de líneas rojas; una ausencia que, por sí misma, ya habla. Si bien podría entenderse que la delimitación de líneas rojas es un ejercicio análogo al de la definición de un código de conducta -en tanto que busca definir aquello que está permitido y aquello que no-; es importante subrayar que, mientras el código de conducta es un documento explícito que generalmente incluye una aceptación por escrito por parte de los grupos de interés a los que va dirigido -así como una definición de las posibles sanciones-; la delimitación de líneas rojas parece ser un ejercicio más bien interno y de reflexión por parte de la empresa, sin incluir necesariamente la derivación en códigos ni sistemas de sanciones.

¹⁷⁸ Originalmente, la cultura del litigio y de la implementación de códigos de conducta era más propia de la concepción estadounidense de la *business ethics* y, en general, del *management*. Sin embargo, a raíz de la progresiva americanización del mundo, la cultura del conflicto se ha extendido a las multinacionales de todo el planeta. (Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta, p.48.)

valores que los sustentan, y donde las demandas de la sociedad se puedan anticipar mediante el diálogo y sean respetadas e incorporadas en la empresa.

Por todo ello, proponemos que, para promover la RSE, no solo hay que formar a profesionales para los departamentos de RSE, sino que el verdadero reto consiste en formar a profesionales de cualquier departamento para que tengan interiorizada la forma de concebir la empresa desde un enfoque profesional o transformador de la RSE. Este reto interpela directamente a las universidades y escuelas de negocios. Si queremos promover enfoques profesionales y transformadores entre todos los directivos, las universidades deberá enseñar una de las habilidades indispensables: la capacidad de dialogar.

Desde los inicios del desarrollo de la RSE ha habido consenso en que una empresa responsable es aquella que se preocupa por dialogar con sus grupos de interés. Ahora bien, la forma cómo se ha desarrollado e implementado este diálogo no ha sido en absoluto satisfactoria. Incluso aquellas empresas que sostienen que ya disponen de políticas de diálogo con grupos de interés, en realidad no llevan a cabo prácticas que reflejen una verdadera voluntad de llegar a acuerdos ni cumplen con la condición básica del diálogo: el intercambio de opiniones bidireccional. Dialogar es complejo en la medida que incluye un trabajo de escucha y de comprensión de expectativas entre las partes. Y estas condiciones, por ahora, no se han dado.

Para llevar a cabo un diálogo real es imprescindible tener la capacidad de ponerse en el lugar de la parte interesada y de empatizar con ella. Hay que perder el miedo a escuchar críticas y entenderlas como oportunidades para mejorar. Para que se dé, deben cumplirse previamente, como mínimo, tres condiciones: el reconocimiento mutuo en tanto que personas merecedoras del diálogo, el reconocimiento de la interdependencia, y el deseo de aprovechar el potencial humano que está en cada una de ellas. En base a esas asunciones previas podremos conseguir que el diálogo con los *stakeholders* no sea una suma de monólogos o un simple intercambio de ideas; que no se reduzca a estériles discusiones sino que sirva como herramienta para crear perspectivas compartidas¹⁷⁹, contribuyendo a hacer de la RSE una construcción de relaciones basada en el diálogo.¹⁸⁰

Ante esta constatación, uno de los agentes que debe sentirse interpelado es la universidad, especialmente las escuelas de negocios y de derecho. Si queremos que las empresas de mañana sean ‘empresas mejores’, debemos capacitar a los futuros profesionales en estas competencias que son condición necesaria para ello: la capacidad de dialogar, de escuchar y de ponerse en el lugar del otro. Debemos formar a profesionales que quieran entender al ‘otro’, aquel que tiene opiniones y

¹⁷⁹ Lozano, J.M., *Ibidem*, p.140.

¹⁸⁰ Lozano, J.M.; *Ibidem*. p.167.

experiencias distintas, y que entiendan que su diferencia no es una amenaza sino una fuente de innovación, que ayuda a la empresa a adaptarse a la realidad, que nos empuja a ampliar los límites de nuestra organización y, por ende, de nuestro mundo. Tal y como observan Mitchell, Agle y Wood, los directivos son el único grupo de interés que entra en relación contractual con todo el resto de *stakeholders* y son, a su vez, el único grupo con control directo sobre la toma de decisiones de las empresas.¹⁸¹ Por todo ello, es importante trabajar con los directivos antes de que lleguen a serlo, porque entendemos que de sus valores y de sus acciones dependen en gran medida las relaciones que las empresas establecerán con el entorno. Dicho de otro modo, de su capacidad y voluntad de dialogar dependerá que la ética de la empresa y la RSE transiten de la teoría a la práctica, logrando promover un acercamiento entre el deber y la realidad.

¹⁸¹ Mitchell, R. K.; Agle, B. R.; Wood, D. J., 1997. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management*, vol.22 (4), pp.853–886.

PARTE II: La enseñanza del diálogo: acercando deber y realidad.

4 De la lucha al diálogo.

Tal y como hemos visto, una de las principales causas de la distancia que existe hoy entre lo que debería ser la RSE y lo que es en realidad es la falta de diálogo. Si las empresas no están implementando aquello que la teoría dice que debería ser la responsabilidad social¹⁸² es porque, *de facto*, no están siendo capaces, o no están teniendo la voluntad, de dialogar con sus grupos de interés internos ni externos. Esta incapacidad redundante en la distancia entre empresas, Gobierno y sociedad civil que observa Porter¹⁸³ y, a su vez, no permite que la RSE avance hacia un *topos* más cercano al ideal teórico.

En el presente capítulo queremos trazar un paralelismo entre ciertas teorías de filosofía política y algunas teorías del *management*. Seguimos así la recomendación de Pettigrew, que subrayó la importancia de analizar las organizaciones con conceptos de antropología o sociología dado que “descubren al hombre como creador de símbolos, lenguas, creencias, visiones, ideologías y mitos” y como “creador y gestor de significado”.¹⁸⁴ Este enfoque nos permite romper la pretensión de neutralidad y objetividad de las teorías del *management* que, bajo un supuesto enfoque científico, han omitido el carácter histórico y contextual de la disciplina y del hombre.

Nuestro objetivo es resolver un problema: la distancia entre la ética de la empresa a nivel teórico y práctico. Por ello, la teoría que elaboraremos a partir de este capítulo será pragmática: reflexionamos porque queremos encontrar la solución a un problema. A su vez, en tanto que el problema al que nos enfrentamos es un problema de alcance mundial -puesto que las empresas multinacionales operan en un contexto global-, queremos hacer una propuesta normativa y universalista que nos ayude a resolver el reto de la implementación de la ética de la empresa en un contexto global.

Los autores y teorías que comentaremos han sido elegidos en tanto y cuanto nos ayudan a responder a este reto. En primer lugar, presentamos las teóricas filosóficas que explican por qué la RSE no ha alcanzado su máximo grado de desarrollo y no ha logrado promover empresas ciudadanas y, en segundo lugar, nos adentramos en las teorías filosóficas que sí fundamentan el sentido y la necesidad de un desarrollo pleno de la RSE en la línea de la promoción de empresas ciudadanas.

Iniciaremos el capítulo con una serie de apuntes sobre la evolución de la filosofía política y social, desde la propuesta moderna de Hobbes hasta una teoría de

¹⁸² Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta, p.167: “la RSE debería verse cada vez más como una construcción de relaciones basada en el diálogo”.

¹⁸³ Porter, M., Kramer, M., 2011. *Creating Shared Value*. *Harvard Business Review*, Boston.

¹⁸⁴ Pettigrew, A., 1979. On studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, p.572.

democracia deliberativa¹⁸⁵ como es la ética comunicativa de Benhabib y su teoría sobre el universalismo interactivo, pasando por la teoría de la lucha por el reconocimiento de Hegel y su desarrollo desde la Teoría Crítica por parte de Honneth. En segundo lugar, trazaremos los paralelismos con el mundo de la gestión empresarial. A partir de estos apuntes queremos, por un lado, poner de relieve cómo tanto en el campo de la filosofía política como en el del *management* se ha producido una transición del individualismo a una propuesta comunicativa que pone un mayor énfasis en la importancia de la comunidad; por el otro, nos interesa constatar las resonancias existentes entre la ética comunicativa universalista e interactiva y el estado más avanzado de la RSE¹⁸⁶ –o aquello que la teoría propone que debería ser la RSE.

Hasta hace tan sólo unas décadas –y, en algunos casos, todavía en el presente-, la teoría del *management* había promovido una concepción del directivo y de la empresa como ente autónomo y racional en una sociedad atomizada y competitiva, de todos contra todos. Hayek es uno de los ejemplos más claros de ello. En su discurso *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*¹⁸⁷ sostiene que si el mundo ha logrado avanzar hacia una ‘sociedad extendida’ ha sido gracias al hecho que hemos abandonado dos ‘sensaciones’ (sic): “el sentimiento de altruismo y el sentimiento de búsqueda de metas conjuntas”.¹⁸⁸ Según el economista austríaco, el desarrollo de una ‘moral comercial’ contrapuesta a la primitiva de buenos sentimientos, la represión del altruismo y la solidaridad, y especialmente de la búsqueda de objetivos comunes con nuestros semejantes, es lo que ha posibilitado durante los últimos siglos que la economía creciera. Es decir, el crecimiento económico ha venido dado por la ‘civilización’ del hombre contra sus deseos e instintos innatos, los de cuidar y preocuparse por el otro –valores que prevalecen en los grupos pequeños pero que no encajan en una ‘sociedad extendida’. La ‘moral comercial’ que impera hoy es, a ojos de Hayek, una moral en la que no tienen cabida los buenos sentimientos y, es más, la única forma de mantener el desarrollo actual es preservando este individualismo y reprimiendo cualquier instinto de preocupación por el prójimo, porque el mundo de la economía se sustenta en la lucha y la competición de unos contra otros.

Esta imagen de la sociedad y del ser humano en lucha y competición, esta ‘moral comercial’ en términos de Hayek, es análoga a la del hombre en estado de naturaleza

¹⁸⁵ Entendida en términos de Benhabib como aquella democracia en la que la racionalidad y la legitimidad de la misma se alcanza cuando lo que es considerado de interés común es el resultado de una deliberación colectiva entre individuos libres e iguales, de tal manera que solo serán válidas aquellas normas que sean acordadas por las personas afectadas por su aplicación. Benhabib, S., 1994. *Deliberative Rationality and Models of Democratic Legitimacy. Constellations*, n. 1, p.31.

¹⁸⁶ Ver capítulo 1.

¹⁸⁷ Hayek, F., 1981. *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*. Discurso pronunciado en el Ciclo de Conferencias sobre Fundamentos de un Sistema Social Libre organizado por el Centro de Estudios Públicos en Santiago de Chile.

¹⁸⁸ Hayek, F., 1981. *Op.cit.*

que plantea Hobbes.¹⁸⁹ Bajo nuestro punto de vista, tanto la concepción del ‘hombre como amenaza para el hombre’ que describe Hobbes, como el enfoque apuntado de Hayek o el de Friedman -quien defiende que ‘el negocio de los negocios son los negocios’¹⁹⁰-, son la expresión de una antropología filosófica y una filosofía social inadecuadas, que deriva –en el caso de los economistas- en una comprensión del mundo de los negocios en tanto que actividad autónoma que es simplemente falsa. Las empresas –como los hombres- no actúan –ni pueden actuar- de forma aislada de los demás ni de los otros ámbitos de la vida¹⁹¹, y la ‘moral comercial’ de Hayek no es deseable desde un punto de vista ético ni sostenible a ningún nivel –social, económico ni ambiental.

En lo que concierne a nuestro campo de investigación, lo más preocupante es que la popularidad y la adopción –de forma consciente o inconsciente- de teorías como las de Hayek en el mundo de los negocios, ha socavado la capacidad de diálogo y de reconocimiento del *otro* y, por ende, ha dificultado la construcción de unas bases que faciliten la proliferación de empresas responsables o ciudadanas en el sentido dialógico en que las define la teoría de la RSE, que entiende que la ética empresarial tiene que ver con la construcción de relaciones contextualizadas socialmente con los diversos *stakeholders*.¹⁹² La comprensión de la responsabilidad de la empresa frente a la sociedad, o la comprensión de las relaciones entre empresa y sociedad, no se da desde el modelo económico que acabamos de ver, ni desde el modelo legalista al que nos aboca Hobbes –quien propone la creación de un Estado y de la ley como forma de escapar a la amenaza.¹⁹³ Para entender la responsabilidad de la empresa frente a la sociedad, y para promover el florecimiento de empresas responsables y ciudadanas, debemos atender a otra concepción del hombre y de la economía, a otra propuesta ética y filosófica.

En ese sentido, la filosofía del *management* que calificaremos como *moderna* por heredera de la concepción hobbesiana de la política y la sociedad, se contrapone a la teoría del reconocimiento propuesta por Hegel y desarrollada por Honneth, y al tipo de democracia deliberativa que defiende Benhabib. Las tres propuestas fundamentales de esta democracia deliberativa incluyen, en primer lugar, la necesidad de replantear la base de la convalidación de las afirmaciones de verdad en términos de una teoría discursiva de la justificación y desde un enfoque pragmático y universalista. Esta

¹⁸⁹ “El estado de naturaleza es un estado de guerra de cada uno contra cada uno”. Hobbes, T., 1998 (1651). *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press. Cap. XIII, Out of Civil States. Traducción nuestra.

¹⁹⁰ Friedman, M., 1970. The social responsibility of business is to increase its profits. *New Yorker Times Magazine*, New York.

¹⁹¹ Grant, C., 1991. Friedman Fallacies. *Journal of Business Ethics*, vol. 10, p.907.

¹⁹² Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta, p.73.

¹⁹³ Carroll, A.B., 1989. *Business & Society. Ethics & Stakeholder Management*. Cincinnati: South-Western Publishing. Preston, L.E.; Post, J., 1975. *Private management and Public Policy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

primera propuesta trasladada al campo del *management* podría ser equivalente a la transición del modelo *stockholder*, donde la ‘verdad’ sería aquello que establecen los accionistas; al modelo *stakeholder*, donde la ‘verdad’ sería aquello que resulta del proceso de diálogo con los grupos de interés. Y, para ser más fieles a aquello que persigue la empresa, podríamos sustituir el concepto de ‘verdad’, propio de los ámbitos preocupados eminentemente por el conocimiento, por el concepto de la ‘estrategia correcta’, más acorde con el mundo de los negocios. En segundo lugar, la democracia deliberativa de Benhabib propone concebir al ser humano como ser corporizado e incrustado cuya identidad se constituye de modo narrativo, en línea con lo que propone Pettigrew desde la teoría del *management*. Por último, Benhabib propone reformular el punto de vista moral como logro contingente de una forma interactiva de racionalidad, y no como el punto de vista atemporal de una razón legislativa.¹⁹⁴

Como seguiremos viendo, tanto la propuesta de universalismo interactivo posilustrado de Benhabib, como los conceptos de reconocimiento de Hegel y Honneth –a diferencia de la propuesta de Hobbes-, sí encuentran claros reflejos en aquello que propone hoy la teoría de la RSE y el diálogo con los grupos de interés. Los apuntes sobre estas teorías de filosofía política que presentamos a continuación quieren ofrecer un marco o fundamentación que contribuya a dar razones para defender la necesidad de promover las teorías más evolucionadas de la RSE (y del *management*) en tanto que afines a la que consideramos la teoría moral más avanzada –es decir, más capaz de promover una ‘mentalidad ampliada’, tal y como explicaremos a continuación- y menos sujeta a intereses individuales.¹⁹⁵

4.1 De la autonomía al vínculo. De la supervivencia al reconocimiento.

Mediante la presentación del tránsito de la filosofía social moderna, protagonizada por Hobbes, a la propuesta hegeliana de la lucha por el reconocimiento, y las posteriores propuestas de ética comunicativa (incluyendo sus críticas al contractualismo y a su racionalidad), pretendemos establecer un paralelismo con el tránsito de la filosofía de la empresa clásica liberal de autores como Hayek y Friedman a la incorporación de nociones de responsabilidad social y de deberes respecto de la sociedad. Vayamos paso a paso.

Hobbes nos decía: "*consider men as if but even now sprung out of the earth, and suddainly (like Mushromes) come to full maturity without all kind of engagement to*

¹⁹⁴ Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa, p.19. El tercer reto apuntado tiene también resonancias con la propuesta de Pettigrew.

¹⁹⁵ Ver el apartado 3.6 donde comentamos la teoría de Tugendhat en base a su obra: Tugendhat, E., 1988. *Problemas de la ética*. Barcelona: Crítica, Capítulo 3: Tres lecciones sobre problemas de la ética.

each other"¹⁹⁶; así, nos alentaba a que viéramos al ser humano como un ser autónomo, independiente, cuya 'lucha' consistiría en la propia supervivencia y cuya aspiración sería puramente individual. Según el filósofo inglés, así somos todos y cada uno de nosotros, iguales en esa lucha individual, autónomos y sin vínculos con el otro. Esa es la mirada que nos propone Hobbes y que, en ciertos aspectos, tiñe parte de la tradición liberal de la modernidad¹⁹⁷: somos seres independientes y nuestra vida social está determinada por una relación de lucha constante por la autoconservación. Se trata, por tanto, de una teoría atomística que se contrapone a las filosofías clásicas donde el hombre es un ser comunitario, un *zoon politikon*¹⁹⁸, y donde se da una homología entre el bien del individuo y el de la ciudad¹⁹⁹ -así como también contradice la visión de autores como Grocio, para quien la moral es una cualidad de la persona, una facultad.²⁰⁰

Para Hobbes, el individuo y las entidades políticas-colectivas están en una lucha constante por sus intereses. El estado de naturaleza es un estado de guerra de cada uno contra cada uno²⁰¹ en el que el ser humano está guiado por tres pasiones o fuerzas: la competencia, la desconfianza y la gloria.²⁰² La primera impulsa a los hombres a atacar por el provecho; la segunda, por la seguridad; y la tercera, por la reputación. En ese sentido, podría decirse que Hobbes fue el fundador del liberalismo moderno²⁰³ e inspirador del liberalismo económico. Para el filósofo inglés, todas las leyes y todos los deberes u obligaciones sociales y políticos se originan en el derecho de naturaleza y se subordinan al derecho del individuo a su propia conservación.²⁰⁴ En esa vida del hombre que es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve²⁰⁵, gracias a la capacidad de cálculo, el ser humano es capaz de pasar del miedo a la muerte violenta - que es el riesgo propio del estado de naturaleza-, a la aceptación de un contrato social en el que, a cambio de conseguir protección, cede su derecho a gobernarse a sí mismo

¹⁹⁶ Hobbes, T., 1651. *De cive*. Londres: J.C. for R. Royston. Capítulo VIII i.

¹⁹⁷ No entraremos aquí a analizar las distintas propuestas liberales de otros autores como Hume o Locke, ni tampoco las distintas tradiciones contractualistas, como Kant o Rousseau. Se trata obviamente de un campo muy extenso que escapa a nuestra propuesta de investigación. Lo que nos interesa en este punto es resaltar la idea de autonomía y lucha que Hobbes planteó y que influyó a otros autores modernos.

¹⁹⁸ Aristóteles, 1978. *Política*. Madrid: Austral, 2, 1253a7-9, *supra*.

¹⁹⁹ Ricoeur, P., 2005. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta, p.172.

²⁰⁰ Grocio, H., 1925 (1625). *Del derecho de la Guerra y de la paz*, Tomo I. Madrid: Editorial Reus.

²⁰¹ Hobbes, T., 1998 (1651). *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press. Cap. XIII, Of the natural condition of Mankind. The inconveniences of such a war. Traducción nuestra.

²⁰² Hobbes, T., *Idem*. Traducción nuestra.

²⁰³ Berns, L.; *Thomas Hobbes (1588-1679)* –fragmentos, extraídos del libro 'Historia de la filosofía política', Leo Strauss y Joseph Cropsey (compiladores). Fondo de Cultura Económica, México (2ª ed., 1996).

²⁰⁴ Berns, L.; *op.cit.*

²⁰⁵ Hobbes, T.; *Idem*. Traducción nuestra.

a una persona o asamblea de personas que serán el Estado, con la condición de que todas las personas lo cedan también.²⁰⁶

Sin embargo, a pesar de las apariencias, en ese tránsito de la separación y la lucha propias del estado de naturaleza al inicio del Estado y del derecho, la finalidad sigue siendo la preservación del poder propio.²⁰⁷ Debajo de ese aparente reconocimiento se esconde un mero cálculo fruto del miedo a la muerte. El otro es una amenaza y le considero sólo en tanto que peligro a mi propia supervivencia.²⁰⁸ O, dicho en negativo, si el otro no supusiera una amenaza a mi supervivencia, no lo tomaría en consideración. Las expectativas del otro no justifican el desasimiento de mi poder.²⁰⁹ Sólo accedo a abandonar mi poder para poder sobrevivir. Es decir, el individuo sólo se concibe a sí mismo en tanto que sujeto y fin; el 'otro' es apenas un mero 'obstáculo' al que me interesa 'desactivar'.

Dos siglos más tarde, Hegel cuestionará esta filosofía social y su visión del ser humano. Inspirado en la tradición clásica, hará una propuesta en la que recuperará la primacía de la polis respecto al individuo aislado y el ideal de una unidad viva entre la libertad individual y la libertad universal.²¹⁰ Si en Hobbes la evolución social venía caracterizada por una lucha por la supervivencia, Hegel propondrá una evolución caracterizada por otro tipo de lucha: la lucha por el reconocimiento. Esta lucha, a diferencia de la primera -guiada por las tres pasiones o fuerzas: competencia, desconfianza y gloria-, procederá de motivos morales. Hegel no se centra en criticar la teoría del Estado de Hobbes sino su teoría del "estado de naturaleza". Mientras que Hobbes fundamentará el 'vivir juntos' en una estrategia por la supervivencia, Hegel identificará un motivo originariamente moral: el deseo de ser reconocido y el reconocimiento de la libertad de cada uno. Si en el primer paradigma el motor es el miedo a la muerte violenta, en el segundo es la indignación ante la falta de reconocimiento.²¹¹ De la cooperación como estrategia pasamos a la cooperación como opción de libertad.

Influenciado por la propuesta aristotélica, Hegel entiende que el hombre se desarrolla en comunidad y que tiene sustratos que solo cobran vida en la *polis*. A ojos del filósofo alemán, es en la vida pública que la singularidad se expresa.²¹² En contraposición a la visión *hobbesiana*, donde la aceptación del contrato y la vida pública son entendidas como una renuncia a la libertad en nombre de la seguridad, la visión hegeliana

²⁰⁶ Ricoeur, P., 2005. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta, p.179.

²⁰⁷ *Ídem*.

²⁰⁸ Es interesante ver la semejanza de esta idea con la observación de uno de los entrevistados del capítulo 2, donde éste dice textualmente: "No tiene sentido considerar como *stakeholder* a nadie que no nos pueda 'hacer un roto' de más de un millón de euros". En ese aspecto podríamos decir que el enfoque del entrevistado era *hobbesiano*.

²⁰⁹ Ricoeur, P., 2005. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta, p.179.

²¹⁰ *Ídem*.

²¹¹ Ricoeur, P., *Íbidem*, p.172.

²¹² Hegel, F.; *Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten*, en "Jenaer Schriften", p.471. Referencia extraída de Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

entiende la sociedad como una base para la realización de la libertad ampliada – rompiendo de esta forma la lógica individualista de la modernidad.²¹³

El singular aislado no es autónomo.²¹⁴ El punto de partida de la sociedad no es la lucha sino los lazos éticos en los que se mueve el sujeto en común con los otros sujetos. Para Hegel, la conexión ética entre individuos proviene del reconocimiento de la libertad individual de cada uno.²¹⁵ El individuo se intuye a sí mismo en cada uno²¹⁶ y esa capacidad de verse a uno mismo en el otro, ese reconocimiento no solo cognitivo sino también afectivo, es el que puede dar lugar a la solidaridad.²¹⁷ Bajo el prisma hegeliano, es a través de los demás que llego a ser quien soy. Esto es, el sujeto solo deviene quien es -o quien puede ser- a partir del reconocimiento por parte del otro -en la medida en que se sabe reconocido por otro en algunas de sus facultades y cualidades. El reconocimiento conlleva reconciliación con el otro, con el sujeto o colectivo que nos reconoce. Al mismo tiempo, gracias al reconocimiento recibido, el sujeto llega a conocer partes de su irremplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto que particular.²¹⁸

Es en sociedad y mediante el proceso de reconocimiento que el sujeto llega a ser quien es: consigue desarrollar su identidad²¹⁹ y tomar conciencia de ella en tanto que 'yo' único, singular y diferenciado. El abandono de la ética natural u original es, en este caso, el inicio de la lucha por ser reconocido en nuestra identidad particular. Toda lucha o conflicto es lucha por la autoafirmación. El individuo socialmente ignorado intenta dañar la posesión ajena y comete 'delitos' –utilizando el término hegeliano-, no porque quiere satisfacer en ella sus necesidades sensibles, sino para darse de nuevo a conocer al otro. El excluido 'delinque' dañando la posesión del otro porque quiere instalar en él "su para sí excluido, su 'mío'". El daño provocado tiene que ver con el deseo de instalar su identidad en el otro, en el saber de otro".²²⁰

²¹³ La propuesta de Hegel, como veremos a continuación, también se aleja de la idea kantiana de moral universalista en tanto que respeto a todos los sujetos como fines en sí mismos o como personas autónomas. El enfoque de Hegel -y posteriormente de Honneth- no se centra en la autonomía moral del hombre sino en las condiciones de la autorrealización.

²¹⁴ Hegel, F. *Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten*, en "Jenaer Schriften", p.505. Referencia extraída de Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

²¹⁵ Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, p.26.

²¹⁶ Hegel, F., 2006, *El Sistema de la eticidad*. Buenos aires: Editorial Quadrata, p.50.

²¹⁷ Más adelante veremos el desarrollo del concepto de solidaridad que lleva a cabo Axel Honneth en *La lucha por el reconocimiento*.

²¹⁸ Honneth, A.; *op.cit.*, p.28.

²¹⁹ En esa línea, el filósofo comunitarista canadiense Charles Taylor apunta que "nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia; o también por la mala percepción que de ella tienen los demás". Taylor, Ch., 2010. *Multiculturalismo o la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, p.41.

²²⁰ Hegel, *Jenaer Rechtsphilosophie*, p.209. Referencia extraída de Honneth, A.; *op.cit.*

La causa motivacional de ese 'delito' o del daño en la posesión ajena es la sensación de no haber sido reconocido en la particularidad de la voluntad.²²¹ A su vez, en ese mismo proceso del 'delito', el sujeto se da cuenta que su acción afecta también a su entorno social y así gana conciencia del entorno y se aparta de la visión egocéntrica.²²² Por otro lado, el tipo de respeto de la "voluntad" de la persona singular que demanda la acción delictiva solo puede llegar a la realización plena en una relación de reconocimiento: una relación que no tiene que ver con el derecho sino con sentimientos de simpatía social.²²³

Para diferenciar las distintas tipologías de relaciones de reconocimiento en función del grado de autonomía que le posibilitan al sujeto, Hegel habló de tres niveles: amor, derecho y eticidad. Sin embargo, no terminó su proyecto iniciado en Jena sobre la construcción filosófica de una comunidad moral en tanto que secuencia escalonada de una lucha por el reconocimiento. Así como tampoco acabó de definir el concepto intersubjetivo de la identidad humana, la diferenciación entre los distintos medios de reconocimiento, ni la diferenciación de las relaciones de reconocimiento gradualmente escalonadas que había introducido. Hegel sentó las bases de un proceso de formación ética de la especie humana como proceso en el que, por encima de los estadios del conflicto, se logra la realización de un potencial moral que se erige estructuralmente entre los sujetos en las relaciones de comunicación.²²⁴ Para un desarrollo de esta teoría, recurriremos ahora a la obra de Honneth²²⁵ quien, a su vez, se inspira también en Mead²²⁶ para presentar una propuesta de desarrollo no metafísico de la teoría de la lucha por el reconocimiento fundamentada en la psicología social.

Desde el enfoque psicológico propuesto por Mead, un individuo adquiere conciencia de sí mismo cuando percibe su propio actuar a partir de la perspectiva simbólicamente representativa de una segunda persona. Sin la experiencia de un compañero de interacción que reacciona ante él, un individuo no estaría en condiciones de incidir sobre sí mismo. Ahora bien, la conciencia de lo que 'mi gesto ha provocado en los demás' solo puede darse porque soy capaz de experimentar en mí mismo el comportamiento reactivo de los demás. Es decir, gracias a esta capacidad de despertar en nosotros las significaciones que nuestro actuar tiene para los demás, se nos abre la posibilidad de considerarnos como un objeto social de las acciones de los otros. Y es mediante la posición de objeto que el sujeto puede llevarse a la conciencia.²²⁷

Pero no sólo eso, la relación intersubjetiva es, a su vez, la que facilita la interiorización de una normativa y un saber práctico. El desarrollo de la personalidad consiste

²²¹ Honneth, A.; *Íbidem*, p.70.

²²² Honneth, A.; *Íbidem*, p.61.

²²³ Honneth, A.; *Íbidem*, p.74-5.

²²⁴ Honneth, A.; *Íbidem*, p.85.

²²⁵ Honneth, A.; *op.cit.*

²²⁶ Mead, G. H., 1968. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

²²⁷ Honneth, A.; *Íbidem*, p.94.

precisamente en aprender a generalizar las expectativas normativas de los demás hasta llegar a la representación de normas sociales de acción y entender las expectativas legítimas del otro generalizado, sus derechos y las obligaciones que hay que cumplir por justicia ante ellos.²²⁸ En ese sentido, reconocerse recíprocamente como personas de derecho significa que los dos sujetos introducen de modo controlado en su propio actuar aquella voluntad general que se encarna en las normas de su sociedad intersubjetivamente reconocidas.²²⁹ El ‘problema’ es que este tipo de reconocimiento no es plenamente satisfactorio en tanto que nos reconoce como seres iguales, no como seres singulares y diferenciados. De ahí se deriva, por tanto, una tensión entre aquello que mi ‘yo’ quiere expresar y la norma. Ante esta tensión el sujeto intentará introducir en la voluntad general aquello que su yo desea, porque quiere ser reconocido en su diferencia respecto los demás.

Según Mead, el desarrollo social o el paso de una sociedad primitiva a una civilizada “se debe a la liberación progresiva de la identidad individual y de su comportamiento, a los cambios o afinamiento de los procesos sociales que de ahí resultan y que fueron posibles por esa liberación”.²³⁰ La lucha por el reconocimiento deviene así el empuje unitario por el enriquecimiento de la comunidad, derivado de las presiones del yo que necesita ensanchar las relaciones de reconocimiento jurídico. La autorrealización tiene que ver con el reconocimiento por parte de los demás de mis cualidades específicas. Es un reconocimiento distinto al jurídico porque no refiere a lo semejante sino a lo diferente, específico e insustituible.²³¹

El trabajo de Honneth busca precisamente diferenciar esos distintos niveles de reconocimiento -que Hegel denomina amor, derecho y eticidad²³²- y fundamentarlos de forma materialista, no metafísica. El primer nivel del que habla Honneth, utilizando la terminología hegeliana, es el nivel del amor. Este primer estadio de reconocimiento recíproco es el que se da en todas las relaciones primarias que implican fuertes lazos afectivos (pareja, amigos o familia).²³³ En el amor los sujetos se confirman recíprocamente en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad. Se trata de un estadio de lucha precaria entre la autonomía y la conexión, que encuentra resonancias con la teoría de Erikson.²³⁴ El niño pequeño, según Erikson, consigue una confianza en sí mismo si está seguro del amor maternal y ello le permite sin angustia ‘ser solo consigo’. La posterior seguridad emocional en la experiencia y en la expresión de las propias necesidades y sentimientos vendrá promovida en parte por

²²⁸ Honneth, A.; *Íbidem*, p.98.

²²⁹ Honneth, A.; *Íbidem*, p.101.

²³⁰ Mead, G. H.; *Íbidem*, p.265.

²³¹ Honneth, A.; *Íbidem*, p.108.

²³² En alemán *Sittlichkeit*.

²³³ Honneth, A.; *Íbidem*, p.118.

²³⁴ Erikson, E., 1973, *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.

la experiencia intersubjetiva del amor. Es decir, el reconocimiento en forma de amor será la fuente de la autoconfianza.

A su vez, el desarrollo moral del sujeto y su posterior capacidad creativa y de amar vendrán determinadas por el aprendizaje de la independencia respecto de la madre. El proceso de autonomía se da porque el otro –la madre- se separa, pero a la vez porque sabemos de la permanente inclinación del otro hacia nosotros. El reconocimiento recíproco del amor tiene por tanto un doble juego de autonomía y conexión o dependencia.²³⁵

El segundo nivel de reconocimiento es el que ya apuntaba Mead, utilizando también la terminología de Hegel: el derecho. La comprensión de nosotros mismos en tanto que sujetos de derecho surge a partir del reconocimiento de las obligaciones normativas que tenemos que cumplir frente a los otros ocasionales. Se trata por tanto, de nuevo, de una forma de reconocimiento recíproco. En palabras de Ricoeur, el objetivo del reconocimiento en este nivel es doble: ‘el otro y la norma’. “Reconocer es identificar a cada persona en cuanto libre e igual a cualquier otra”.²³⁶

En este nivel, el reconocimiento es una operación cognitiva de entendimiento, no emotiva. Estamos ante el respeto universal de la libertad de la voluntad de la persona, un respeto derivado de una cualidad general que le constituye como persona. Si en el amor el niño consigue tomar conciencia de sus necesidades y tener confianza para expresarlas gracias a la dedicación prolongada de su madre; por la experiencia del reconocimiento jurídico, el adulto conquista la posibilidad de concebir su obrar como una exteriorización, respetada por todos, de la propia autonomía. Es decir, genera la conciencia de poder respetarse a sí mismo gracias a que se siente merecedor del respeto de los demás. Respetar a alguien implica reconocer su responsabilidad moral, su capacidad de reconocer al otro y de interiorizar la voluntad generalizada. Aquello que hace a un individuo digno de respeto es su responsabilidad moral, sin ella dejamos de respetarle.²³⁷

Tener derechos significa poder establecer pretensiones socialmente aceptadas. Esto dota al sujeto singular de la oportunidad de una actividad legítima, en conexión con la cual él puede adquirir conciencia de que goza del respeto de los demás. Al obtener un reconocimiento general en tanto que persona moralmente responsable, el sujeto genera autorrespeto, puesto que siente que posee todas las facultades que tienen los demás miembros de la comunidad y que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad.

²³⁵ Honneth, A.; *Íbidem*, p.119.

²³⁶ Ricoeur, P., 2005. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta., p.132.

²³⁷ Honneth, A.; *Íbidem*, p.145.

Margalit²³⁸, por otro lado, le atribuye una especial importancia al respeto a uno mismo. Según el filósofo judío, el respeto a sí mismo es un bien primario fundamental, anterior incluso a las libertades que Rawls lista como bienes primarios.²³⁹ Es el respeto a sí mismo el que le da a la persona el sentido de que su plan de vida merece ser realizado. Sin él, no tendría sentido hacer nada. De esa forma – y siguiendo la teoría de Rawls-, las personas racionales que quieran establecer una sociedad justa, según Margalit, harían todo lo posible por no crear instituciones o condiciones sociales humillantes que erosionen el respeto a sí mismo de las personas.²⁴⁰

Al tercer y último nivel de reconocimiento, Honneth le asigna el nombre de solidaridad. Según el filósofo de la Escuela de Frankfurt, más allá de la experiencia del amor y el derecho, el individuo necesita ser reconocido mediante una valoración social que le permita referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas, a sus diferencias o especificidades. Una persona se siente valiosa si se sabe reconocida en operaciones que precisamente no comparte con los otros. Ahora bien, ese reconocimiento de lo específico solo puede darse en un horizonte de valores intersubjetivamente compartidos. Y ello presupone una sociedad cohesionada cuyos miembros constituyen una comunidad valorativa por la orientación a objetivos comunes. Con el inicio de la modernidad y la pérdida del fundamento metafísico, esos valores pierden su objetividad o universalidad. Por ello, las sociedades modernas están sometidas a una lucha permanente en la que los diferentes grupos, con los medios simbólicos de la fuerza, intentan alzar a objetivos generales el valor de las capacidades ligadas a su modo de vida.²⁴¹

“En la sociedad moderna, la solidaridad está ligada al presupuesto de relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos individualizados (y autónomos); donde unos a otros se consideran recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común. Las relaciones de este tipo deben llamarse solidarias porque no solo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; pues solo en la medida en que yo activamente me preocupo de que el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes”.²⁴²

El reconocimiento de mis capacidades o atributos singulares es aquello que generará o alimentará mi autoestima. El fundamento para la estima a mí mismo será la apreciación por parte de los demás de aquello que me constituye como sujeto diferenciado que, desde su singularidad, aporta valores positivos a la sociedad.

²³⁸ Margalit, A.; *La sociedad decente*, Paidós, Barcelona, 2010.

²³⁹ Rawls, J.; *Una teoría de la justicia*, Accent Editorial, Girona, 2010, Capítulo II, 15.

²⁴⁰ Margalit, A., 2010. *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós., p.210.

²⁴¹ Honneth, A.; *Íbidem*, p.150.

²⁴² Honneth, A.; *Íbidem*, p.158.

Como hemos visto, por tanto, los tres niveles de reconocimiento tienen asociados tres estadios de desarrollo del sujeto o tres formas de ‘autorrealización práctica’²⁴³: autoconfianza, autorespeto y autoestima. La integridad del hombre vendrá derivada de estos tres niveles de reconocimiento. Esto es, las tres formas de reconocimiento constituyen las condiciones sociales bajo las cuales los sujetos humanos pueden llegar a una posición positiva frente a sí mismos.²⁴⁴ O, dicho de otro modo, sólo gracias a la adquisición progresiva de estas tres formas de ‘autorrealización’ derivadas de los tres niveles de reconocimiento, una persona puede concebirse como autónoma e individualizada e identificarse con sus objetivos y sus deseos.

Si trasladamos esta idea de la integridad al mundo de la empresa encontramos una propuesta con claras resonancias por parte de Waddock:

“Integridad corporativa significa que se trata a los *stakeholders* de manera holística y honesta, y que se tienen plenamente en cuenta sus necesidades. Ahora bien, el que se tenga en cuenta a los *stakeholders* no significa que sus necesidades o intereses estén siempre satisfechos, sino que se les comprende y que se intenta llegar a un entendimiento mutuo, entendiendo y considerando los diferentes intereses y necesidades”.²⁴⁵

La idea de tratar a los *stakeholders* de manera ‘holística’ y teniendo en cuenta sus intereses y necesidades podría ser entendida como un tipo de relación que incorpora el tercer nivel de reconocimiento y que, por ello, además de convertir a la empresa en ‘íntegra’, dota a los *stakeholders* de integridad. El hecho de que la satisfacción no esté garantizada podría apuntar precisamente a los procesos de lucha por el reconocimiento de ciertos *stakeholders* que buscan ser reconocidos en su identidad particular y que no siempre lo consiguen –tal y como ocurre en cualquier esfera de la sociedad.

En contraposición, el fracaso en cada uno de los niveles de reconocimiento tiene asociada una forma específica de menosprecio o injuria que afectará a la integridad personal. Según Honneth, la primera forma de menosprecio deriva del intento de retirar las posibilidades de libre disposición de su cuerpo a una persona y sería la forma de humillación personal elemental. Este menosprecio lesionaría la confianza aprendida en el amor y en la capacidad de coordinación autónoma del propio cuerpo. Ricoeur, sin embargo, entiende que el impacto no es sólo a nivel físico. La decepción propia en este primer tipo de humillación está relacionada, según el francés, con ‘la idea de aprobación’. “Los amigos, los amantes se aprueban, se felicitan mutuamente por

²⁴³ Honneth, A.; *Íbidem*, p.159.

²⁴⁴ Honneth, A.; *Íbidem*, p.203.

²⁴⁵ Waddock, S., 2001. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.

existir. La humillación, sentida como la retirada o el rechazo de esta aprobación, alcanza a cada uno en el plano pre-jurídico de su 'estar con otro'".²⁴⁶

La segunda forma de menosprecio es la sustracción sistemática de derechos a una persona, algo que le hace sentir que no es considerada como los demás miembros de la sociedad, responsable en igual medida. Esta negación provoca un sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. El sujeto es lesionado en sus expectativas de ser reconocido en tanto que capaz de formación de juicios morales. La pérdida de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí y a la capacidad de referirse a uno mismo como sujeto de interacción legítimo e igual a los demás.²⁴⁷

Esta segunda forma de maltrato encuentra evidentes ecos en el ámbito empresarial. Los ejemplos de delitos o luchas por el reconocimiento de algunos *stakeholders* que no se sienten reconocidos en tanto que sujetos de derechos son numerosos: desde los boicots de los consumidores, hasta las campañas de denuncia de las ONG, pasando por las huelgas de los trabajadores o las protestas de los sindicatos. Todos ellos pueden ser interpretados como luchas por el reconocimiento de derechos que se han visto vulnerados o no han sido reconocidos por parte de la empresa -que en este caso no sería 'íntegra' o no respetaría su integridad.

Por último, la degradación del modelo de autorrealización o la negación de la solidaridad implica que el sujeto no pueda referirse a su modo de vida como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva. Ahí se da una pérdida de la autoestima y de la oportunidad de entenderse como ente estimado en sus capacidades y cualidades características y específicas.

Las investigaciones psicológicas hablan de estos tres tipos de menosprecio en términos de: muerte psíquica, muerte social y enfermedad, respectivamente. En ese sentido, podemos decir que, para promover la integridad y salud de las personas, deberíamos promover los tres tipos de reconocimiento, algo que, en la línea de lo que propone Margalit²⁴⁸, implica promover una sociedad decente, aquella cuyas instituciones reconocen a todas las personas como merecedoras de respeto. En lo que refiere a las empresas en concreto, para garantizar la integridad y la salud de sus *stakeholders*, estas deberían desarrollar unas relaciones que incluyeran el segundo y tercer nivel de

²⁴⁶ Ricoeur, P. *Íbidem*, p.117.

²⁴⁷ Ricoeur en este caso diferencia tres tipos de humillaciones asociadas a los tres tipos de derechos: la humillación relativa a la negación de derechos civiles; la frustración relativa a la ausencia de participación en la formación de la voluntad pública; y el sentimiento de exclusión que nace de no poder acceder a los bienes elementales. En su opinión, "el punto más sensible de la indignación concierne al contraste insoportable (...) entre la atribución igualitaria de derechos y la distribución desigual de bienes en sociedades como la nuestra, que parecen condenadas a pagar el progreso (...) por un incremento sensible de las desigualdades", Ricoeur, P. *Íbidem*, p.132.

²⁴⁸ Margalit, A.; *op.cit.*

reconocimiento. Es más, podríamos decir que para que una empresa sea saludable – íntegra-, es necesario que reconozca a sus *stakeholders* en esos dos niveles.

Por otro lado, el dolor o malestar derivados de las formas de menosprecio explicarían por qué los individuos quieren entrar en lucha o conflicto por este reconocimiento – como puede ser el caso de los consumidores o las ONG. Una lucha para la cual los sentimientos son una importante causa motivacional porque, en palabras de Dewey, “son reacciones afectivas ante el éxito o fracaso de nuestros proyectos de acción”.²⁴⁹ Es decir, los sentimientos tienen un papel moral importante.²⁵⁰ Por ello, según Honneth²⁵¹, los sentimientos de cólera, vergüenza, enfermedad o desprecio serían detonantes de los síntomas psíquicos por los que un sujeto consigue conocer que, de manera injusta, se le priva del reconocimiento.²⁵² Es decir, las causas motivacionales no son solo racionales y los sentimientos no son algo menor sino que juegan un papel muy relevante en la moral. En el caso del menosprecio, los sentimientos dolorosos que genera pueden convertirse en el impulso motivacional de una lucha por el reconocimiento.

La lucha por el reconocimiento es la que, como fuerza moral, se ocupa de los desarrollos y progresos dentro de la vida social del hombre. Cada forma de reconocimiento lleva asociada la apertura de nuevas posibilidades de identidad. De ahí el sentido de la lucha. La lucha social se convierte así en el proceso práctico en el que las experiencias individuales de menosprecio se elucidan en tanto que vivencias-clave de todo un grupo, de forma que pueden influir en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento. Los motivos de rebelión y de resistencia social se constituyen en un espacio de experiencias morales que brotan de la lesión de las expectativas profundas de reconocimiento.²⁵³ El hombre necesita el reconocimiento para autorrealizarse. Si no lo tiene, sufre y lucha.

Este modelo de conflicto complementa al utilitarista, de intereses económicos, y permite concebir los conflictos no sólo como un espacio de explicación del origen de las luchas sociales sino también como un espacio de interpretación del proceso de formación moral. La ordenación de las formas de reconocimiento hace inteligible los conflictos en tanto que paso adelante moral. Los sentimientos de injusticia y de menosprecio adquieren un papel crítico en el desarrollo del reconocimiento –en

²⁴⁹ Dewey, J., 1894. The theory of Emotion: I: Emotional attitudes. *Psychological Review*, vol. 1(6), p.553.

²⁵⁰ Una idea que también defienden Nussbaum o Gilligan, en contra de Habermas o Kohlberg, y en la que profundizaremos en el capítulo 6.

²⁵¹ Honneth, A.; *Íbidem*, p.165.

²⁵² La capacidad cognitiva que Honneth le atribuye en este punto a los sentimientos es análoga a la de planteamientos como el de Nussbaum, quien sostiene que: “las emociones no son meros apetitos sino que tienen un importante elemento cognitivo (...) y encarnan formas de interpretar el mundo”. Nussbaum, M., 2009. *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, NJ: Princeton University Press., p.369.

²⁵³ Honneth, A.; *Íbidem*, p.196

positivo y en negativo.²⁵⁴ Si el objetivo del desarrollo social es la autorrelación positiva del individuo y esta sólo se da por la experiencia de reconocimiento, el futuro de la sociedad al que debemos aspirar es el de una sociedad donde se den las condiciones intersubjetivas necesarias para que existan efectivamente los tres niveles de reconocimiento. Para que en el futuro las personas puedan llevar a cabo una vida lograda, tenemos que promover sociedades que engendren un nuevo y abierto sistema de valores en cuyo horizonte los sujetos aprendan a valorarse recíprocamente en sus objetivos de vida libremente escogidos.²⁵⁵ Y esto, como hemos visto, se asemejaría a la idea de ‘sociedad decente’²⁵⁶, donde las instituciones no humillan a sus ciudadanos sino que les respetan, y que interpela también a las empresas, en cuyo seno se pueden dar y se dan situaciones de ‘humillación’, de no respeto o falta de reconocimiento.

Honneth propone que, para promover una sociedad en la que los sujetos se valoren recíprocamente, es necesario llevar a cabo transformaciones culturales que traigan consigo una ampliación radical de las relaciones de solidaridad.²⁵⁷ Es decir, en el mundo deben darse cambios sociales y/o culturales que den respuesta a las reclamaciones de las personas que, bajo distintos movimientos políticos o sociales, están articulando luchas por el reconocimiento y, para que estos cambios garanticen el reconocimiento pleno a todos aquellos que luchan por él, será necesario que se pongan en práctica nuevas formas de solidaridad postradicional.

En términos empresariales, eso se traduce en ‘tratar a los *stakeholders* de manera holística y honesta, teniendo plenamente en cuenta sus necesidades’²⁵⁸; y en entender que la empresa responsable no sólo debe identificar a sus *stakeholders*, sino que debe “reconocer la interdependencia, escuchar, comunicar, dialogar y cooperar”²⁵⁹ con ellos -un enfoque que es aún más afín con las teorías sociales que introduciremos más adelante.²⁶⁰

²⁵⁴ Honneth, A.; *Ibidem*, p.201.

²⁵⁵ Honneth, A.; *Ibidem*, p.214.

²⁵⁶ Margalit, A.; *op.cit.*.

²⁵⁷ Honneth, A.; *Ibidem.*, p.215.

²⁵⁸ Waddock, S., 2003. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.

²⁵⁹ Lozano, J.M.; *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Trotta, Madrid, 2009, p.75. Haciendo referencia a los ‘Principios del stakeholder management’ publicados por el Clarkson Centre for Business Ethics en 1999 (ver capítulo 1).

²⁶⁰ Ver capítulo 3.3.

Estructura de las relaciones de reconocimiento social

Modos de reconocimiento	Dedicación emocional	Atención cognitiva	Valoración social
Dimensión de la personalidad	Naturaleza de la necesidad y del afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y capacidades
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derecho (derecho)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individualización, igualación
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Autorespeto	Autoestima
Formas de menosprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de derechos y exclusión; integridad social	Indignidad e injuria, honor, dignidad
Consecuencias del menosprecio	Muerte psíquica	Muerte social	Enfermedad

Fuente: Elaborado a partir de: Honneth, A.; *La lucha por el reconocimiento*, Crítica, Barcelona, 1997, p.159

4.2 De la lucha por el reconocimiento al *ágape*.

Hegel y Honneth, como hemos visto, proponen la idea de un ser humano que se desarrolla en sociedad –acercándose así al modelo clásico, y rompiendo con el moderno de Hobbes. La identidad personal se fragua y deviene consciente mediante el proceso de reconocimiento recíproco que se da en la interacción con el otro, en el plano social. Ahora bien, su proceso de desarrollo no es fácil. Ambos filósofos entienden que es fruto de una lucha, de una cadena de delitos o crímenes, de gritos singulares u organizados –ya sean reclamos de reconocimiento en el plano del amor, el derecho o la solidaridad- que tienen por objeto la ampliación del reconocimiento; en todo caso, violentaciones cuyo objetivo es ampliar los límites del reconocimiento.

De la mano de Ricoeur abrimos ahora una nueva pregunta: ¿sería posible conseguir la ampliación de ese reconocimiento de una forma menos dolorosa? ¿Es la lucha el único camino? La obra donde Ricoeur plantea esta alternativa lleva por título ‘Camino del reconocimiento’. Aunque él mismo justifica este título explicando que se trata de una exploración y no de la elaboración de una teoría, resulta interesante ver cómo, de alguna forma, lo que hace mediante esta obra es plantear justamente un nuevo ‘camino’ –una alternativa a la lucha propuesta por Hegel y Honneth- como forma de

acceder a una nueva forma de reconocimiento. Se trata del camino del *ágape*²⁶¹ y del don, que trataremos a continuación, y que abre el camino al reconocimiento mutuo – en contraposición al reconocimiento recíproco que plantean Hegel y Honneth.

El filósofo francés nos incita a reenfocar la mirada con el objetivo de vislumbrar otra vía. Propone que la alternativa a la idea de lucha por el reconocimiento recíproco “hay que buscarla en experiencias pacificadas de reconocimiento mutuo, que descansan en mediaciones simbólicas sustraídas tanto al orden jurídico como al de los intercambios comerciales”.²⁶² Aunque él mismo admite que estas experiencias o ejemplos tienen un carácter singular, su excepcionalidad, dice, “lejos de descalificarlas, subraya su gravedad, y por eso mismo garantiza su fuerza de irradiación y de irrigación en el centro mismo de las transacciones marcadas con el sello de la lucha”.²⁶³

Podríamos decir que el modelo de reconocimiento recíproco propuesto por Hegel y desarrollado por Honneth, es todavía heredero del paradigma de la universalización propio de la propuesta kantiana y del enfoque de derechos, cuyo objetivo es reforzar aquello que es ‘igual para todos’ y por tanto universal. Aunque ambos filósofos incluyan un tercer nivel de reconocimiento –el de la eticidad o la solidaridad–, la forma en que se accede a él, o el motor que motiva el acceso a este nivel, tiene algo que ver con el deseo de ser ‘igualmente’ reconocido, con la envidia derivada de la comparación, o con la indignación que surge de la sensación de discriminación respecto a otros. Nuestra pregunta cuestiona si ese mecanismo no es, en el fondo, un proceso de universalización que, en lugar de facilitar el desarrollo de la singularidad y de la diferencia, tiene que ver con la lógica de la igualdad, del ‘ser-igual-a’ y, por tanto, no se trataría de un proceso de singularización o diferenciación auténtico. Envuelto en un marco argumentativo que es razonable, se incrusta en la lógica de la universalidad, en tanto que aquello que nos hace a todos uno y el mismo.

La lógica de la lucha es la lógica de la razón y de la justicia. El sujeto entra en lucha porque cree tener razón y razones para ello. La indignación, que es el motor de la lucha por el reconocimiento recíproco, es fruto de la comparación. Constatar que estoy peor que otros genera una sensación de injusticia comparativa, de discriminación, alentando mi frustración y mi indignación, sentimientos de cólera o vergüenza y dando alas al deseo de lucha.

²⁶¹ El *ágape* es la forma de amor más desinteresada e incondicional, la más elevada. En castellano solo se utiliza el término amor; en inglés, *love*; en alemán, *Liebe*. En cambio en la lengua griega se diferencia entre tres tipos de amor: *eros*, *philia* y *ágape* –el amor romántico, el amor entre hermanos o iguales y el amor desinteresado, respectivamente. Ricoeur utiliza el término *ágape* para puntualizar que se trata de un amor desinteresado, no de cualquier amor.

²⁶² Ricoeur, P., 2005. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta, p.227.

²⁶³ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.227.

En ese sentido, el verdadero reconocimiento de la singularidad, ¿no debería resultar de un proceso que nada tendría que ver con la lucha? ¿Qué ocurriría si sustituyéramos esta lógica por el *ágape*? El *ágape* hace inútil la referencia a las equivalencias porque ignora la comparación y el cálculo. El *ágape* no hace referencia a ninguna idea de equivalencia. La justicia pregunta y argumenta; el *ágape* se declara, se proclama.²⁶⁴ La despreocupación del *ágape* es lo que permite suspender la disputa, incluso en justicia.²⁶⁵ El *ágape* ‘deja pasar’ las ofensas. “El hombre del *ágape* (...) aparece perdido en este mundo del cálculo y de la equivalencia, en el que es incapaz de conductas de justificación; desconocedor de la obligación de dar a cambio, de devolver”.²⁶⁶ Por ello, Ricoeur propone que debemos:

“tender un puente entre la poética del *ágape* y la prosa de la justicia, entre el himno y la regla formal (...) pues los dos regímenes de vida, según el *ágape* y según la justicia, remiten al mismo mundo de acción en el que ambicionan manifestarse como ‘competencias’”.²⁶⁷

El puente entre ambos sería el ‘don’, la “generosidad liberada de las reglas de equivalencia que rigen las relaciones de justicia”.²⁶⁸ La sustitución del cálculo y del deber de reciprocidad por la gratitud, porque “bajo el régimen de gratitud, los valores de los presentes son inconmensurables en términos de costes mercantiles”.²⁶⁹ No hay precio y, por tanto, no hay forma de comparar.

Desde esa lógica ya no habría lucha por el reconocimiento recíproco sino generosidad y gratitud. Si la lucha por el reconocimiento que plantean Hegel o Honneth tiene que ver con la búsqueda de una reciprocidad; Ricoeur sustituye la idea de la reciprocidad igualitaria por la idea de la mutualidad, eliminando así el requisito de simetría, beneficio mutuo o cálculo. Una propuesta que tiene resonancias con la que plantea Nussbaum en *Las fronteras de la justicia*, donde critica las condiciones de la justicia de Hume, que imponen la misma idea de reciprocidad igualitaria que Hegel o Honneth.²⁷⁰ La propuesta del *ágape* se convertiría así en una vía alternativa para alcanzar un reconocimiento no recíproco sino mutuo, que permite la asimetría entre las partes y que “si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su

²⁶⁴ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.231.

²⁶⁵ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.229.

²⁶⁶ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.231.

²⁶⁷ *Ídem*.

²⁶⁸ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.239.

²⁶⁹ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.249.

²⁷⁰ La filósofa americana critica que una teoría de la justicia no puede imponer como condición la igualdad y la reciprocidad porque al hacerlo excluye de la preocupación de la justicia a aquellos que no están en situación de igualdad o de poder ofrecer una reciprocidad. En concreto, Nussbaum critica que las condiciones de la justicia de Hume dejan fuera de la ecuación a las personas con discapacidades, a los animales y a las personas de otros países. Nussbaum, M., 2006. *Las Fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades”.²⁷¹

En la misma línea, Walter Benjamin dice: “a una persona la conoce únicamente quien la ama sin esperanza”²⁷², es decir, el conocimiento de una persona solo puede ser resultado del amor. O, dicho negativamente, no podremos conocer a las personas que no amamos. Si el ‘re-conocer’ en su forma absoluta es un ‘conocer’, diríamos entonces con Benjamin que para el grado más elevado de ‘re-conocimiento’ es necesario el amor, y no cualquier tipo de amor, sino aquel que ya no tiene esperanza, es decir, el amor que no espera nada distinto de lo que se da, de lo que hay. Este amor ya no ‘lucha’ para que las cosas sean distintas de cómo son sino que acepta al otro, al ser amado, por lo que es –y no por lo que quiere que sea. Esta forma de ‘amor sin esperanza’ tendría el mismo efecto que el *ágape* de Ricoeur: desactivar la lucha.

4.3 Del derecho de todos a las necesidades de cada uno.

Esta es la puerta en la que queremos adentrarnos ahora para plantear una crítica al racionalismo de Hegel y Honneth, y también al universalismo de Kant y a la tradición contractualista que ha entendido al ser humano como un ser autónomo, cuya fuerza residiría en una razón capaz de emitir juicios morales imparciales y descontextualizados. En ese sentido, la contraargumentación de Ricoeur a Hegel y Honneth tiene paralelismos con las contrargumentaciones que Gilligan planteó a Kohlberg, o Benhabib a Habermas y Nussbaum a Rawls.²⁷³ Procedamos a analizar algunas de ellas.

El camino que ha abierto Ricoeur y que ya entrevió Benjamin ha sido explorado por otros pensadores y pensadoras, como Benhabib y Nussbaum. Aunque ellas no hablen de *ágape* sí hacen referencia a la importancia de los sentimientos para la moral. Benhabib, por ejemplo, propone que sería bueno extender la simpatía y el afecto que sentimos moralmente por los que están más cerca de nosotros a grupos humanos mayores, cultivando la amistad y la solidaridad cívica²⁷⁴ porque de esta forma podríamos superar la dicotomía o la brecha entre las ‘demandas de justicia y las demandas de virtud’.²⁷⁵

Desde la visión de Nussbaum:

²⁷¹ Ricoeur, P.; *Íbidem*, p.256.

²⁷² Benjamin, W., 2011. *Calle de dirección única*. Madrid: Abada Editores.

²⁷³ En el presente capítulo nos centraremos en las críticas al contractualismo y al racionalismo de autores como Benhabib y Gilligan. La propuesta de Nussbaum será abordada en el capítulo 6.

²⁷⁴ Benhabib, S., *Íbidem*, p.159.

²⁷⁵ Más adelante en este mismo apartado veremos a qué se refiere Benhabib cuando habla de la dicotomía entre las ‘demandas de justicia y las demandas de virtud’ y la crítica que hacen algunas teorías feministas y comunitarias a esta separación.

“el respeto no es la emoción pública que requieren las sociedades buenas, o por lo menos no es la única... El respeto fundamentado en la idea de la dignidad humana será incapaz de incluir a todos los seres humanos en términos de igualdad a no ser que esté alimentado por una vinculación imaginativa con la vida de los otros... y el tipo de vínculo imaginativo que la sociedad necesita se alimenta del amor”.²⁷⁶

Mientras que Ricoeur utiliza el término *ágape* para hacer referencia a la importancia del amor desinteresado, Nussbaum utiliza el término *love* en inglés y no especifica a qué tipo de amor se refiere. Del conjunto de su tesis podemos deducir que no se trata de *eros*. De hecho, aunque Nussbaum hable de *love* y Benhabib de simpatía y afecto, parece que ambas podrían estar hablando de un sentimiento cercano a la *philia* o al *ágape*.²⁷⁷ Y, en cualquier caso, para ambas, como para Ricoeur, estos sentimientos son los que ‘requieren las sociedades buenas’, las que promueven un ideal de justicia que incluye también la preocupación por la vida buena y la virtud.

A diferencia del hombre libre, igual e independiente de Hume²⁷⁸, los enfoques feministas entienden al sujeto de la razón como una criatura finita y frágil, no como un *cogito* incorpóreo o como una unidad abstracta.²⁷⁹ En la misma línea, la ética de la compasión también comparte la visión de los hombres como seres corpóreos. “La corporeidad rompe con la idea de un ser humano autónomo, autoconsciente, amo y señor de sí mismo, plenamente responsable de su forma de ser y de vivir”.²⁸⁰ Según su propuesta, sería la misma corporeidad la que imposibilitaría la concepción liberal individualista del sí mismo. Que seamos seres corpóreos significa que estamos en perpetua relación y dependencia del otro.²⁸¹

Desde otra perspectiva, las teorías comunitaristas –en sintonía con la propuesta de Hegel pero también con los enfoques más clásicos como el de Aristóteles–, proponen que el ser humano sólo puede mantenerse en vida y desarrollarse dentro de la comunidad humana en la que nace, y por eso critican que el enfoque liberal presupone un concepto del ser humano empobrecido e incoherente.²⁸²

²⁷⁶ Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*, Cambridge: Belknap Press, pp.379-80. Nussbaum está más centrada en el ideal de la igualdad y la dignidad que otros pensadores críticos con el racionalismo ilustrado (como puede ser Benhabib) pero ahora no entraremos en abordar esas diferencias sino que aquello que nos interesa para el caso es su afinidad en subrayar la importancia de la emoción y el vínculo.

²⁷⁷ Sería interesante hacer una lectura de la obra de Nussbaum y de Benhabib con el objetivo de determinar si su propuesta es más cercana a la *philia* o al *ágape*. Dado que esto escapa a nuestro objetivo de investigación, no queremos pronunciarnos al respecto más allá de sostener que ambas autoras no están hablando de *eros* sino de un sentimiento positivo y de preocupación por el otro.

²⁷⁸ Para una crítica en profundidad de las condiciones humeanas de la justicia ver: Nussbaum, M., 2006. *Las Fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

²⁷⁹ Benhabib, S., *Íbidem*, p.18.

²⁸⁰ Mèlich, J.C., 2010. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder., p.38.

²⁸¹ Mèlich, J.C., *Ídem*.

²⁸² Benhabib, S. *Íbidem*, p.86.

Iniciábamos el capítulo con la metáfora hobbesiana de ‘los hombres como hongos’. En palabras de Benhabib, la metáfora del estado natural de Hobbes ofrece una visión del ser humano como un “narcisista que ve el mundo hecho a su propia imagen y semejanza; que no tiene conciencia de los límites de sus propios deseos y pasiones; y que no puede verse a través de los ojos del otro”.²⁸³ La propuesta kantiana e ilustrada - y la tradición contractualista posterior- rompen con ese narcisismo mediante el dispositivo de una voluntad universalmente legislada, capaz de ver al otro como fin en sí mismo y con dignidad, en tanto que sujeto de derechos y merecedor de respeto.²⁸⁴ El ser humano ya no es un ‘hongo’, porque tiene una ‘razón pura’ que no es mero cálculo gobernado por las pasiones o por el instinto de supervivencia –tal y como lo planteaba Hobbes.

Ahora bien, este enfoque, desde la óptica feminista y desde la comunitarista, mantiene todavía un problema fundamental: el ser humano ilustrado sigue siendo un ser desarraigado y sin vínculos. Benhabib critica que la filosofía moral moderna, y especialmente las moralidades universalistas de justicia, “han resaltado nuestra dignidad y nuestro valor como sujetos morales a costa de olvidar y reprimir nuestra vulnerabilidad y dependencia como seres corpóreos”²⁸⁵ y en tanto que mamíferos.

Así, la primera crítica a la propuesta kantiana y contractualista hace referencia a su olvido de la corporeidad, la vulnerabilidad, y la dependencia del ser humano tanto del contexto como del otro. El ejercicio de universalización kantiano no permite ver al otro como ser concreto, sintiente, frágil y dependiente. Es más, esta ceguera ante su condición, según Benhabib, llegaría a imposibilitar el ejercicio mismo de la universalización, puesto que no se puede tomar el punto de vista del otro como esencial para el punto de vista moral sin entenderlo como un otro concreto.²⁸⁶

Kant propone en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*:

“cualquiera ha de reconocer que una ley, cuando debe valer moralmente, o sea, como fundamento de una obligación, tendría que conllevar una necesidad absoluta (...) tendría que reconocer, por lo tanto, que el fundamento de la obligación no habría de ser buscado aquí en la naturaleza del hombre o en unas circunstancias del mundo, sino exclusivamente *a priori* en los conceptos de la razón pura, y que cualquier otra prescripción que se funde sobre principios de la mera experiencia (...) ciertamente se la puede calificar de regla práctica, más nunca de ley moral”.²⁸⁷

Desde la óptica de Benhabib, la propuesta kantiana no tiene ningún sentido: “sin asumir el punto de vista del otro concreto, no se puede llevar a cabo ninguna prueba

²⁸³ Benhabib, S.. *Íbidem*, p.180.

²⁸⁴ Kant, I., 2002. *Fundamentacion de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.

²⁸⁵ Benhabib, S. *Íbidem*, p.215.

²⁸⁶ Benhabib, S. *op.cit*

²⁸⁷ Kant, I.; *Íbidem*, p.56.

de universalizabilidad coherente, porque no contamos con la información epistémica necesaria para juzgar si mi situación moral es similar o distinta a la tuya²⁸⁸ y, en contra de lo que defiende la Ilustración, según los enfoques feministas y los comunitaristas, el ejercicio de universalización requeriría tener en cuenta lo contingente.

Lo mismo ocurriría visto desde la óptica de la ética de la compasión, para la cual la condición experiencial de la vida humana es ineludible porque la ética se centra en establecer la relación con la experiencia.²⁸⁹ Mèlich subraya que la ética de la compasión se toma muy seriamente el reto de pensar la contingencia y la casualidad como elementos constitutivos de las relaciones humanas, del modo de ser frágil y vulnerable de los seres humanos.²⁹⁰ Por eso describe la ética de la compasión como una ética de la sensibilidad con el otro en su situación específica.²⁹¹ Es solo desde la experiencia, desde la singularidad y desde la biografía que puede haber ética, algo del todo inalcanzable desde el prisma del imperativo categórico²⁹², como veremos más adelante en la crítica de Schopenhauer a la propuesta kantiana.²⁹³

La lectura que Gadamer ofrece de Aristóteles nos es de utilidad para seguir trabajando en esta idea. El hermeneuta nos recuerda que, si lo bueno para el hombre sólo aparece en las situaciones prácticas y concretas en las que se encuentra, entonces el saber moral debe comprender qué es lo que la situación concreta pide. Dicho en otras palabras, un saber general que no supiera aplicarse a la situación concreta, carecería de sentido e incluso amenazaría con ocultar las exigencias concretas que emanan de una determinada situación.²⁹⁴ La tarea de la decisión moral es acertar con lo adecuado en una situación concreta. La ética filosófica debe ayudar a la conciencia moral a ilustrarse a sí misma gracias a la aclaración a grandes rasgos de los fenómenos.²⁹⁵ Lo que completa el saber moral es un saber de lo que es en cada caso, un saber que no es visión sensible sino que es un ver 'a la luz de lo que es correcto'.²⁹⁶ Lo contrario de la visión de lo correcto, por tanto, no sería el error ni el engaño, sino la ceguera.²⁹⁷ Para Aristóteles, siguiendo a Sócrates, el saber moral no es un saber objetivo que consiste en la mera constatación de hechos. El conocimiento es un momento esencial del ser moral que afecta inmediatamente al sujeto que conoce, puesto que es algo que él 'tiene que hacer'.²⁹⁸ Estamos así de nuevo ante una comprensión de la ética alejada de Kant, que propone que el "fundamento de la obligación no habría de ser buscado aquí

²⁸⁸ Benhabib, S.. *Íbidem*, p.188.

²⁸⁹ Mèlich, J.C., 2010. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder, p.126.

²⁹⁰ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.131.

²⁹¹ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.133.

²⁹² Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.49.

²⁹³ Ver sección 3.4.

²⁹⁴ Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método* (T.I). Salamanca: Sígueme, p.384.

²⁹⁵ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.385.

²⁹⁶ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.393-4.

²⁹⁷ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.394.

²⁹⁸ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.385.

en la naturaleza del hombre o en unas circunstancias del mundo, sino exclusivamente *a priori* en los conceptos de la razón pura”.²⁹⁹

Es resumen, tanto las propuestas feministas como las comunitaristas, la ética de la compasión, Aristóteles y sus seguidores –como Gadamer o Nussbaum-, le criticarían a Kant y al contractualismo la falta de conocimiento concreto y específico, la ‘ceguera’ ante el contexto. Y este es, de hecho, un error que también se le podría atribuir a Rawls, Kohlberg o Habermas, todos ellos de influencia kantiana. Sin ir más lejos, Rawls, en su modelo de justicia procedimental pura, propone la idea del ‘velo de la ignorancia’³⁰⁰ como dispositivo que permite desactivar las especificidades y los intereses personales de cada uno, para de esta forma permitir consensuar principios de justicia imparciales y objetivos, alejados de cualquier particularismo. Este ‘desarraigo’ simbolizado o ‘activado’ por el ‘velo’, le sirve a Rawls para fundamentar la imparcialidad moral.

A ojos de Benhabib, tanto la ‘posición original’ de Rawls como la ‘situación de habla ideal’ de Habermas³⁰¹, son idealizaciones que buscan posibilitar la idea de imparcialidad³⁰², es decir, posibilitan un punto de vista propio de una concepción muy estrecha de la moralidad que solo incluye la preocupación por la justicia y no por la vida buena,³⁰³ que no tiene en cuenta la naturaleza del ser humano en tanto que frágil,³⁰⁴ y que no es capaz de ver a cada persona en tanto que ser único y singular.³⁰⁵ Desde esa posición de imparcialidad, el individuo adquiere el punto de vista del otro generalizado que le exige ver a todos y cada uno de los individuos como seres racionales a los que les corresponden los mismos derechos y deberes que quisiera atribuirse a sí mismo. Las relaciones están así gobernadas por normas de igualdad y reciprocidad formal.³⁰⁶

Esta lógica comparativa e igualitaria que critica Benhabib consideramos que es análoga a la lógica de la lucha que proponía Honneth –quien habla de reconocimiento recíproco y por tanto de igualdad- y que criticaba Ricoeur. Aunque Honneth se inspire en el trabajo de Mead y que incluya el nivel de reconocimiento del amor y el de la solidaridad, no logra escapar a la lógica comparativa. Como hemos apuntado anteriormente, la lucha parece llevar siempre la carga de la comparación: ‘luchó porque me siento discriminado en comparación con alguien’. Incluso cuando luchó por el reconocimiento de tercer nivel, el de mi singularidad, lo que me mueve es el deseo

²⁹⁹ Kant, I.; *Íbidem*, p.56.

³⁰⁰ Rawls, J.; *Íbidem*, Capítulo III, 24.

³⁰¹ Habermas, J., 1984. *The Theory of Communicative Action – Reason and the Rationalization of Society*, Vol.I. Boston: Beacon Press.

³⁰² Benhabib, S. *Íbidem*, p.193.

³⁰³ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.90, p.194.

³⁰⁴ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.18.

³⁰⁵ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.22.

³⁰⁶ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.182-3.

de ser 'igualmente reconocido' o igualmente digno de ser reconocido en mi diferencia –no reconocido 'en tanto que igual', como propone el segundo nivel de reconocimiento. El de Honneth es pues un enfoque contrapuesto al de la emoción del *ágape*, la mutualidad y el 'amor sin esperanza' que permiten aflorar aquello que 'es', aceptarlo y quererlo de ese modo.

Kohlberg, como Rawls, es también partidario del otro generalizado y defiende el 'velo de la ignorancia' como dispositivo que permite decidir omitiendo la identidad. Las visiones más feministas, en cambio, cuestionan que tenga sentido omitir el punto de vista del otro concreto porque, bajo el velo de la ignorancia, 'el otro desaparece como distinto del ser' y es abstraído de su identidad.³⁰⁷ Por otro lado, el modelo de desarrollo moral de Kohlberg³⁰⁸ es heredero de las teorías contractualistas que separaron el campo y la reflexión de la justicia de la reflexión sobre la vida buena, trazando de esta forma una línea divisoria entre lo público y lo privado o doméstico. Esta separación ha sido ampliamente criticada por las filosofías feministas, que han visto en ella una dominación de un modelo patriarcal que no representa a las mujeres y las relega al espacio de lo privado³⁰⁹; y también ha sido contestada por otros autores comunitaristas, que la ven como una propuesta que deja fuera del ámbito de reflexión moral cuestiones vinculadas a las distintas ideas de la vida buena.³¹⁰

Pero la mayor crítica a Kohlberg fue sin duda la de Gilligan. Desde la investigación de campo, en la que pone en cuestión que los resultados de los estudios de Kohlberg sean representativos a nivel de género, Gilligan critica que el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, en el que la evolución se mide en base a la relación con la norma, no representa el desarrollo moral de las mujeres. Según Gilligan, el juicio moral de las mujeres no funciona desde la imparcialidad y desde la visión del otro como un 'otro generalizado'.³¹¹ El juicio moral de las mujeres es más contextual, está más influenciado por las relaciones, y tiene una mayor propensión a adoptar la postura del 'otro concreto' gracias a su mayor facilidad para revelar los sentimientos de empatía y simpatía que aquella requiere.³¹² Este tipo de comprensión o reconocimiento, que desde el modelo de Kohlberg era entendido como una señal de debilidad o de

³⁰⁷ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.185.

³⁰⁸ Kohlberg, L., 1981. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.

³⁰⁹ Pateman, C., 1996. Críticas feministas a la dicotomía público/privado, en '*Perspectivas feministas en teoría política*', ed. Carme Castells. Barcelona: Paidós.

³¹⁰ Taylor, Ch., 1986. *Die Motive eine Verfahrensethik*, en *Moralität und sittlichkeit*, ed Wolfgang Kuhlmann. Frankfurt: Suhrkamp, p.194-217.; Walzer, M., 1987. *Interpretation and Social Criticism*. Cambridge: Harvard University Press.

³¹¹ Gilligan, C., 1982. *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.

³¹² Benhabib, S. *Íbidem*, p.172.

deficiencia es, a juicio de Gilligan, una visión de madurez moral diferente³¹³ que contempla al ser humano inmerso en una red de relaciones con otros.

Aquí no nos interesa entrar en una discusión de género, ni tampoco preguntarnos sobre la mayor o menor capacidad de los hombres o mujeres para entender al 'otro' en tanto que 'otro concreto'. Lo que nos preocupa y ocupa es entender cómo las propuestas racionalistas y contractualistas –además de algunas propuestas dialógicas– no han permitido o no permiten un desarrollo moral individual y social que incorpore al otro en tanto que 'persona de carne y hueso', volviéndose ciegas a la idea de Williams de que "todo ser humano tiene un punto de vista propio, que no puede ser sustituido por el de nadie y por ello tiene un valor único".³¹⁴

'Corregir la mirada' en ese sentido es sinónimo de respetar al otro, pues *respectus* en latín significa mirada atenta y consideración. Esta apertura al otro en tanto que 'otro concreto', específico, sintiente, nos aporta dos ventajas: por un lado, como a continuación veremos, permite aplicar la 'mentalidad ampliada'³¹⁵ –ya propuesta por Kant en referencia al gusto– a toda discusión moral; y, por el otro, ampliar los límites de la discusión moral más allá de las discusiones sobre la justicia y los derechos.

La 'mentalidad ampliada' es un concepto que Arendt toma de Kant y que es posteriormente retomado por autoras como Benhabib. Si, como hemos visto, el saber moral tiene que ver con el saber qué es lo que cada situación concreta pide, el juicio moral sería la capacidad que nos permite reconocer las situaciones moralmente relevantes, interpretarlas y ponerlas a la luz de nuestra perspectiva y la de los otros. En esa línea, y para definir qué es un juicio moral, Hannah Arendt hace una relectura de Kant y se inspira en la definición sobre el 'juicio reflexivo' que él presenta en su *Crítica del juicio*:

"...por *sensus communis* debe entenderse la idea de un sentido público, es decir, una facultad crítica que en su acto reflexivo toma en cuenta (*a priori*) el modo de representación de todos los demás para, por decirlo así, sopesar su juicio con la razón colectiva de la humanidad y evitar por tanto la ilusión que surge de condiciones subjetivas y personales que podrían tomarse fácilmente por objetivos. (...) Esto se logra sopesando el juicio no tanto con juicios selectivos sino con los juicios meramente posibles de otros y situándonos en la posición de todos los demás".³¹⁶

³¹³ Por ese motivo el libro donde la autora explica esta teoría lleva por nombre *In a different voice*; porque lejos de defender que este sea un modelo de desarrollo moral que solo puedan ejercer las mujeres, entiende que es el modelo que, por motivos sociales y educativos, han desarrollado mayoritariamente las mujeres. En otras palabras, los hombres también tienen la capacidad de desarrollar esa 'different voice'.

³¹⁴ Williams, B., 1969. *The idea of equality*, en 'Moral Concepts' Joel Feinberg (comp.). Londres: Oxford University Press, p.159.

³¹⁵ Kant, I., 1969, *Crítica del Juicio*. México DF: Porrúa.

³¹⁶ Kant, I., 1969, *Crítica del Juicio*. México DF: Porrúa, p.270.

Arendt, junto con las teorías feministas y comunitarias, lamenta la imparcialidad del imperativo categórico kantiano. Sin embargo, irónicamente, recoge el concepto de la “mentalidad ampliada” que Kant propone al definir el juicio reflexivo y lo aplica a la razón práctica -aun siendo consciente que Kant no se planteó la posibilidad de extender este concepto al campo político y moral.³¹⁷ Es decir, la propuesta que Kant hace del ‘juicio reflexivo’ como facultad crítica que en su acto se sitúa en ‘la posición de todos los demás’ y promueve así una ‘mentalidad ampliada’, es la base que Arendt utiliza para definir el juicio en el ámbito político y moral.

Benhabib, inspirada también en esta definición de Kant sobre el juicio reflexivo y siguiendo la estela de Arendt, recalca cómo el desempeño satisfactorio del juicio moral requiere la capacidad de asumir el punto de vista del otro, no solo el otro generalizado –o la posición de ‘todos los demás’- sino el conjunto de tantos ‘otros concretos’ como seamos capaces de imaginar; porque “cuantas más perspectivas humanas podamos sumar a nuestra comprensión de una situación, tantas más probabilidades tendremos de conocer su relevancia o prominencia moral”.³¹⁸ Desde la propuesta de Benhabib -y a diferencia de otras propuestas como la de Gilligan-, no se trata de empatía, no consiste en estar emocionalmente en el punto de vista del otro, sino de tener presente lo que son o podrían ser las perspectivas de otros, y de ver si podemos “lograr su consentimiento”³¹⁹ al actuar como lo hacemos.³²⁰ Es decir, se trata de poner en práctica la ‘mentalidad ampliada’ propia del ‘juicio reflexivo’ de Kant.

Gadamer, por otro lado, releendo a Aristóteles, explora el vínculo entre juicio moral, comprensión y compasión. Para el hermeneuta la comprensión sería:

“una modificación de la virtud del saber moral. Está dada por el hecho de que en ella ya no se trata de uno mismo sino de otro. Es en consecuencia una forma de juicio moral. Se habla de comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro”. (...)

“El hombre comprensivo no sabe ni juzga desde una situación externa y no afectada, sino desde una pertenencia específica que le une con el otro, de manera que es afectado con él y piensa con él”.³²¹

³¹⁷ Brunet, G., 2002. Una ética de la reflexión en Hannah Arendt. *Invenio*, vol. 5, núm. 9, pp. 23-48.

³¹⁸ Benhabib, S. *Íbidem*, p.157.

³¹⁹ Arendt, H., 1961. *Crisis in culture*, en ‘Between past and future: six exercises in philosophical thought’. Nueva York: Meridian, p.221.

³²⁰ En la propuesta de implementación práctica o de pedagogía de esa ‘mentalidad ampliada’ que vamos a proponer en los siguientes capítulos, nosotros no vamos a trazar esa barrera o limitación a la empatía. Más bien entendemos que la empatía es una posible vía de identificación, igual que lo es el ejercicio de la imaginación sobre el punto de vista del otro, o la idea de pensar desde la perspectiva del otro. Ambos los estimaremos como igualmente válidos o compatibles con ese ejercicio de ‘ampliación de la mirada’.

³²¹ Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método (T.I)*. Salamanca: Sígueme, p.394.

En este caso, parece que el acto de ‘situarse en el lugar del otro’ propuesto por Kant se lleva a cabo de una forma todavía más completa o radical, con implicaciones más allá de la imaginación. Se trata tal vez de un ejercicio que nos interpela directamente. Porque, tal y como comentábamos antes, Aristóteles, de la misma forma que Sócrates, entiende el conocimiento como parte fundamental del ser moral. El saber moral es un conocimiento que interpela directamente. Por ese motivo, Gadamer llegará a decir que: “aquél que posee buen juicio está dispuesto a reconocer el derecho de la situación concreta del otro y por eso se inclina en general a la compasión o al perdón”.³²² Es decir, para Gadamer, comprender es el ejercicio de ponernos en el lugar del otro, más allá incluso de lo que tal vez defenderían Arendt o Benhabib, quienes parece que hagan el ejercicio de ponerse en el lugar del otro de una forma más ‘racional’ o menos ‘implicada’.³²³

A nuestro parecer, Arendt también subraya la importancia del otro cuando sostiene que:

“este modo ampliado de pensar, que como juicio sabe cómo trascender sus limitaciones individuales, no puede funcionar en estricto aislamiento o soledad; necesita de la presencia de otros ‘en cuyo lugar’ debe pensar, cuya perspectiva debe tener en consideración y sin quienes no tiene oportunidad de operar”.³²⁴

De ese modo, si quiero conocer la perspectiva del otro y quiero poder pensar desde su posición, necesitaré escucharlo. Por ello estamos de acuerdo con Benhabib en que el mejor modo de poner en práctica la ‘mentalidad ampliada’ es a través de una dialógica o una ética discursiva.³²⁵ Ahora bien, aceptada esta como la mejor forma de acceder a la perspectiva del ‘otro concreto’ y no solo como sujeto digno o portador de derechos - superando así la segunda forma de reconocimiento y adentrándonos en el tercer nivel haciendo compatibles universalidad y especificidad-, nos queda todavía por dilucidar cuál deberá ser el contenido de ese diálogo, y cómo lo podemos llevar a cabo, en qué tipo de contexto y de sociedad.

Abordaremos primero la cuestión del contenido. Desde la óptica de Benhabib, una de las consecuencias del modelo de ética comunicativa o discursiva que ella propone sería que el lenguaje de los derechos podría ser cuestionado a la luz de las interpretaciones

³²² Gadamer, H.G., *Ídem*.

³²³ La ética de la compasión sostiene que para la compasión no es necesaria la empatía. La respuesta compasiva no es empática. Es más, Mèlich sostiene que solo se puede hablar de compasión si no hay empatía, si consideramos que el dolor del otro es su dolor y no el nuestro. (Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.250.) El sentimiento que hace ponernos en el lugar del otro es la piedad –sentimiento que desde la óptica de la ética de la compasión no hay que promover. La compasión, en cambio, nos sitúa junto a él. En lo que refiere a la negativa de la empatía se asemejaría a Benhabib; mientras que en su nivel de implicación tendería más a la propuesta aristotélica.

³²⁴ Arendt, H., 2016, *Crisis en la cultura*, en ‘Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política’, Barcelona: Ediciones Península, p.220-1.

³²⁵ Benhabib, S. *Íbidem*, p.157.

de las necesidades del otro, y se ampliaría el dominio del objeto de la teoría moral hasta el punto que en el centro del discurso se situarían no sólo cuestiones de justicia sino también cuestiones de la vida buena.³²⁶ Gilligan es afín a esta visión, entendiendo que la discusión moral no hace sólo referencia al ámbito normativo o de la justicia, sino que incorpora la preocupación por el otro en tanto que ser frágil y vulnerable.³²⁷

Kohlberg y Habermas, en cambio, critican a Gilligan que su trabajo confunde la preocupación por la justicia con aquella acerca de la vida buena, difuminando los límites del dominio moral.³²⁸ Para Habermas, en las sociedades modernas en las que las cuestiones morales de justicia han sido distinguidas de aquellas evaluativas acerca de la vida buena, las relaciones y obligaciones de cuidado, cariño y responsabilidad, corresponden al ámbito personal de autorrealización.³²⁹

Por otro lado, y volviendo a la vieja dicotomía entre lo público y lo privado que tanto han criticado las propuestas feministas, Kohlberg entiende que “las esferas de afinidad, amor, amistad y sexo que originan consideraciones de cuidados son en general entendidas como esferas de decisión personal, tales como, por ejemplo, los problemas del matrimonio y el divorcio”.³³⁰ Rawls, por su parte, en su teoría de la justicia, solo incluye dentro del debate de los principios y normas que deben regir las instituciones sociales aquello que pueda ser sujeto a un ‘consenso superpuesto’, dejando por tanto fuera del debate todas las visiones omnicomprensivas de cada uno - sobre las que no se podría llegar a un consenso de este tipo-, como algo propio de la esfera privada y no del debate público sobre la justicia.³³¹

Benhabib, por su parte, no ve ninguna razón por la que preguntas acerca de la vida buena no puedan transformarse en el tema central de discursos prácticos. Las necesidades y el bienestar del otro concreto son tan importantes como la dignidad y la importancia del otro generalizado.³³² Es más, la filósofa turca entiende que

“incluso en las sociedades modernas muy racionalizadas, donde la mayoría de las personas somos asalariados o ciudadanos políticos, las cuestiones morales que nos preocupan y que nos tocan más profundamente (...) son la calidad de nuestras relaciones con los demás en las esferas de afinidad, amor, amistad y sexo”.³³³

³²⁶ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.194.

³²⁷ Gilligan, C. *op.cit.*

³²⁸ Habermas, J., 1990. *Moral consciousness and communicative action*, trad. Christian Lenhardt y Shierry Weber Nicholsen. Boston: MIT press, p180.

³²⁹ Habermas, J., *Ídem*.

³³⁰ Kohlberg, L.; *Synopses and Detailed Replies to Critics* (con C. Levine and A.Hewer), en ‘The Psychology of Moral Development’, p.229-30.

³³¹ Ver: Rawls, J.; *op.cit.*; 1995. *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.

³³² Benhabib, S. *Íbidem*, p.215.

³³³ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.210.

Bajo este punto de vista, Rawls, Habermas y Kohlberg estarían vinculando de forma innecesaria el punto de vista de una moralidad universalista con una definición restringida del dominio de la moral que sólo se ocupa de los problemas de justicia.³³⁴ Benhabib entiende que se puede dar un universalismo ‘de carne y hueso’³³⁵ que se ocupe también de la vida buena. En su concepción, “el proceso de universalización en la ética especifica un modelo de deliberación individual y colectiva e impone restricciones sobre los tipos de justificación que conducen a las conclusiones”³³⁶, pero no excluye ciertos temas del dominio moral. Lo característico de la universalización es el proceso o el método, no el contenido sobre el que versa. O, en otras palabras, este universalismo establece las restricciones dentro de las cuales se debe operar pero no los temas sobre los que se debe discutir.

Es más, para Benhabib, las obligaciones y relaciones de cuidado son genuinamente morales, pertenecen al centro y no a la periferia de la moralidad y pueden ser abordados desde una perspectiva universalista.³³⁷ La clave para incluirlos es aceptar que el consenso en estos temas no tiene por qué ser un objetivo y mucho menos una legislación.³³⁸ Es decir, estos discursos no darán necesariamente como resultado concepciones igualmente aceptables para todos sobre la vida buena, pero eso no tiene por qué ser un problema. La posibilidad de participar es más relevante que el consenso. “La participación precede a la universalización, o no hay universalización sin participación”.³³⁹

Consideremos la cuestión desde los tres niveles de reconocimiento. Si en la línea de Habermas y Kohlberg, aceptáramos las restricciones de neutralidad liberal dialógica, probablemente no estaríamos permitiendo el reconocimiento de tercer nivel de Hegel o Honneth y, por tanto, difícilmente se conseguirían las ampliaciones progresivas de reconocimiento de identidades y libertades particulares. En contraposición, promoviendo el universalismo interactivo que propone Benhabib, promovemos una expansión o cuestionamiento de los límites del derecho y, por lo tanto, un

³³⁴ Desde las visiones comunitaristas esta dicotomía no tiene sentido. Taylor y Walzer, por ejemplo, cuestionaron que la forma de los juicios morales de la justicia pueda estar tan claramente aislada del contenido de las concepciones culturales de la vida buena. Y, en caso que fuera posible semejante disociación, tampoco está claro que fuera deseable. (Taylor, Ch., 1986. *Die Motive eine Verfahrensethik*, en *Moralität und sittlichkeit*, ed Wolfgang Kuhlmann. Frankfurt: Suhrkamp, p.194-217.; Walzer, M., 1987. *Interpretation and Social Criticism*. Cambridge: Harvard University Press) Sandel, sin ir más lejos, plantea que, a una organización política de la sociedad basada exclusivamente en el modelo jurídico y procesal de la relaciones humanas, le faltaría cierta solidaridad y profundidad en su identidad. (Sandel, M., 1984; *The procedural republic and the unencumbered self*. *Political Theory*, vol. 12 (1), p.81-96.)

³³⁵ Las comillas son nuestras.

³³⁶ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.211.

³³⁷ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.212.

³³⁸ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.90. Con esta afirmación Benhabib se posiciona claramente en contra de aquellas teorías morales como las de Rawls o Habermas que han entendido la posibilidad de consenso como una condición necesaria de las discusiones morales en el ámbito público.

³³⁹ Benhabib, S., 1986. *Critique, Norm and Utopia. A Study of the Foundations of Critical Theory*. Nueva York: Columbia University Press, p.315.

reconocimiento más amplio. Este universalismo interactivo propone una forma de combinar la singularidad con el ejercicio y la búsqueda de la universalidad, con la voluntad y la disposición a buscar un entendimiento con el otro y de alcanzar algún acuerdo razonable.³⁴⁰

¿Estamos proponiendo con todo ello desestimar la preocupación por la justicia o los derechos universales? ¿Estamos ignorando todos los avances derivados de la propuesta de Kant en términos de respeto universal de cada persona en virtud de su dignidad? En absoluto. Más bien, en la línea de Benhabib, lo que es necesario es que la ética de la justicia se complemente con una orientación ética hacia el cuidado; o que esta última pudiera contribuir al desarrollo de una comprensión postconvencional, no formalista y sensible al contexto, de la vida ética.³⁴¹ Es decir, una concepción postconvencional³⁴² pero que salva el universalismo haciéndolo sensible a la diferencia y al contexto.

A diferencia de otras propuestas discursivas como la de Habermas, nos interesa pues mostrar la posibilidad de una ética discursiva con aspectos universalistas que no sean racionalistas –que amplíe por tanto la vía que abrieron Ricoeur o Benjamin. Nos interesa una propuesta, en la línea de Benhabib, que promulgue la comprensión entre los seres humanos, considerando el consenso de todos como una ilusión contractual, y que sea sensible a diferencias de identidad, necesidades y modos de razonar, sin ocultarlas detrás de alguna concepción de autonomía moral racional uniforme.³⁴³

En resumen, abogamos por complementar el paradigma moral del ‘otro generalizado’, regido por las normas públicas e institucionales de la igualdad formal y la reciprocidad, donde las categorías morales son el derecho o la obligación y los sentimientos morales el deber y la dignidad³⁴⁴, con un paradigma del ‘otro concreto’ pero universalizable, donde las normas son privadas, de amistad, amor y cuidado, las categorías morales son la responsabilidad y la colaboración y los sentimientos el amor, el cuidado y la solidaridad.³⁴⁵ El primer paradigma sería condición necesaria pero no suficiente para

³⁴⁰ Benhabib, S., *Ídem*.

³⁴¹ Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa, p.206, p.215.

³⁴² Según el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, el estadio de desarrollo postconvencional es el nivel más elevado de desarrollo, aquél en el que se posee la capacidad de cuestionar las normas y convenciones establecidas en aras de hallar normas o principios que sean más justos que los que puedan ser comúnmente aceptados en una sociedad. (Kohlberg, L., 1981. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.) En el capítulo 4 desarrollaremos esta idea.

³⁴³ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.20.

³⁴⁴ Benhabib, S., 1986. *Critique, Norm and Utopia. A Study of the Foundations of Critical Theory*. Nueva York: Columbia University Press, p.340-1; Benhabib, S., 1992. *The Generalized and the the Concrete Other. The Kohlberg-Gilligan Controversy and Moral Theory*, en Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla (eds.) ‘Feminism as a Critique’, Praxis International; Benhabib, S., 2013. *Situating the Self Gender Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press, p.158 y ss.

³⁴⁵ Benhabib, S., *Ídem*.

definir el punta de vista moral concreto. El 'otro concreto' significaría, "lo no visto, lo no oído y lo no pensado de las teorías universalistas".³⁴⁶

En este segundo paradigma encontramos de nuevo resonancias con la ética de la compasión, una ética que, frente a la metafísica obsesionada con la universal, es de singulares y no únicamente de individuos, de seres de carne y hueso, que nacen, sufren y mueren³⁴⁷, de seres que son únicos e irrepetibles –como apuntaba Williams. Así sigue "el espíritu de la novela"³⁴⁸, porque, en palabras de Magris, "la literatura defiende lo individual, lo concreto, las cosas, los colores, los sentidos y lo sensible contra lo falsamente universal que agarrota y nivela a los hombres y contra la abstracción que los esteriliza".³⁴⁹ Frente a una universalidad que subraya el imperativo; la ética de la compasión se centra en la situación y en el *a posteriori* como forma básica de la existencia. Frente a la metafísica que quiere ofrecer un discurso objetivo, de nadie, reclama la biografía, que se centra en el 'quién', y en el 'cuándo' habla, que rasga el velo de ignorancia. Una ética así entiende que "ser moral significa estar obligado a elegir en medio de una aguda y dolorosa incertidumbre"³⁵⁰, donde no hay reglas objetivas que valgan. De hecho, Mèlich, de nuevo aristotélicamente, dirá que hay ética precisamente porque no sabemos lo que está bien o lo que está mal, porque nunca podremos saber *a priori* qué es lo ético, cómo hay que actuar éticamente o cuál es la respuesta ética adecuada.³⁵¹ Es más, no somos éticos porque cumplamos nuestros deberes, sino porque no podemos cumplirlos, porque no sabemos cómo resolver adecuadamente una situación.³⁵² La forma ética de responder, de hacernos cargo de una situación en la que el otro nos reclama, nos demanda, no depende sólo de nuestra visión o de nuestra concepción del mundo, sino de la suya, de la del otro. La ética es la respuesta a la demanda del otro en una situación de radical excepcionalidad.³⁵³

Debemos puntualizar que, si bien concordamos con la ética de la compasión en su voluntad de abrirse al otro concreto y a la excepcionalidad, nuestra propuesta tiene también muchas diferencias respecto de esta y de las teorías comunitaristas. En primer lugar, nuestra propuesta es pragmática trascendental: pragmática en tanto que nace de la voluntad de resolver un problema; trascendental en tanto que se apoya en las condiciones de posibilidad que establecen el diálogo y sus procedimientos. En segundo lugar, dado que el problema que busca resolver es la falta de ética de las empresas y

³⁴⁶ Benhabib, S., 1992. *op.cit.*; Benhabib, S., 2013. *Íbidem*, p.164.

³⁴⁷ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.80.

³⁴⁸ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.78.

³⁴⁹ Magris, C., 2001. *Utopía y desencanto. Historia, esperanza e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama, p.28.

³⁵⁰ Bauman, Z., 2002. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, p.68.

³⁵¹ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.45.

³⁵² Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.48, p.92.

³⁵³ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.93.

que las empresas más importantes del mundo son multinacionales en un mundo global, no podemos quedarnos con una propuesta meramente situacionista o cultural: necesitamos una propuesta universalista que sirva para resolver el problema que afrontan las empresas que tienen que operar en realidades dispares. Por ello, en la línea de Benhabib, y en contra de la mayoría de propuestas comunitaristas, hacemos una propuesta universalista y nos alejamos del situacionismo, el emotivismo, o el culturalismo. Es decir, nuestra tesis defiende una ética normativa más allá del relativismo moral.

Retomando ahora el hilo argumentativo, hemos dicho que, una vez aceptada la importancia de acceder a la perspectiva del 'otro concreto' -y no solo como sujeto digno o portador de derechos-, nos quedaba por dilucidar el contenido del diálogo y el cómo llevarlo a cabo. Acabamos de ver que, en lo que refiere al contenido del diálogo moral, es importante repetir el ejercicio de ampliación. Es decir, si hemos 'ampliado la mirada' para poder ver al otro en su especificidad, proponemos también 'ampliar el discurso' o los límites de su contenido para encajar dentro del debate moral no solo las cuestiones de justicia sino también la preocupación por la vida buena. Ahora queremos abordar cómo podemos llevar a cabo esta doble ampliación.

Benhabib establece que para llevar a cabo un debate justo hay que respetar una serie de principios que nos llevan a aceptar las normas de respeto moral universal y de reciprocidad igualitaria. Los principios son los siguientes³⁵⁴:

1. Una teoría filosófica de la moralidad debe mostrar dónde reside la posibilidad de justificar juicios morales y/o afirmaciones normativas.
2. Justificar significa mostrar que si usted y yo discutimos acerca de un juicio moral particular y un conjunto de afirmaciones normativas, en principio podríamos llegar a un acuerdo razonable.
3. Se debe llegar a un "acuerdo razonable" bajo condiciones que se correspondan con nuestra idea de lo que es un debate justo.
4. Estas reglas de un debate justo pueden formularse como los presupuestos "universales pragmáticos" del habla y expresarse como un conjunto de reglas de procedimiento.
5. Estas reglas reflejan el ideal moral de que debemos respetarnos mutuamente como seres cuyo punto de vista es merecedor de igual consideración (*norma del respeto moral universal*).
6. Y además debemos tratarnos mutuamente como seres humanos concretos y fortalecer la capacidad de expresar este punto de vista creando, siempre que sea posible, prácticas sociales que materialicen el ideal discursivo (*norma de reciprocidad igualitaria*).

³⁵⁴ Benhabib, S., 2006. *Íbidem*, p.206, p.45

Por lo tanto, según Benhabib, a nivel procedimental es fundamental que en base a estos 6 principios se establezcan unas reglas de debate o presupuestos “universales pragmáticos” que cumplan con dos normas: la *norma de respeto moral universal*, que considera el punto de vista de cada persona como merecedora de igual respeto; y la *norma de reciprocidad igualitaria*, que alienta a cada ser humano a expresar su punto de vista particular.³⁵⁵ A pesar de que Benhabib utilice la expresión ‘reciprocidad igualitaria’, como se deduce de su propuesta de ‘reciprocidad interactiva’, su concepción asume la asimetría y, en ese sentido, se asemeja a la idea de mutualidad que defendemos con Ricoeur, Nussbaum o Gilligan, y que se contrapone a la concepción de reciprocidad de Hume o de Honneth, que incluyen el beneficio mutuo o el cálculo. Mediante la satisfacción de estas dos normas, podremos ejercitar la ‘mentalidad ampliada’ de Kant y asegurar la reversibilidad de las perspectivas. Es decir, puesto que considero y respeto a cada individuo en tanto que ‘otro concreto’ a quien aliento a que exprese su especificidad, dado que estoy dispuesto a escuchar sus argumentos, soy capaz de ‘ponerme en su lugar’, ejercer una ‘mentalidad ampliada’ y revertir las posiciones o perspectivas.

Por tanto, la respuesta a cómo podemos hacer el doble ejercicio de ampliar la mirada y el contenido del discurso será: en primer lugar, concediendo el respeto moral universal a cada ‘otro’ y respetando su dignidad (*norma del respeto moral universal*); en segundo lugar, alentándole a que sea un ‘otro lo más concreto posible’ (*norma de reciprocidad igualitaria*). Ahora bien, para ello será necesario crear prácticas sociales que promuevan o faciliten este tipo de diálogo y que, idealmente, tal y como propondría Aristóteles, lo conviertan en hábito –y por tanto en virtud.³⁵⁶ En palabras de Benhabib, la mentalidad ampliada “requiere políticamente la creación de instituciones y prácticas a través de las cuales pueden expresarse por derecho propio la voz y la perspectiva de otros que a menudo nos son desconocidos”.³⁵⁷ Si no creamos espacios donde las voces silenciadas puedan ser escuchadas, sus necesidades y su singularidad nunca podrá formar parte de la discusión moral pública³⁵⁸: “el error de la teoría moral es pensar que esto puede hacerse en solitario”.³⁵⁹

Como vemos, en lo que concierne a la concepción del debate de la justicia y la concepción de la política estamos ante una perspectiva distinta a la que han podido defender autores contractualistas como Rawls. Lo relevante desde el planteamiento de Benhabib no es tanto descubrir el interés general sino llegar a decisiones colectivas a

³⁵⁵ Un ideal que nos remite a la concepción aristotélica de la política como ciencia primera, que debe ayudar a los ciudadanos a ser virtuosos y a desplegar sus potencialidades. Ver: Aristóteles, 1978. *Política*. Madrid: Austral.

³⁵⁶ Aristóteles, 2007. *Ética Nicomáquea*. Buenos Aires: Colihue Clásica, Libro segundo, Cap.VI: De la naturaleza de la virtud.

³⁵⁷ Benhabib, S., 2006, p.160.

³⁵⁸ El ejercicio que se propone en los capítulos 6 y 7 tiene que ver con la creación de un espacio de estas características.

³⁵⁹ Benhabib, S., 2006, p.160.

través de procedimientos que son radicalmente abiertos y justos para todos, donde las decisiones tomadas no excluyan la voz de:

“aquellos cuyos ‘intereses’ tal vez no se pueden expresar en el lenguaje aceptado del discurso público, pero cuya presencia misma en la vida pública puede forzar los límites entre necesidades privadas y reivindicaciones públicas, desgracias individuales y quejas representables colectivamente”.³⁶⁰

La creación y promoción de estos espacios abiertos de diálogo en el que todos puedan participar es también decisiva en aras de garantizar una sociedad decente, porque una sociedad decente debe “ser receptiva a la interpretación dada por las minorías vulnerables, así como a la naturaleza humillante de los gestos a ellas dirigidos”.³⁶¹ Y ello hasta el punto que, en la línea de Gilligan, se incline en favor de la interpretación del grupo vulnerable en base a la necesidad moral de decantar la balanza de los errores interpretativos en beneficio de los débiles.³⁶² Porque es nuestra sensibilidad a lo indigno, a la indignidad, a los excluidos de la condición humana, a los infrahumanos, lo que nos hace seres éticos. La ética no puede concebirse si no es como la respuesta compasiva que damos a los heridos que nos interpelan.³⁶³ No hay ética porque seamos dignos o tengamos dignidad, sino porque tenemos esa sensibilidad ante lo indigno³⁶⁴, porque somos capaces de responder ante el dolor del otro. Por ello, siguiendo a Schopenhauer –en una propuesta con claras semejanzas con la lectura que Gadamer ha propuesto de Aristóteles:

“con cada persona con la que se entra en contacto no se ha de emprender una estimación objetiva de ella según el valor y la dignidad, esto es, no hay que considerar la maldad de su voluntad, ni la limitación de su entendimiento, ni la absurdidad de sus conceptos; (...) Sino que se han de tener presentes su sufrimiento, su necesidad, su miedo, sus dolores; así, uno se sentirá emparentado con ella, simpatizaremos con ella y, en vez de odio o desprecio, sentiremos compasión por ella (...) Para no despertar ningún odio ni ningún desprecio, lo más indicado no es la búsqueda de una supuesta dignidad, si no, al revés, el criterio de la compasión”.³⁶⁵

Esta llamada a tener presente el sufrimiento del otro en cuanto entramos en contacto con él es también propio de la teoría de Levinas. El filósofo lituano, en contra de Schopenhauer o Mèlich, sí defiende un imperativo ético universal pero radicalmente diferente al kantiano. El imperativo ético surge ante la presencia de la vulnerabilidad del otro. Nadie se vuelve moral por su buena voluntad ni por haber decidido universalizar las máximas de sus acciones, sino por responder a un mandamiento que

³⁶⁰ Benhabib, S. *Íbidem*, p.22.

³⁶¹ Margalit, A. *Íbidem*, p.146.

³⁶² *Ídem*.

³⁶³ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.237.

³⁶⁴ Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.230.

³⁶⁵ Schopenhauer, A., 2009. *Parerga y paralipómena. Escritos filosoficos sobre diversos temas*. Madrid: Valdemar, p.720-721.

emana del encuentro con el rostro del otro.³⁶⁶ Su aparición repentina nos interpela y nos obliga a un replanteamiento radical de nuestra situación. La relación ética “cuestiona el yo (...) No viene de nuestro fondo *a priori* y por ello es la experiencia por excelencia”.³⁶⁷ La ética es “el cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro”;³⁶⁸ y en tanto que se origina en el otro, es heterónoma. La ética es para Levinas la experiencia por excelencia en el sentido gadameriano, dado que rompe todo plan o expectativa.

Desde el punto de vista de Gadamer, entenderemos por experiencia aquel acontecimiento que necesariamente defrauda nuestras expectativas porque, por definición, no podía formar parte de nuestros planes.³⁶⁹ La ‘experiencia’ es en ese sentido un proceso ‘negativo’ donde nuestras expectativas son decepcionadas y los límites de nuestro mundo se reconfiguran. Siguiendo a Levinas, el rostro del otro se aparece ante mí como un imperativo que no he decidido ni reflexionado, como una llamada urgente a la que debo responder, que me abre y me aboca a lo imprevisto, que me transforma y me provoca de forma inesperada la experiencia de la respuesta ética.

En lugar de eso, la ética entendida desde la tradición ilustrada y contractualista se ha centrado en el hombre libre e independiente, fuerte y capaz. Su sujeto no necesita de nadie. Abandona la lógica de lo casi ‘salvaje’ del hombre de Hobbes -que está movido por sus pasiones y cuya razón es mero cálculo-; y la sustituye por un hombre que es ‘casi un Dios’: incorpóreo, con una racionalidad pura y absoluta y que no depende del otro. Dicho por Rorty:

“la filosofía moral ha venido ignorando sistemáticamente el caso (...) más común: el de la persona cuyo trato hacia un espectro más bien reducido de bípedos implumes es moralmente impecable, pero que permanece indiferente al sufrimiento de los que quedan fuera de ese espectro, aquellos que él ve como *pseudohumanos*”.³⁷⁰

Tal vez en este punto ni siquiera sea necesario recordar que la gestión empresarial ha sido también ciega o ha ignorado a los ‘pseudohumanos’. En la lógica *hobbesiana* del más fuerte, o en el marco de una competitividad entre entes autónomos y libres, no ha tenido cabida esa preocupación por la voz de ‘aquellos cuyos intereses tal vez no se pueden expresar en el lenguaje aceptado del discurso público’, por la voz de los indignos. La propuesta de la integridad empresarial y de la empresa ciudadana que hemos apuntado anteriormente sería quizás una primera apuesta por la receptividad ante ‘las interpretaciones dadas por las minorías vulnerables’. Si no seguimos

³⁶⁶ Chalier, C., 2002. *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid: Caparrós, p.45-49.

³⁶⁷ Levinas, E., 1977. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme, p.209.

³⁶⁸ Levinas, E.; *Íbidem*, p.67.

³⁶⁹ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.432.

³⁷⁰ Rorty, R., 2000. *Verdad y progreso. Escritos filosóficos 3*. Barcelona: Paidós, p.231.

desarrollando esa propuesta, tal vez ni siquiera podamos seguir hablando de 'ética de la empresa'. Porque, como diría Derrida:

"ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni justa, si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que no sean ella o por esos otros que no están todavía ahí, presentemente vivos, tanto si han muerto ya, como si todavía no han nacido".³⁷¹

Nuestra propuesta es, precisamente, abrir la puerta al 'otro que sufre', a la imperfección, a la carencia, a la herida, mirar con atención lo hasta ahora no visto, ponerle el foco o, tal vez, entender que de ahí proviene la luz. O, como diría el poeta sufí:

*No apartes la mirada
de la venda que cubre tu herida
pues por ahí te entrará la luz.*

Rumi

Volviendo a Arendt, 'el modo ampliado de pensar no puede funcionar en estricto aislamiento o soledad'.³⁷² El modo ampliado de pensar requiere de la presencia del otro, 'escuchar lo que el otro dice'³⁷³ con 'sensibilidad'³⁷⁴, sin el objetivo de lograr un consenso sino para poner en práctica "la comunicación anticipada con otros con los que sé que debo llegar finalmente a algún tipo de acuerdo".³⁷⁵ El universalismo interactivo "demuestra la voluntad y disposición a buscar un entendimiento con el otro y de alcanzar algún acuerdo razonable en un diálogo moral abierto".³⁷⁶

Si una sociedad es capaz de promover procesos auténticos de diálogo público, en oposición al "mero intercambio de información o la mera circulación de imágenes (...), tales conversaciones públicas estimularan el cultivo de la facultad de juicio y la formación de una 'mentalidad ampliada'".³⁷⁷ Sólo promoviendo un diálogo moral que sea realmente abierto y reflexivo podremos llegar a una comprensión mutua de la otredad. Ni lo concreto ni la otredad del otro concreto podrán conocerse en ausencia de su voz. "Sin establecer contacto, confrontación, diálogo e incluso una 'lucha por el

³⁷¹ Derrida, J., 1995. *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta, p.13.

³⁷² Arendt, H., 1961. *Crisis in culture*, en 'Between past and future: six exercises in philosophical thought'. Nueva York: Meridian, p.220-221.

³⁷³ Benhabib, S. *Íbidem*, p.157

³⁷⁴ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.21.

³⁷⁵ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.22.

³⁷⁶ Benhabib, S., *Ídem*.

³⁷⁷ Arendt, H., 1977. The life of the mind, vol. 1, en '*Thinking*', Nueva York y Londres: Harcourt, Brace and Jovanovich; 1978, The life of the mind is willing, vol.2, en '*Thinking*', Nueva York y Londres: Harcourt, Brace and Jovanovich, p.5.

reconocimiento' en el sentido hegeliano, tendemos a constituir la otredad del otro por proyección y fantasía o la ignoramos con indiferencia".³⁷⁸

El diálogo que proponemos es procedimiento y virtud, razón y pasión, lenguaje y rostro, Platón y Habermas. Es el diálogo que puede darse entre sordos y el diálogo que tenemos con un bebé. Y la intensidad con la que una sociedad promueve ese diálogo moral abierto está directamente relacionada con las posibilidades de sus miembros de desarrollar su identidad.³⁷⁹ En palabras de Benhabib, "es probable que una sociedad muy atomizada reste importancia a las opiniones de los individuos, mientras que una vida participativa y vibrante puede ser capital en la formación y surgimiento de la identidad propia del individuo".³⁸⁰ En ese sentido, cabe deducir que en la sociedad *hobbesiana* de 'hombres como hongos' que luchan por su supervivencia, el desarrollo identitario sería, en el mejor de los casos, ciertamente difícil. Dado que "las instituciones pueden funcionar como canales de exclusión y silenciamiento ilegítimo"³⁸¹, la teoría discursiva crítica busca promover una democratización radical mediante el establecimiento de criterios normativos que sirvan como "vara de medir o crítica por la cual sacar a la luz la no representación, la exclusión y el silenciamiento de ciertos tipos de intereses".³⁸²

La ética comunicativa "prevé estrategias no violentas de resolución de conflictos así como alienta métodos cooperativos y asociativos de resolución de problemas".³⁸³ Para hacerlas efectivas, habrá que complementar la 'lucha por el reconocimiento' como vía única de ampliación de derechos con una tarea de "imaginación política y de fantasía colectiva para proyectar instituciones, prácticas y modos de vida que promuevan estrategias de resolución de conflictos no violentas y métodos asociativos de solución de problemas"³⁸⁴. La clásica dicotomía entre utopía y realismo que plantearía Hobbes se rompe aquí mediante el acceso a otro plano: el de la imaginación. A diferencia de la sociedad de Hobbes, esta ética discursiva requiere imaginación en lugar de cálculo o comparación: imaginación para ponerse en el lugar del otro y ver el mundo desde su perspectiva y para encontrar vías alternativas al conflicto. Imaginar ponernos en el lugar del otro concreto o asumir su punto de vista moral, son "capacidades esenciales para ser un buen participante en una conversación moral" y, a su vez, "se ven fortalecidas por la práctica de dicha conversación".³⁸⁵ Esto es, a partir del ejercicio del diálogo moral, pongo en práctica y desarrollo las capacidades necesarias para el mismo: saber escuchar, entender el punto de vista ajeno, representarme el mundo y al

³⁷⁸ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.192.

³⁷⁹ Otro autor que dedicó parte de su obra a defender la importancia de este diálogo fue John Stuart Mill, como veremos en detalle en el capítulo 6.

³⁸⁰ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.98.

³⁸¹ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.64.

³⁸² *Ídem*.

³⁸³ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.65.

³⁸⁴ *Ídem*.

³⁸⁵ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.69.

otro tal como el otro los ve, etc. “Si no puedo escuchar, si no puedo entender y si no puedo representar, la conversación se detiene, se vuelve discusión o quizá nunca llegue a comenzar”.³⁸⁶

4.4 Del método a la fundamentación.

Antes de pasar al siguiente capítulo, nos gustaría resolver unas últimas cuestiones en referencia a las teorías que acabamos de presentar. Uno tal vez podría preguntarse: ¿cómo podemos pretender que una propuesta basada en el diálogo tenga algo que ver con la moral? ¿Qué tipo de fundamento le daría legitimidad? ¿Y qué tendrá que ver con la RSE o la ética de la empresa? En este apartado nos gustaría intentar responder a las dos primeras preguntas, y dejaremos el último apartado para responder a la tercera.

En primer lugar, cabe poner en cuestión por qué necesitaríamos fundamentar la propuesta ética que acabamos de exponer. Lo que buscamos con una teoría ética es que nos ayude a proponer normas sociales válidas y razonables, es decir, normas que estaríamos dispuestos a cumplir en primera persona y que esperaríamos que los demás también cumplieran. Puesto que somos seres que viven en sociedad y que nuestra preocupación por la ética tiene que ver con la preocupación por ordenar la vida en la sociedad, el tipo de normas que estamos buscando para nuestra conducta, para nuestra vida, son normas sociales que puedan tener validez no solo para nosotros sino para todos, o sea, que sean pautas para la vida propia y también para la de los demás. Este tipo de normas, las normas sociales, necesitarán una fundamentación porque estaremos sometidos a las sanciones que se derivan de ellas, queramos o no, y porque exigiremos a los demás la misma restricción. Esta restricción de nuestro obrar y la simultánea exigencia de que los demás limiten igualmente su conducta, es lo que hay que fundamentar. Tiene que haber un motivo para que decidamos libremente restringir nuestro obrar y una fundamentación para establecer los límites de la praxis intersubjetiva.³⁸⁷ Tenemos que fundamentar nuestra propuesta ética.

Con la muerte de Dios y la comprensión de la dimensión histórica del hombre, el fundamento de nuestra ética ya no puede ser metafísico y, además, tiene que admitir el hecho de que las normas que se deriven de él tendrán un carácter revisable o evolutivo. No se darán de una vez para siempre, o no se descubrirán como verdad ideal-eterna, sino que se construirán y se interpretarán en cada momento de la

³⁸⁶ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.70.

³⁸⁷ Tugendhat, E., 1988. *Problemas de la ética*. Barcelona: Crítica, p.96-97.

historia.³⁸⁸ Ahora bien, esta posibilidad de revisión y reinterpretación no debe hacernos huir de la cuestión de la verdad. Para elaborar nuestra propuesta de fundamentación de la ética comunicativa seguiremos la obra de Tugendhat -quien identificó el problema irresuelto de la verdad en la hermenéutica que Gadamer y propuso su propia teoría.

La fundamentación, siguiendo a Tugendhat, será aquello a lo que todos podamos asentir racionalmente. En ese sentido, ya no cabe hablar de un verdadero principio moral, dado en sí de algún modo y del que se derive un “debe” absoluto. Podemos decir que no hay una fundamentación última, sino que tal vez haya sólo mejores y peores fundamentaciones. Es decir, aunque no puede fundarse absolutamente un principio moral objetivo y subjetivo, “subsiste la posibilidad de una fundamentación relativa o, por utilizar una fórmula más cauta y negativa, la posibilidad de mostrar que está menos expuesta a ser contrariada”.³⁸⁹ De ese modo, las normas deberán estar fundadas para no permitir un puro decisionismo, pero solo podrán estarlo de forma relativa.³⁹⁰ Se trata de la fundamentación de una *praxis* común, que hace referencia a los motivos que las personas pueden tener y aducir recíprocamente para actuar de una determinada manera unas con respecto a otras. Es en ese sentido que podemos entender que la fundamentación sería algo esencialmente comunicativo; que significara más bien fundamentar algo con respecto a alguien.³⁹¹

Mèlich observa cómo, a lo largo de la historia, los acontecimientos abren una brecha en nuestra vida y nos hacen tomar conciencia de nuestra vulnerabilidad y fragilidad. Por ello, sostiene, nos hemos dedicado a elaborar órdenes normativos y ámbitos de inmunidad. Creamos máscaras para superar el dolor de la contingencia. Las máscaras como el mito, la metafísica o la tecnología nos protegen de la ansiedad.³⁹² En la propuesta comunicativa que estamos presentando, viene implícita la aceptación de nuestra vulnerabilidad, por ello nos contentamos con un fundamento que es contingente e histórico, que evoluciona con el tiempo y la vida.

Ahora bien, ¿existe algo como un aprendizaje moral? Es decir, a pesar de que nuestro fundamento sea relativo, ¿podemos hablar de algún tipo de proceso positivo mediante el cual vayamos mejorando nuestras convicciones morales? Para que podamos hablar de aprendizaje moral, la norma o principio normativo que sostengamos debería cumplir dos requisitos: en primer lugar, no puede ser escogido arbitrariamente, sino que debe ser un principio de adecuación; en segundo lugar, debe ser un principio de imparcialidad: “porque sólo una expresión normativa que pretenda la adecuación y la

³⁸⁸ Un vacío ante el que Mèlich se pregunta: ¿Cómo soportar el dolor de la contingencia en un universo en el que Dios ha muerto sin recurrir al mecanismo de los sistemas míticos metafísicos y tecnológicos? ¿Cómo sobrevivir sin inventar nuevos dioses?. Mèlich, J.C. *Íbidem*, p.34.

³⁸⁹ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.100-101.

³⁹⁰ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.99-100.

³⁹¹ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.129.

³⁹² Mèlich, J.C.; *Íbidem*, p.31.

imparcialidad puede ser invalidada con la objeción de que ha pasado por alto ciertos aspectos”.³⁹³ El proceso de aprendizaje bajo estas premisas consistirá en el proceso de desrelativización en el cual, tanto previamente como a lo largo del mismo, se da una pretensión de universalidad.³⁹⁴ Y el aprendizaje se dará en la integración de las experiencias de una tercera persona –o más. Es decir, cuando cobramos conciencia de que nuestros juicios morales son relativos a determinadas condiciones, tendremos la experiencia moral de que los juicios que hasta ahora hemos tenido por imparciales son partidarios, y entonces nos veremos obligados a asumir una nueva perspectiva³⁹⁵ en la que se supere este partidismo.³⁹⁶

Bajo esta propuesta, el diálogo abierto del que hablábamos en la sección anterior adquiere un fundamento epistemológico. En ese sentido, podemos decir que el ‘otro’ se convierte en mi aliado en mi proceso de aprendizaje. Es gracias al acceso a su perspectiva o a su experiencia de vida que yo consigo poner en cuestión mi juicio y ampliarlo, que alcanzo una visión más imparcial que no podía ‘ver’ desde mi punto de vista.

Ahora bien, este proceso es poco común y siempre tiene lugar contra resistencias subjetivas, porque obliga a uno a abandonar una concepción presuntamente imparcial que mediante los nuevos aspectos resulta estar condicionada a los propios intereses.³⁹⁷ El diálogo abierto demanda una actitud humilde y desapegada respecto a las convicciones propias. Y esto es opuesto al tipo de sujeto moral que ha propuesto el contractualismo o la tradición moderna: el hombre fuerte, autónomo e independiente, sujeto de una razón en el sentido fuerte. (El tipo de sujeto que, ante el cuestionamiento del otro, lo imaginamos respondiendo: ‘¿y tú qué me vas a enseñar a mí?’). Puede ser más fácil llevar a cabo este ejercicio para el sujeto que habla desde ‘la voz diferente’ de Gilligan, o desde el enfoque de la ‘ética del cuidado’.

En cualquier caso, el reto es complejo. Porque una convicción moral que cumpla la condición de la aspiración a la imparcialidad sólo podrá ser puesta en cuestión o relativizada mediante una convicción más ‘amplia’, menos partidista. El problema es que no resulta fácil desenmascarar los intereses que puede haber detrás de una convicción moral porque el mismo proceso de desvelar los intereses ocultos puede

³⁹³ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.116-7.

³⁹⁴ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.117.

³⁹⁵ Hablando de perspectivas, es interesante ir a Nietzsche para entender el valor de estas:

“Guardémonos de la patraña conceptual que ha creado un ‘sujeto puro del conocimiento, sujeto ajeno a la voluntad, el dolor, al tiempo’... Existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un ‘conocer’ perspectivista; y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro ‘concepto’ de ella, tanto más completa será nuestra ‘objetividad’”. (Nietzsche, F., 1995. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza, p.139.)

³⁹⁶ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.118.

³⁹⁷ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.119.

desvalorizar las convicciones y ponerlas en cuestión y, generalmente, un sujeto no está gustosamente dispuesto a admitir que sus opiniones están condicionadas por sus propios intereses.³⁹⁸ En ese proceso de poner en juego nuestras convicciones morales, de someterlas a la perspectiva del 'otro', cada uno debe preguntarse a sí mismo si puede estar de acuerdo con la validez general de la norma con relación a su bien, sólo valiendo este consenso como consenso racional. Es decir, para Tugendhat, la teoría del consenso no es válida como fundamentación. Cuando discutimos la fundamentación de una norma no podemos hacer valer nuestros intereses sino que debemos hablar desde la idea de imparcialidad, es decir, todos tenemos que estar dispuestos mentalmente a ponernos en el lugar del otro.³⁹⁹

Nos estamos acercando así de nuevo a la idea de la necesidad del diálogo. Pero todavía podríamos hacer la pregunta: ¿y este ejercicio de cuestionamiento, no se puede hacer mentalmente? Por ahora hemos respondido a esta pregunta desde la óptica de Arendt y Benhabib. Habermas, por su parte, dice que es necesario un discurso real para informarse de primera mano sobre los intereses efectivos de todas las personas implicadas. Tugendhat, en cambio, no está de acuerdo. Según él, el ejercicio se debe llevar a cabo en la práctica por motivos morales y no por la naturaleza comunicativa del proceso de fundamentación moral.

Si una norma está fundamentada cuando todos podríamos aceptarla racionalmente, podemos deducir que ninguna persona racional, capaz de reflexionar, estaría de acuerdo en que se le impidiera decidir personalmente lo que es bueno para sí. En consecuencia, podríamos estar de acuerdo con un principio que ordenara considerar a toda persona como ser autónomo que decide por sí mismo y que, por tanto, allí donde fuera preciso decidir con respecto a una norma social, la introducción de esta norma sólo estaría moralmente justificada si fuera fruto de una deliberación colectiva en la que participaran todas las personas interesadas.⁴⁰⁰ Tugendhat denomina esta condición como principio de la autonomía colectiva o de la autodeterminación colectiva. Según dicho principio, sólo están fundadas moralmente aquellas normas jurídicas que se han introducido sobre la base de un acuerdo de todas las partes implicadas.⁴⁰¹

Por otra parte, y en contra de Habermas, propone que sólo llegamos a la idea de imparcialidad mediante un proceso comunicativo, por ello no sería necesario fijar un proceso como la 'situación ideal del habla' mediante el cual se garantizaría esa imparcialidad. Se trataría de un proceso de fundamentación comunicativo porque no se fundamenta una pretensión de verdad, sino una praxis común, un común querer.⁴⁰²

³⁹⁸ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.119.

³⁹⁹ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.133-4.

⁴⁰⁰ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.137.

⁴⁰¹ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.138.

⁴⁰² Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.144.

La moral resultante de este proceso comunicativo puede denominarse moral mínima en el sentido de que se basa en premisas más débiles, pero no significa que sea una moral débil en sus consecuencias, pues se trata de nuevo de una propuesta universal y, por tanto, exige una igual consideración de todos los individuos.⁴⁰³

En resumen, una propuesta de diálogo es una propuesta moral porque una norma sólo estaría moralmente justificada si es fruto de una deliberación colectiva en la que participen todas las personas interesadas. Y la deliberación colectiva es algo que se debe llevar a cabo en la práctica. El mismo diálogo es el medio por el cual podemos llegar a la fundamentación de una norma.

4.5. De la sociedad a la empresa: una ética integradora.

Este último apartado quiere responder a la pregunta por la relación entre las teorías filosóficas que hemos presentado, por un lado, y la RSE y la ética de la empresa, por el otro. Tal y como vimos en el primer capítulo, las propuestas más evolucionadas sobre la RSE son las que presentan una visión de la empresa en clave *stakeholder*, es decir, que tienen una concepción relacional de esta, según la cual “la excelencia empresarial no se concibe a partir del autismo autosuficiente, sino a partir de la construcción de relaciones contextualizadas socialmente con los diversos *stakeholders*”.⁴⁰⁴ Estas propuestas apuntan a una definición de la empresa que, contrariamente a lo que propone la visión atomística de *Hobbes* y la filosofía social moderna, concibe la empresa en constante relación con personas y organizaciones, y la empresa responsable es aquella que construye y cuida estos vínculos. Es más, en la línea de los enfoques más comunitaristas, de Aristóteles o de Hegel, la teoría de la empresa en clave *stakeholder* no aplica este concepto solo al departamento o a la estrategia de RSE, sino que lo concibe como una teoría de la empresa y de la gestión.⁴⁰⁵ No es que el departamento de RSE deba dedicarse a cuidar la relación con los *stakeholders*, sino que la empresa en su totalidad se debe gestionar en clave relacional, porque vive y florece en la sociedad, lucha por ser reconocida y sufre los delitos de aquellos que también luchan por el reconocimiento –en términos aristotélicos y hegelianos, respectivamente.

Por ello, y según este enfoque, las relaciones con los *stakeholders* se deberán cuidar y trabajar. Es decir, no será suficiente con identificar quiénes son nuestros

⁴⁰³ Tugendhat, E.; *Íbidem*, p.145.

⁴⁰⁴ Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta, p.73.

⁴⁰⁵ Freeman, R. E., 2010. *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

*stakeholders*⁴⁰⁶, sino que lo relevante será poner atención a cómo nos relacionamos con ellos. Haciendo la analogía con los niveles de reconocimiento de Hegel y Honneth: no bastará con reconocer a todos los *stakeholders* su igualdad de derecho –aunque eso ya implique un avance respecto del modelo de gestión de *shareholder*-; sino que será necesario atender a su singularidad, a su diferencia. Para alcanzar el tercer nivel de reconocimiento habrá que “identificar aquellos rasgos que son propios y específicos de la relación con cada uno de ellos”.⁴⁰⁷

En ese sentido, una ética normativa al estilo de Kant, que solo pone el foco en el imperativo categórico, no ayudará a fundamentar aquello que es necesario para el enfoque *stakeholder*. En lugar de eso, será apropiado concebir la ética empresarial en un sentido más aristotélico, preocupado por el contexto y la singularidad de cada situación. Es decir, la empresa ética será, bajo esta concepción, aquella que es capaz de “comprender qué es lo que cada situación concreta pide”.⁴⁰⁸ Dicho de otro modo, el enfoque *stakeholder* “no surge desde una idea platónica que nos dice cómo deben plantearse las relaciones con los *stakeholders*, sino que es siempre contextual”.⁴⁰⁹ Y la atención al contexto, el saber ‘comprender qué pide cada situación’ implica entender qué ‘piden’ aquellos sujetos que ‘piden’. Es decir, la comprensión tiene una dimensión situacional pero también una dimensión plenamente subjetiva. La empresa ética será aquella que es capaz de comprender lo que ‘sus’ *stakeholders* piden –o esperan- en cada momento, y de responder ante ello.

Todo ello implica completar las teorías normativas, contractualistas o comunicativas que defienden la imparcialidad –léase Kant, Rawls o Habermas- en la línea de Benhabib, con un enfoque que no limite los temas sobre los que se pueda hablar, que tenga en cuenta la fragilidad del otro y que sea sensible a la singularidad.⁴¹⁰ Es decir, traducido a nivel de empresa, la ética de la RSE en clave *stakeholder* implica: primero, la voluntad de dialogar con cada uno sin limitar el contenido de los diálogos (puesto que nuestros *stakeholders* pueden tener necesidades que incluyan dimensiones de justicia pero también concepciones del bien, y limitar el contenido sería una ‘mala forma’ de empezar a dialogar); segundo, entender que son individuos y organizaciones necesitados y no autónomos (en contra de lo que la visión liberal pueda defender); y tercero, entender que cada uno de ellos es distinto y diferente. Tres principios que solo podrán hacerse efectivos mediante el ejercicio del diálogo.

Ya sea por motivos éticos, sociales o epistemológicos, siguiendo a Tugendhat, Arendt, Benhabib o Habermas, hay que hablar, preguntar, dejarse interpelar y afectar, dejarse

⁴⁰⁶ Una parte importante de la teoría de *stakeholders* se centra en el debate sobre la identificación, sobre quién es un *stakeholder*: Donaldson & Preston; Mitchel, Agle & Wood, Jones, etc.

⁴⁰⁷ Lozano, J.M., *Íbidem*, p.73.

⁴⁰⁸ Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método (T.I)*. Salamanca: Sígueme, p.384-394.

⁴⁰⁹ Lozano, J.M., *Íbidem*, p.121.

⁴¹⁰ Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.

tocar y trastocar. Como hemos visto, no basta con imaginar aquello que el otro quiere. Una empresa solo puede ser ética si apuesta por dialogar, y es el mismo proceso de diálogo el que le permitirá tomar decisiones éticas. Esto es, la empresa que quiera fundamentar sus decisiones en un sentido ético tendrá que llevar a cabo procesos de diálogo o deliberación colectiva, y el diálogo y la deliberación le servirán, por un lado, como proceso de fundamentación de las normas y las decisiones empresariales y, por el otro, como herramienta de gestión y estrategia empresarial.

En un contexto de globalización y pluralidad de valores en los que no hay ningún marco único de referencia, ante 'la muerte de Dios', "la empresa solo puede sostenerse en el marco de una ética mínima que permita por un lado asumir la diversidad, y por el otro sostener las opciones éticas".⁴¹¹ Al directivo que debe tomar decisiones empresariales y que se encuentra perdido en el mar de valores contradictorios propios de un mundo y un mercado globalizados, hay que darle una guía mínima y a la vez promover su sentido crítico.⁴¹² Esa doble articulación entre lo convencional y lo postconvencional en la toma de decisiones por parte de los directivos de empresa solo puede lograrse mediante la práctica del diálogo.⁴¹³ De esta forma, el diálogo se convierte en herramienta estratégica, en tanto que guiará y facilitará la toma de decisiones adecuadas por parte de los directivos.

El problema es que, después del paradigma competitivo y atomista de la teoría económica liberal de autores como Hayek y de la filosofía social de Hobbes, la preocupación por la ética de la empresa se introdujo desde una óptica marcadamente kantiana o normativa, o bien una óptica utilitarista, creyendo que la ética podía ser una especie de caja de herramientas a disposición de quien se planteara actuar según criterios morales.⁴¹⁴ La mayoría de textos clásicos sobre la ética de la empresa optaron por un enfoque deontológico o bien utilitarista⁴¹⁵, y han obviado las éticas dialógicas y la importancia del diálogo con aquellos que tienen una perspectiva o intereses diferentes. De ese modo, durante décadas, influenciada por una teoría individualista y

⁴¹¹ Lozano, J.M., 1997. *Ética i empresa*. Barcelona: Proa, p.72.

⁴¹² *Ídem*.

⁴¹³ En el capítulo 4 ahondaremos en la teoría de la posconvencionalidad de Kohlberg y en el diálogo como herramienta de promoción de este estadio de desarrollo moral.

⁴¹⁴ Padioleau, J.G., 1988. Les entreprises américaines et la morale des affaires. *Chroniques d'actualité de la S.É.D.É.I.S.*, vol. 37 (9), pp.362-367.

⁴¹⁵ Andersen, A., 1992. *Business Ethics Program. Ethics Foundation Presentation*. California: Arthur Andersen and Co. Beauchamp, T.L., y Bowie, N.E., 1988. *Ethical theory and business*. Englewood Hills: Prentice-Hall. Cavanagh, G.F., 1981. The ethics of organizational politics. *Academy of Management Review*, vol.6 (3), pp.363-374. Donaldson, T., 1982. *Corporations and morality*. Englewood Hills: Prentice-Hall. Donaldson, T., y Werhane, P., 1988. *Ethical issues in Business. A Philosophical Approach*. Englewood Hills: Prentice-Hall. Frederick, W.C., 1988. *Business and Society. Corporate Strategy, Public Policy, Ethics*. Nueva York: McGraw Hill. Goodpaster, K.E., 1984. *Ethics in Management*. Boston: Harvard Business School. Shaw, W., y Barry, V., 1989. *Moral issues in Business*. Belmont: Wadsworth. Stone, C.D., 1975. *Where the law ends. The social control of corporate behaviour*. Prospect Heights: Waveland Press.

ciega a la realidad de la interdependencia y a la importancia de las relaciones, la ética de la empresa optó por un enfoque de cariz monológico vinculado a un individualismo en la toma de decisiones.⁴¹⁶

En contraposición, la ética de la empresa que proponemos a partir de las teorías comunicativas que acabamos de exponer es una 'ética integradora' que busca unir las distintas perspectivas y puntos de vista ante cada problema, entendiendo que de ahí nace la posibilidad de la ética, el conocimiento, la estrategia y la virtud.⁴¹⁷ Este proceso de integración de distintos puntos de vista no es nuevo, pues la empresa debe de hacerlo en todo momento⁴¹⁸, como novedad incorpora la reflexión sobre las consideraciones éticas. Asimismo, nuestra propuesta ejemplifica la idea de integración dado que es una teoría que integra en sí misma la visión de muchos autores y que propone integrar a la empresa en la sociedad.

Esta ampliación doble del diálogo y de la mirada de la empresa –porque incluye a todos los *stakeholders* y se abre a consideraciones éticas–, es una oportunidad de aprendizaje y de mejora de la estrategia. En la ética dialógica las relaciones devienen una oportunidad de aprendizaje “que no se lleva a cabo en el vacío, sino sobre la propia relación, y que convierte esa relación en objeto de aprendizaje”.⁴¹⁹ Gracias al ejercicio del diálogo, los directivos ponen en práctica y desarrollan su capacidad de escuchar, entender el punto de vista ajeno y representarse el mundo tal y como otras personas lo ven.⁴²⁰ La imaginación necesaria para ponerse en el lugar del otro concreto, o para asumir su punto de vista moral, es de gran valor para la organización. Estas mismas habilidades permitirán que la concepción de la empresa por parte de los directivos que dialogan también se ‘amplíe’, incorporando perspectivas e ideas antes no imaginadas, abriendo la puerta a un campo inmenso de innovación.

Ahora bien, la oportunidad de aprendizaje derivada de las relaciones auténticas, de aquellas que atienden a la singularidad, será posible si tanto la organización como sus directivos están dispuestos a aprender.⁴²¹ Es decir, para que el aprendizaje se dé es necesaria cierta actitud. Hace falta la humildad que requiere todo aprendizaje moral, como diría Tugendhat; o el tipo de predisposición a cuidar, escuchar y entender propios de la ‘voz diferente’ de la que habla Gilligan. O bien, siguiendo a Waddock:

“Este proceso requiere compromiso, energía, buena disposición para admitir errores y capacidad de cambio ante la aparición de problemas; igualmente exige atención a los

⁴¹⁶ Lozano, J.M., 1997. *Ética i empresa*. Barcelona: Proa, p.76

⁴¹⁷ En el epílogo desarrollaremos esta hipótesis de las cuatro dimensiones que abre y trabaja el diálogo.

⁴¹⁸ Boatright, J.R., 1993. *Ethics and the Conduct of Business*. Englewood Hills: Prentice-Hall.

⁴¹⁹ Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta, p.123.

⁴²⁰ Benhabib, S.; *Íbidem*, p.70.

⁴²¹ Waddock, S.; Corporate citizenship enacted as corporate practice, *International Journal of Value-Based Management*, vol.14, p.243.

aspectos más subjetivos y sutiles de la creación de relaciones, así como a las prácticas operativas que impactan diariamente en los *stakeholders*. Finalmente exige un aprendizaje tanto organizativo como individual”.⁴²²

Para todo ello, el diálogo es el camino. De hecho, no es casualidad que todos los desarrollos de las relaciones con los *stakeholders* apunten cada vez más a la importancia del diálogo como el componente esencial de dichas relaciones, tanto por razones estratégicas⁴²³ como por razones éticas.⁴²⁴ La idea del diálogo con los *stakeholders*, es decir, con todos aquellos que se puedan ver afectados por la actividad de la empresa es la única forma de fundamentar moralmente las normas y el quehacer de una empresa y su actividad, en palabras de Josep María Lozano:

“Esto significa que las responsabilidades de la empresa ante los retos sociales no se limitan a la consideración de las consecuencias de sus actuaciones, sino que incluyen su involucración en procesos de deliberación públicos que afectan tanto a la definición de los problemas de la sociedad en que ellas están involucradas a causa de su actividad, como al establecimiento de estrategias y prioridades para resolverlos. Por otra parte tiene como consecuencia la necesidad y la exigencia de que la empresa los asuma internamente (...) y externamente”.⁴²⁵

En resumen, después de observar el estado actual de la RSE y la ética de la empresa ‘en la empresa’, hemos constatado que el futuro de esta depende de la capacidad de diálogo de los directivos y de su manera de establecer relaciones. Una empresa responsable será, bajo la propuesta que hemos desarrollado, aquella que establezca procesos de diálogo con procedimientos abiertos y justos y que, a su vez, no excluya la voz de los grupos de interés de los que ‘tal vez no se pueden expresar en el lenguaje aceptado del discurso público’, o tal vez no tengan un interés estratégico inmediato para la empresa. Para ello, los profesionales tienen que practicar, porque solo aprenderán a dialogar, dialogando, convirtiendo esa práctica en hábito.

Por ello, los próximos capítulos se centrarán en desarrollar una propuesta pedagógica de diálogo en las escuelas de negocios y derecho. Porque entendemos que, para conseguir que las empresas desarrollen su ética y su RSE, es imprescindible que enseñemos a los futuros directivos a dialogar. Y semejante aprendizaje debe empezar, en primera instancia, en el espacio de formación de estos profesionales. La ética de la empresa, como cualquier ética, sólo podrá cuestionarse o mejorarse a través del diálogo entre los individuos. Puesto que ya no hay verdades universales, el diálogo

⁴²² Waddock, S.; Corporate citizenship enacted as corporate practice, *International Journal of Value-Based Management*, vol.14, p.243.

⁴²³ Freeman, R. E., 2010. *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Cambridge University Press.

⁴²⁴ Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta, p.102.

⁴²⁵ Lozano, J.M.; *Íbidem*, p.103.

será la única forma de acercarnos a una 'mentalidad ampliada', a una mejor capacidad de juicio y a la posibilidad de una organización, y una sociedad, más éticas, decentes y justas.

Si en la ética de la empresa hay tres niveles: sistema, organización e individuo⁴²⁶; trabajando en la capacitación de los futuros directivos nos estaríamos centrando en el tercer nivel. En términos de Sacconi, nos centraríamos en el nivel micro, que hace referencia al análisis ético de las relaciones y a las actuaciones individuales en la medida en que responden a un papel profesional o alguna función organizativa.⁴²⁷ Porque es en parte mediante el trabajo sobre el individuo y la naturaleza o la calidad de las relaciones que establece con los demás que podemos cuestionar y promover la ética organizacional y del sistema. Si no lo hacemos, el individuo estará amenazado de disolverse en la empresa y la empresa tiene el peligro de absorber la dimensión social.⁴²⁸

Este trabajo no es el único necesario, ni mucho menos es excluyente respecto a otros que se enfoquen hacia la organización o el sistema. Entendemos el riesgo de considerar la empresa o la organización como un ente amoral,⁴²⁹ y entendemos también que la ética de la empresa va ligada a la ética de los individuos y de la sociedad.⁴³⁰ Con el presente trabajo no queremos subestimar la dimensión organizacional, que tiene una fuerza específica. Sin embargo, creemos y defendemos que la forma en la que el individuo se inserta y se interrelaciona en una organización es una fuerza o un sustrato no menos importante que aquel que tiene que ver directamente con la organización, del mismo modo que los sentimientos juegan un papel importante en la determinación de la justicia de una sociedad, más allá de lo que sus instituciones logren o propongan. Haciendo la analogía con la propuesta de la justicia de Sen, en nuestro caso, el enfoque de la ética de la empresa que planteamos sería también 'no institucionalista', es decir no pondría el acento en las instituciones sino en ciertos comportamientos de las personas.⁴³¹

⁴²⁶ Sacconi, L. 1991. *Etica degli affari*. Milán: Il Saggiatoe. Lozano, J.M., *op.cit.*

⁴²⁷ Sacconi, L. 1991. *Op.cit.*

⁴²⁸ Kerhuel, A., 1990. De part et d'autre de l'Atlantique. *Projet*, num.224, p.19.

⁴²⁹ De George, R.T., 1982. What is the American Business Value System. *Journal of Business Ethics*, vol.1, pp.267-275.

⁴³⁰ De George, R.T., 1990. *Business Ethics*. Nueva York: Macmillian.

⁴³¹ Sen, A., 2010. *The Idea of Justice*. Londres: Allan Lane. Para más detalles sobre la teoría de Sen ver el capítulo 6.

5 De qué hablamos cuando hablamos de diálogo.

Tanto la investigación de campo llevada a cabo en referencia al estado actual de la RSE como las teorías de ética comunicativa, apuntan a la necesidad del diálogo como la única forma de fundamentar moralmente las normas y el quehacer de una empresa y su actividad. Arendt, Benhabib, Levinas, Mèlich y Tugendhat nos han dado, cada uno desde su perspectiva, los motivos filosóficos que fundamentan la necesidad del diálogo. Antes de abordar cómo ese fin puede ser logrado mediante la pedagogía del diálogo en el seno de la universidad, queremos ahora proceder a definir y explorar en qué consiste el diálogo, en general, y el diálogo socrático en particular, así como la transformación que esta técnica genera en el aula.

5.1 ¿Qué es el diálogo?

Gadamer en su breve texto *La incapacidad para el diálogo*⁴³², escrito en 1971, expone una preocupación: “¿Está desapareciendo el arte de la conversación? ¿No observamos en la vida social de nuestro tiempo una creciente monologización de la conducta humana?”⁴³³ El hermeneuta, con Aristóteles, cree que la capacidad del diálogo es un atributo natural del ser humano: el hombre es un cerdo atado al lenguaje, y el lenguaje se da solo en el diálogo, en la conversación.⁴³⁴ Si es cierto que estamos perdiendo el arte de la conversación, ¿significa que nos estamos volviendo menos humanos, que nos estamos deshumanizando? La cuestión es, cuanto menos, preocupante. Observando los ejemplos de ‘comunicación’ que nos ofrece la televisión, estaremos de acuerdo en que están lejos de reflejar un verdadero diálogo -por no hablar de los políticos en el Parlamento, o de los grupos de amigos en un bar.

Un diálogo requiere de la apertura de cada cual a los demás y viceversa, para que los hilos de la conversación puedan tejerse.⁴³⁵ Sin esta condición de apertura, el diálogo es imposible, los mundos y las visiones del mundo presentes, pero aisladas, no consiguen trazar puentes e intercambiar impresiones. Sin esa interrelación, la comunicación no se da y, siguiendo a Platón, las visiones del mundo no pueden adquirir carácter ‘de verdad’. El alumno de Sócrates ya propuso como un principio de verdad que la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro, y que las conclusiones que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden en vigor

⁴³² Gadamer, H.G., 1998. *Verdad y método* (T.II). Salamanca: Sígueme.

⁴³³ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.203.

⁴³⁴ *Ídem*.

⁴³⁵ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.204.

argumentativo.⁴³⁶ En ese sentido, podríamos deducir que nuestros argumentos hoy no tienen brío ni fuerza porque no estamos siendo capaces de ponerlos en juego mediante el acto del habla y la comunicación.

Es más, en la línea de la definición kantiana del juicio reflexivo y de la teoría de la “mentalidad ampliada” defendida por Arendt y posteriormente por Benhabib, la conversación con el otro -tanto sus objeciones como su aprobación, tanto su comprensión como la falta de ella-, serían una especie de ampliación de nuestra individualidad.⁴³⁷ Y, por oposición, sin diálogo, esta ampliación no existe, no es posible. Cada individuo es el reflejo del mundo entero y, siguiendo a Leibniz, “los múltiples espejos del universo que son los individuos componen en su conjunto el único universo”.⁴³⁸ Solo mediante el intercambio, fusión y choque de esos múltiples reflejos del mundo que se lleva a cabo en la conversación podremos caminar hacia la verdad y ampliar nuestra experiencia, porque, “lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.”⁴³⁹

Desde el punto de vista de Gadamer, como hemos visto anteriormente, entenderemos por experiencia aquel acontecimiento que necesariamente defrauda nuestras expectativas porque, por definición, no podía formar parte de nuestros planes.⁴⁴⁰ La imprevisibilidad, siguiendo a Mèlich, es la condición de la experiencia. La experiencia es aquello que no ‘se hace’, sino que ‘se padece’.⁴⁴¹ Y dentro del abanico de experiencias posibles, el diálogo es una de ellas. El diálogo es la apertura al otro y del otro para el intercambio de los mundos o visiones del mundo y ese intercambio, cuando se da, amplía nuestro pensamiento y nuestra experiencia hasta el punto que nos transforma -convirtiéndose así en una ‘experiencia’ en el sentido gadameriano.

La palabra diálogo tiene dos raíces: ‘dia’, que significa ‘a través’, y ‘logos’, que significa ‘palabra razonada’ o ‘razonamiento’. El diálogo es el proceso a través del cual creamos significado entre varias personas⁴⁴², y es una disciplina de pensamiento e indagación colectiva que transforma la calidad de la conversación y, especialmente, las asunciones que están debajo de ella.⁴⁴³ Este tipo de comunicación solo puede darse cuando los participantes eliminan su tendencia a tener una postura defensiva. Si no eliminan su

⁴³⁶ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.205.

⁴³⁷ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.206.

⁴³⁸ *Ídem*.

⁴³⁹ *Ídem*.

⁴⁴⁰ Gadamer, H.G., 2001. *Verdad y método* (T.I). Salamanca: Sígueme, p.432.

⁴⁴¹ Mèlich, J.C., *Íbidem*, p.130.

⁴⁴² Dixon, N. M., 1996; *Perspectives on dialogue: Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership; Lease, J.E., McConnell, R.V., & Nord, M., 1999. Discourse as a catalyst for change in management education. *Journal of Management Education*, 23(2), p.154-173.

⁴⁴³ Isaacs, W., 1993. Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), p.24.

actitud defensiva, es imposible pensar y razonar de forma colectiva sobre temas complejos⁴⁴⁴, pues el pensamiento se mantiene fragmentado y aislado en cada persona.

Ahora bien, no hay que confundir diálogo con consenso. La construcción de consenso generalmente limita opciones y busca propuestas que sean aceptables para la mayoría de personas.⁴⁴⁵ En ese sentido, las teorías morales que imponen el consenso como condición -como por ejemplo la de Rawls o Habermas- estarían limitando la posibilidad del diálogo. La propuesta de Arendt del ‘pensamiento ampliado’ o la teoría comunicativa de Benhabib, en cambio, serían afines a esta forma de comunicación y partidarias de promover el diálogo abierto y real. Aquello que caracterizaría el diálogo es que busca explorar y descubrir nuevos significados. Su objetivo no es eliminar las diferencias, sino crear un espacio de apertura donde las diferencias pueden emerger, ser estudiadas y no ignoradas con el objetivo de llegar a un acuerdo.⁴⁴⁶ En ese sentido, es el método adecuado para acceder a la singularidad que propone Benhabib o, en términos de Honneth, a un tercer nivel de reconocimiento, el de la solidaridad -pero sin ser necesaria la ‘lucha’.

Por otro lado, el diálogo tampoco es lo mismo que el debate. En este último, cada uno intenta ganar al otro o convencerle de que asuma su visión. En los diálogos, en cambio, no se pretende cambiar el comportamiento del otro ni guiarle a un punto o visión concretos, pues eso rompería la propia naturaleza del proceso.⁴⁴⁷ El diálogo busca compartir significados y descubrir nuevas realidades entre todos y para todos.

En esta diferenciación, nos alejamos de nuevo de Habermas. En alemán, la ‘ética discursiva’ – en español también llamada ética dialógica o comunicativa- lleva por nombre *Diskursethik*. En español, las palabras que mejor se corresponden con el término *Diskurs* serían ‘discusión’ o ‘debate’, que como dice la RAE implica “una controversia sobre una cosa entre dos o más personas”.⁴⁴⁸ Es decir, la *Diskursethik* de Habermas o Apel sería algo como una ‘ética del debate’ o ‘ética de la discusión’. En cambio, desde la tradición de habla inglesa, autores como Benhabib centran su teoría de ética comunicativa en el diálogo abierto y sin restricciones, y no en el debate, en la exploración de la diferencia y no en lograr el consenso entre ideas contrapuestas.

Hay una cuestión idiomática de base. Mientras que en español o en inglés utilizamos las palabras ‘diálogo’ y ‘debate’ para diferenciar una comunicación enfocada a la comprensión del otro frente a una comunicación confrontativa -pues la misma palabra ‘debate’ comparte la raíz etimológica de ‘batalla’-; en alemán, Habermas no se fijará

⁴⁴⁴ Isaacs, W.; *Íbidem*, p.24-39.

⁴⁴⁵ Isaacs, W.; *op.cit.*

⁴⁴⁶ Isaacs, W.; *op.cit.*

⁴⁴⁷ Bohm, D., Factor, D., & Garrett, P., 1991. Dialogue: A proposal. The informal education archives.

<http://www.infed.org>.

⁴⁴⁸ Velasco, J.C., 2014. *Para leer a Habermas*, Madrid: Alianza, p.170.

en esta dicotomía sino que hará una diferenciación en términos del uso del lenguaje. Según su 'Teoría pragmática universal', el uso original del lenguaje es el entendimiento. Alcanzar un acuerdo entre las partes que participan en el proceso comunicativo es el *telos* del lenguaje y lo que caracteriza una comunicación auténtica es la búsqueda del entendimiento entre las partes.⁴⁴⁹ Frente a este uso 'original' del lenguaje, existe el uso instrumental o estratégico del mismo, que es parasitario del uso orientado al entendimiento⁴⁵⁰, una distorsión o manipulación.

Dicho de otro modo, la comunicación lingüística solo tiene sentido y razón de ser en cuanto orientada al entendimiento con el otro.⁴⁵¹ Y el entendimiento (*Verständigung*) implica dos cosas para Habermas: haber comprendido lo dicho y estar de acuerdo con ello. Toda acción lingüística o comunicativa es una acción orientada al entendimiento y solo mediante el lenguaje es posible la actuación conjunta entre sujetos diversos.⁴⁵² Las otras formas de acción social como la negociación o la imposición obedecerían a un modelo estratégico y serían perversiones del uso del lenguaje.

En ese sentido, y volviendo a la diferenciación entre diálogo y debate que hemos establecido, aquello a lo que nosotros llamamos 'debate' sería en términos *habermasianos* un uso impropio del lenguaje, el que tiene que ver con el uso estratégico e impositivo; mientras que aquello a lo que llamamos 'diálogo' se acercaría más al *telos* propio del lenguaje.

Ahora bien, no podemos obviar que hay una diferencia radical y de base entre la propuesta de Habermas y la que nosotros desarrollamos partiendo de Benhabib. Mientras Habermas concibe que el uso original del lenguaje es el entendimiento en tanto que comprensión y acuerdo, nosotros ponemos el acento en la comprensión y no imponemos el acuerdo como condición necesaria. Es decir, estamos partiendo de dos nociones distintas de verdad y racionalidad, y de dos concepciones del lenguaje.⁴⁵³ Mientras en Habermas el uso racional del lenguaje en una 'situación ideal del habla' conduciría necesariamente al consenso, porque la racionalidad apunta siempre a una verdad unívoca; en nuestro caso, desde una racionalidad menos fuerte, estamos proponiendo que el consenso no es siempre posible y que, su ausencia, no indicará necesariamente un problema o fallo en la argumentación o bien una irracionalidad. Haciendo un uso racional del lenguaje en el sentido que lo defienden Benhabib o Tugendhat podemos no llegar a un consenso pero, con todo, sí llegaremos a avanzar en el aprendizaje moral y el desenmascaramiento de los intereses propios, así como a la ampliación de nuestro pensamiento e identidad y al reconocimiento de la

⁴⁴⁹ Habermas, J., 1987. *Teoría Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.

⁴⁵⁰ Velasco, J.C., 2014. *Para leer a Habermas*, Madrid: Alianza, p.39.

⁴⁵¹ Habermas, J., 1987. *Teoría Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus, p.506

⁴⁵² Velasco, J.C., 2014. *Íbidem*, p.40.

⁴⁵³ Nuestra intención no es entrar a desarrollar ambas teorías dado que escapa el alcance de esta investigación pero sí hemos considerado relevante apuntar que existe esta diferencia.

singularidad.⁴⁵⁴ Una moral que puede ser entendida como moral ‘de mínimos’ pero no por ello menos importante o útil, o un fracaso de la racionalidad, sino probablemente todo aquello a lo que podemos aspirar en el mundo de hoy.

En resumen, abogaremos por la defensa del ‘diálogo’ frente al ‘debate’ en tanto que ejercicio que busca la comprensión y no la imposición o la negociación -en tanto que uso más propio del lenguaje que el debate instrumental- aceptando que, con ello, no pretendemos llegar al consenso ni creemos que esa debería ser nuestra pretensión. Ponemos por tanto por encima el valor de la apertura y la ampliación de la individualidad, el valor del avance relativo y del ‘encontrar en el otro algo que no habías encontrado en tu experiencia’,⁴⁵⁵ el valor de la diversidad en lugar de la Verdad en mayúsculas.

Si al finalizar el capítulo anterior hacíamos una analogía entre nuestro enfoque de la ética de la empresa, centrado en la persona y no en la organización, y la teoría ‘no-institucionalista’ de la justicia propuesta por Amartya Sen, que critica que las teorías dominantes de la justicia han prestado atención de forma casi exclusiva a las ‘instituciones justas’ en lugar de a las ‘sociedades justas’, y han olvidado que los comportamientos de las personas son tan importantes como las instituciones⁴⁵⁶; en este punto podemos establecer el paralelismo con el segundo atributo de la teoría de la justicia de Sen: el ‘no-trascendentalismo’. En *Una idea de la justicia*, Sen argumenta que no tiene sentido seguir trabajando para conseguir una definición perfecta de la justicia, tal y como han pretendido autores como Rawls, sino que lo importante es trabajar para lograr mejoras relativas y contextuales, conseguir que se haga más justicia en cada caso, que haya sociedades más justas. En nuestro caso, entenderemos el ejercicio del diálogo en el mismo sentido, como un ejercicio que, lejos de lograr un entendimiento perfecto o una definición de la verdad irrefutable, logra acercarnos progresivamente a principios, ideas, decisiones y normas, cada vez más justos e integradores de la experiencia y las necesidades de cada uno -probablemente, no lo negaremos, porque nos asusta el riesgo que la idea de consenso implica y que, demasiadas veces, ha sido evidenciado a lo largo de la historia.

Por ello, frente a la búsqueda del consenso, en el contexto de diálogo tal y como lo entendemos, las personas deben sentirse libres para participar, y es gracias a ello que se pueden afrontar temas complejos y desde la complejidad. Frente al uso ‘parasitario’ del lenguaje, en el diálogo el objetivo no es ganar, sino comprender a los demás. Para ello, las personas tienen que, de entrada, suspender su juicio y aprender a escuchar lo

⁴⁵⁴ En lo que concierne la noción de verdad nos alejamos de Gadamer y nos acercamos a Tugendhat, que criticó al hermeneuta no haber propuesto ninguna teoría sobre la verdad más allá de la pura interpretación.

⁴⁵⁵ Gadamer, H.G.; *Íbidem*, p.206.

⁴⁵⁶ Sen, *Íbidem*, p.67.

que el otro dice y piensa sin llegar a una conclusión.⁴⁵⁷ Por ello, es imprescindible que cada uno vea al otro como 'igual' y deje de lado las diferencias de poder o estatus.⁴⁵⁸ Además, es necesario crear un ambiente o contexto en el que todos los participantes tengan espacio para hablar, y en el que se cumplan las normas de respeto moral universal y de reciprocidad igualitaria que apunta Benhabib⁴⁵⁹:

- *Norma de respeto moral universal*: debemos respetarnos mutuamente como seres cuyo punto de vista es merecedor de igual consideración.
- *Norma de reciprocidad igualitaria*: Debemos tratarnos mutuamente como seres humanos concretos y fortalecer la capacidad de expresar este punto de vista creando, siempre que sea posible, prácticas sociales que materialicen el ideal discursivo.⁴⁶⁰

Fuera del ámbito filosófico, desde el mundo de la gestión de empresas y de las organizaciones también hay académicos que están trabajando sobre la importancia del diálogo. Uno de los más conocidos es el profesor de MIT y fundador de la Society of Organizational Learning, Peter Senge. Según plantea en su obra más conocida, *La quinta disciplina*, y desde el enfoque del desarrollo organizacional, Senge sostiene que en la discusión o debate uno busca la aceptación del grupo, mientras que en el diálogo se busca ir más allá del entendimiento propio para ganar perspectivas que no se pueden conseguir de forma individual. Mediante el diálogo "nace una nueva mente que se basa en el desarrollo de un sentido común"⁴⁶¹, unos a otros se ayudan a tomar conciencia de las incoherencias de su pensamiento y, de esta forma, el pensamiento colectivo se va haciendo más coherente.⁴⁶²

Siguiendo a Senge, para que un diálogo pueda darse hay que cumplir varios requisitos: suspender el juicio respecto de los demás; verse entre ellos en tanto que iguales; incluir la presencia de un facilitador neutral; ralentizar el proceso de pensamiento; reconocer las abstracciones; clarificar las asunciones y emociones ocultas; equilibrar la investigación y la defensa de una idea; y diferenciar entre aquello que tiene que ver con aspiraciones y aquello que está basado en experiencias reales.⁴⁶³ Isaacs, por su lado, propone que para que un diálogo sea posible los participantes deben también suspender el juicio y las creencias propias; escuchar su escucha; observar al

⁴⁵⁷ McCambridge, J., 2003. 12 angry men: A study in Dialogue, *Journal of Management Education*, Vol. 27 no.3, p.384-401.

⁴⁵⁸ Dixon, N. M., 1996. *Perspectives on dialogue: Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro: Center for Creative Leadership.

⁴⁵⁹ Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa, p.206, p.45

⁴⁶⁰ Ver sección 3.4.

⁴⁶¹ Senge, P., 2006. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Nueva York: Broadway Business, p.240-241.

⁴⁶² Senge, P.; *Íbidem*, p.243.

⁴⁶³ Senge, P.; *op.cit.*

observador; ralentizar la indagación; ser conscientes de los pensamientos y apreciar la polarización.⁴⁶⁴ Stewart y Thomas, por otro lado, apuntan que la escucha dialógica está centrada en lo ‘nuestro’ y no en lo ‘tuyo’ o lo ‘mío’, es decir, trabaja sobre la noción de construir significados compartidos; es abierta y tiene carácter de juego, puesto que la conversación no tiene que ser siempre certera, controlada y centrada en el cierre; funciona en clave de presente, y no de futuro; y construye contextos centrándose en las circunstancias que envuelven el tema más que en el tema en sí mismo.⁴⁶⁵

Por último, retomando la propuesta de Senge, dado que la sociedad no está acostumbrada a este tipo de comunicación, en los contextos de diálogo es útil la presencia de un facilitador que guíe y asegure que el diálogo no se convierte en debate. Dado que el objetivo del diálogo es la apertura para que puedan emerger las visiones particulares, que a veces pueden resultar ‘excéntricas’, es importante que el facilitador ayude a los participantes a suspender el juicio sobre las visiones diversas y a asegurar el espacio para que todos hablen abiertamente.⁴⁶⁶

Tabla: Diferencias entre un debate y un diálogo

Debate	Diálogo
Retórica	Dialéctica
El objetivo son las decisiones y los actos	El objetivo es la comprensión del valor de los juicios para luego decidir y actuar
Juzgar de forma despectiva	Juzgar solo después de comprender
Ataque y defensa	Investigación y examen
Salirse con la suya	Querer conocer la verdad
Actitud defensiva u ofensiva	Actitud de apertura
Persuadir	Investigar
Defender un punto de vista	Escuchar a los demás y a uno mismo
Pone el foco en el responder y convencer	Pone el foco en el preguntar y querer saber
Rápido	Lento
Individualista: los problemas son personales	Comunitario: los problemas son comunes
Buscar aprobación	Buscar entendimiento mutuo
Menospreciar al otro	Entender las diferencias
Decir lo que funciona	Decir solo lo que se piensa
Tener la razón	Buscar la razón juntos

⁴⁶⁴ Isaacs, W., 1993. Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, , 22(2), p.24-39.

⁴⁶⁵ Stewart, J., & Thomas, M., 1995. Dialogic listening: Sculpting mutual meanings, en J. Stewart (Ed.), *'Bridges not walls: A book about interpersonal communication'*. New York: McGraw-Hill, p.184-201.

⁴⁶⁶ McCambridge, J., 2003. 12 angry men: A study in Dialogue, *Journal of Management Education*, Vol. 27 no.3, p.384-401.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Bolten, H., 2001. Managers Develop Moral Accountability: The Impact of Socratic Dialogue. *Philosophy of Management*, 1: 21.; Van Rossem, K., 2011. ¿Qué es un Diálogo Socrático?, P@kenredes, Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaira, Vol.I, no 9.

5.2 El diálogo dentro de la empresa

Veamos ahora qué es lo que ocurre dentro de la empresa. Según Dixon, aunque una de las actividades más frecuentes de los directivos sea hablar, “parece que hay algo erróneo, que está mal, en la forma en la que las personas se hablan unas a otras en el trabajo –hay algo de artificial, falso o por lo menos insatisfactorio la mayoría del tiempo.”⁴⁶⁷ Podríamos decir que se trata de una forma de hablar que no permite el intercambio abierto y que, generalmente, tiene más la intención de persuadir o disuadir que de aprender o comprender, es decir, probablemente se trata más bien de un debate o una imposición que de un diálogo.

Algunos autores consideran que hablar de forma auténtica promueve cambios positivos entre los *stakeholders* que participan en el proceso⁴⁶⁸; mientras que no ser auténtico en el trabajo –no decir nada, decir más de lo que se sabe o no entender lo que dicen los demás- limita el potencial de crecimiento y aprendizaje de las personas en las organizaciones⁴⁶⁹ y, por ende, también limita el desarrollo de las organizaciones.

Isaacs observa cómo la mayoría de las formas de conversación en las organizaciones, particularmente cuando se trata de temas complejos y delicados, se vuelven debates: un lado gana y el otro pierde, las dos partes mantienen sus certezas y no se preocupan de llevar a cabo una indagación más profunda.⁴⁷⁰ Limitando las contribuciones de las personas y solo teniendo en cuenta las alternativas de algunos ‘participantes elegidos’, no se puede desarrollar un conjunto de alternativas comprensivas.⁴⁷¹ Con este tipo de comunicación se pierde la oportunidad de desarrollar la organización porque no se explora todo el abanico de posibilidades y alternativas. Por todo ello, estamos ante un tema crítico para las empresas. Gadamer apunta que las negociaciones entre socios comerciales no tienen el carácter de la comunicación entre las personas porque en su

⁴⁶⁷ Dixon, N. M., 1996. *Perspectives on dialogue: Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro: Center for Creative Leadership.

⁴⁶⁸ Lease, J.E., McConnell, R.V., & Nord, M., 1999. Discourse as a catalyst for change in management education. *Journal of Management Education*, 23(2), p.154-173.

⁴⁶⁹ Dixon, N. M.; op.cit.

⁴⁷⁰ Isaacs, W., 1993. Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), p.24.

⁴⁷¹ McCambridge, J., 2003. 12 angry men: A study in Dialogue, *Journal of Management Education*, Vol. 27 no.3, p.384-401.

intercambio mutuo no quedan afectadas ni concernidas como personas, sino como administradores de los intereses partidarios que representan.⁴⁷²

Sin embargo, consideramos importante hacer varias puntualizaciones al respecto: en primer lugar, no todas las conversaciones que se dan en el marco de una empresa son 'negociaciones comerciales'. En segundo lugar, la idea de que las personas, cuando trabajan, no estén actuando como personas sino como administradores de intereses partidarios, genera problemas de distinta índole: 1) estar actuando durante un mínimo de ocho horas al día de forma 'despersonalizada' es algo ciertamente preocupante en aras de la salud mental de una sociedad; 2) se imposibilitarían las relaciones entre las personas y, por tanto, los sentimientos morales como la simpatía, la empatía o la confianza; 3) la falta de confianza afectaría de forma negativa el ambiente laboral e incluso la posibilidad de hacer negocios; 4) si las personas actúan dejando de ser quienes son, no podrán aportar aquello de único y singular que encarnan –su propio reflejo del mundo- y, por tanto, su capacidad de contribuir a la innovación y al progreso de la empresa será limitada.

De hecho, el segundo y tercer problema que apuntamos –la 'despersonalización' y la imposibilidad de los sentimientos morales- son dos atributos que conectan directamente con el llamado '*agentic state*' descrito por Milgram⁴⁷³ y traducido como 'teoría de la cosificación'. Mediante su polémico experimento, el psicólogo estadounidense demostró que, en ciertos contextos organizacionales o jerárquicos, las personas pasan a verse a sí mismas como instrumentos al servicio de los deseos o mandatos de otros. En ese estado, dejan de concebirse como responsables de sus actos y pasan a obedecer todo tipo de órdenes sin ningún tipo de discriminación.

Esta teoría tiene profundas semejanzas con la de la 'banalidad del mal' que Arendt desarrolló, durante los mismos años que Milgram, a partir de su asistencia al juicio a Eichmann.⁴⁷⁴ A raíz de las declaraciones que Eichmann hizo en su juicio, donde no reconoció su culpabilidad sino que en todo momento, ante las acusaciones, respondió diciendo que él 'sencillamente estaba obedeciendo órdenes', Arendt propuso que en la mayoría de casos el mal es fruto de la ignorancia, de personas que han decidido dejar de ser personas, que han elegido dejar de pensar.

Lo más preocupante es que este tipo de actitud, que se espera de un 'soldado', es una actitud que se replica en contextos organizacionales de todo tipo, y las empresas no están a salvo de ello.⁴⁷⁵ Por ello consideramos crítica la promoción del diálogo en la

⁴⁷² *Ídem*.

⁴⁷³ Milgram, S., 1974. *Obedience to authority: an experimental view*. New York: Harper and Row.

⁴⁷⁴ Arendt, H., 2012, *Eichmann en Jerusalén*. Buenos Aires: Lumen.

⁴⁷⁵ Entre otros, la actitud que vemos reflejada en los *traders* de ENRON en el documental *The smartest guys in the room* es un perfecto ejemplo de cómo las organizaciones promueven este comportamiento entre los trabajadores.

empresa. Porque, al fin y al cabo, la persona que accede al *agentic state* es alguien que ha renunciado a su dignidad, a su humanidad y a su racionalidad. Es alguien que abandona el diálogo y por tanto la expresión de su humanidad, de la capacidad de cuestionar y de comunicar. Si la ética comunicativa entiende que cuando emprendo un diálogo con alguien es porque le estoy considerando igual a mí en tanto que ser humano libre y merecedor de respeto, alguien al que no puedo arrebatar la libertad de expresión ni le puedo coaccionar, cuando una persona entra en el *agentic state* está renunciando a ese respeto y a ser considerado como miembro y parte de la especie. Se está faltando el respeto a sí mismo, tratándose poco más que como a un perro o a una máquina.

Si aceptamos la propuesta de Gadamer estamos aceptando que los trabajadores de una empresa, en mayor o menor medida, actúan desde ese estado de ‘cosificación’; y ese, a nuestro parecer, es uno de los mayores riesgos que afronta la ética de las empresas y las empresas en general: el riesgo de operar de forma ‘maquinal’ y de trabajar con personas que actúan como ‘soldados’ en lugar de como ‘personas críticas’ y en tanto que ‘seres morales’. Ese riesgo se ve reforzado por la visión de la empresa y del *management* de Friedman, cuya antropología disocia totalmente y de forma esquizofrénica en los directivos aquello que les es propio como personas y ciudadanos y aquello que les es propio en su papel en tanto que directivos.⁴⁷⁶

Por todo ello, consideramos que ni es deseable ni es cierto que el diálogo no pueda darse en el contexto empresarial. Margalit, por ejemplo, en su descripción de una sociedad decente, ya incluye que las empresas –como cualquier otra institución– deberán respetar a las personas y no humillarlas.⁴⁷⁷ Y una condición necesaria del respeto es el considerar a las personas como dignas y portadoras de derechos y que merecen ser escuchadas. Si cerramos la puerta al diálogo, el respeto por el otro en tanto que persona y sujeto individual desaparece y la sociedad no puede ser decente.

Es más, hasta tal punto es el diálogo algo constitutivo y fundamental para el ser humano -en tanto que cerdo atado al lenguaje- que su incapacidad es hoy motivo de tratamiento médico.⁴⁷⁸ Si al analizar los distintos niveles de reconocimiento veíamos que la falta de ellos derivaba en una forma específica de enfermedad⁴⁷⁹, en este caso constatamos que la incapacidad para el diálogo es concebida como un trastorno mental.⁴⁸⁰ El enfermo que no consigue dialogar se encuentra tan atrapado en sus ideas

⁴⁷⁶ Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Madrid: Trotta, p.108.

⁴⁷⁷ Margalit, A., 2010. *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.

⁴⁷⁸ Existen diferentes tipos de terapias psicológicas centradas en la recuperación de la capacidad de dialogar como, por ejemplo, el psicoanálisis.

⁴⁷⁹ Ver sección 3.1.

⁴⁸⁰ El presidente de Médicos Sin Fronteras (MSF), Philippe Biberson, cuando recogió el Premio Nobel de la Paz, dijo: “no sabemos si las palabras salvan, pero sí sabemos que el silencio mata”.

delirantes que no sabe escuchar el lenguaje de los otros y se alimenta solo de sus propias ideas patológicas.⁴⁸¹

Trasladando esta idea al campo de las empresas y las organizaciones, el diagnóstico no es precisamente halagüeño. Que las empresas no promuevan el diálogo significa que de alguna forma están alimentando una ‘enfermedad mental’ en las personas que pasan la mayor parte de sus vidas en ellas –y cuyos hábitos y carácter, siguiendo a Aristóteles, se forjarían principalmente en las mismas. O, si personificamos la empresa como una especie de Leviatán, diríamos que es la empresa la que está enferma.

Aquellos individuos que no saben dialogar, en el mejor de los casos acuden a un médico para recibir ayuda y recuperar la capacidad de dialogar con su entorno. En el caso de la empresa, ¿quién la podría curar?

5.3 ¿Por qué no hay diálogo en la empresa?

Antes de plantearnos quién y cómo podría curar semejante ‘enfermedad’, intentaremos entender por qué se da. Partimos de la base que el diálogo en una empresa es necesario y que, desafortunadamente, está lejos de ser una práctica común. Asumimos como punto de partida que las empresas no saben dialogar. Y si las empresas son un reflejo de la sociedad, podríamos afirmar también que las empresas no saben dialogar porque las personas, en general, han perdido el hábito de hacerlo. De esa forma, una dinámica está reforzando la otra.

Volviendo al hombre libre y autónomo del contractualismo -o al ideal de directivo-, no nos debe sorprender que en la sociedad haya una preocupante incapacidad para el diálogo. No saber dialogar es no saber escuchar al otro y, por definición, el ser autónomo que se concibe como autosuficiente tiene pocos incentivos para escuchar al otro. Por ello, según Gadamer, “la incapacidad de escuchar es un fenómeno tan familiar que no es preciso imaginar otros individuos que presentan esta incapacidad en un grado especial.”⁴⁸² Porque el tipo de ser humano ‘ideal’ que se promueve, y más en un contexto empresarial, es el ser fuerte y autónomo –diametralmente opuesto al ser corpóreo y vulnerable de las teorías feministas. Un ser autónomo que oye mal porque permanentemente se escucha a sí mismo. “Aquel cuyo oído está, por así decirlo, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro.”⁴⁸³ Este sería el problema común a la mayoría de personas; un problema que, en nuestra opinión, se intensifica en el contexto empresarial.

⁴⁸¹ Gadamer, H.G., 1998. *Verdad y método* (T.II). Salamanca: Sígueme, p.208.

⁴⁸² Gadamer, H.G., 1998. *Íbidem*, p.209.

⁴⁸³ *Ídem*.

De hecho, esa actitud tiene un entorno de 'incubación' bastante obvio. Leidtka sostiene que la falta de escucha y de comprensión en las empresas puede tener su origen en las experiencias educativas de los directivos. El 'método del caso'⁴⁸⁴, adoptado primero por la Harvard Business School y luego popularizado en las escuelas de negocios de todo el mundo, ayuda a los estudiantes a convertirse en defensores de una idea y les enseña a debatir más que a indagar y comprender. Y aunque defender una opinión sea algo valioso, Leidtka sospecha que esta tendencia, si no se reevalúa, no permitirá formar a directivos efectivos ni agentes de cambio -por no hablar de líderes inspiradores e imaginativos.⁴⁸⁵ Recibir una educación centrada en el 'método del caso' de forma continuada puede resultar en individuos que no sean capaces de escuchar, que tienen tendencia a juzgar de forma apresurada y que llegan a conclusiones que pueden estar basadas en premisas erróneas sobre sus objetivos y los de aquellos con los que hablan, y todo ello, como hemos dicho, es una clara limitación para su desarrollo y aprendizaje.⁴⁸⁶

Robert Haas observa que es difícil desaprender comportamientos que nos han traído éxitos en el pasado. Por ejemplo, valorar a las personas semejantes a uno mismo por encima de las diferentes culturas y géneros; hacer cosas solo en lugar de colaborando; tomar decisiones solo en lugar de preguntando a diferentes personas sobre sus perspectivas, etc. Hay todo un abanico de comportamientos que fueron muy útiles en las viejas jerarquías y que son completamente erróneos en las organizaciones más planas, sensibles y empoderadas⁴⁸⁷, y uno de esos comportamientos es la tendencia a imponer o debatir en lugar de dialogar.

Es más, todos llevamos asunciones básicas y modelos mentales que desarrollamos desde nuestra infancia, en nuestras experiencias de socialización, con nuestros amigos y familia o en nuestra educación. Son asunciones sobre cómo funciona el mundo, sobre nosotros y nuestros intereses, a los que, inconscientemente, nos aferramos tan fuertemente que nos identificamos con ellas y las defendemos con emoción y energía

⁴⁸⁴ El método del caso se remonta a 1870 cuando Christopher Laudell lo introdujo en la School of Law de la Universidad de Harvard como estrategia para la formación de profesionales. Un caso es un texto que describe una problemática real propia de una disciplina. Por ejemplo, en el caso de las escuelas de negocios los casos que se trabajan presentan problemas propios de empresas. El objetivo es que los alumnos y el profesor examinen la situación planteada y desarrollen conocimientos y habilidades a partir de la discusión que se genera. (Christensen, C. R., 1989. *Teaching and the case method*. Cambridge: Harvard Business School. Christensen, C. R., & Hansen, A. J., 1987; *Teaching and the case method*. Cambridge: Harvard Business School. Cohen, P., 1973; *The gospel according to the Harvard Business School*. New York: Penguin.)

⁴⁸⁵ Leidtka, J., 2001; The promise and peril of video cases: Reflections on their creation and use. *Journal of Management Education*, 25(4), p.409-424.

⁴⁸⁶ McCambridge, J., 2003. 12 angry men: A study in Dialogue, *Journal of Management Education*, Vol. 27 no.3, p.384-401.

⁴⁸⁷ Bennis, W., 1996. Leader as transformer. *Executive Excellence*, 13(10), p.15-16.

cuando las ponen en cuestión.⁴⁸⁸ Es decir, cuando alguien propone una perspectiva que invalida una de estas asunciones, tenemos a menudo tendencia a reaccionar de forma agresiva como si nos fuera la vida en ello porque, de alguna forma, nos hemos identificado con estas asunciones hasta tal punto que al cuestionarlas sentimos que se nos cuestiona a nosotros y nuestra identidad. La clave, por tanto, residiría en conseguir que el cuestionamiento del otro no fuera planteado en clave de amenaza, que no se emitiera en forma de ataque o con tono beligerante y, por otro lado, que el receptor no lo percibiera como tal, porque en la desactivación de la comunicación en tanto que lucha son igualmente importantes la emisión y la recepción, el que habla y el que escucha, ambos tienen que estar dispuestos a hablar abiertamente y a escuchar de la misma forma.

5.4 Los beneficios del diálogo

¿Qué beneficios puede traernos el esfuerzo por romper la inercia a protegernos y a aferrarnos a las viejas ideas conocidas y que hemos construido hasta hoy? Las ventajas son varias y numerosas, incluso sobrepasan con creces el esfuerzo que implica el romper un hábito y un mecanismo de protección y lucha que para algunos puede parecer muy cómodo y ventajoso.

En primer lugar, el mundo de los negocios del siglo XXI se caracteriza por un contexto de cambio continuo que puede abrumar nuestras estructuras de pensamiento y que dan sentido al mundo.⁴⁸⁹ Si pretendemos afrontar los problemas solos y desde la autonomía, corremos un gran riesgo de fracasar. Ante un contexto tan complejo la colaboración es casi una necesidad. Aprender a dialogar es, al fin, aprender a colaborar y, por ende, a tener más herramientas para sobrevivir en un entorno complejo.

En segundo lugar, el diálogo facilita que los equipos que tienen que tomar decisiones actúen de una forma más cohesionada y como un todo, y no como partes separadas donde cada uno defiende su posición sin entender plenamente las percepciones de los demás.⁴⁹⁰ Adentrándonos en una verdadera conversación aprendemos de los demás y de nosotros, creando el tipo de significados compartidos necesarios para una comunicación efectiva. Este tipo de comunicación es prácticamente necesaria para los equipos que tienen que resolver problemas y tomar decisiones –probablemente todos.⁴⁹¹ El diálogo ayuda a los participantes a centrarse en hablar y escuchar y

⁴⁸⁸ April, K. A., 1999. Leading through communication, conversation and dialogue. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5), 231-241.

⁴⁸⁹ Marris, P., 1974; *Loss and change*. London: Routledge and Kegan Paul, p.15-17.

⁴⁹⁰ McCambridge, J., 2003. 12 angry men: A study in Dialogue, *Journal of Management Education*, Vol. 27 no.3, p.384-401.

⁴⁹¹ McCambridge, J.; *op.cit.*

permite ser más sensible y perceptivo a las asunciones que están debajo de cada mensaje y que acompañan la formación de sentido.⁴⁹² Sin conseguir captar ‘qué es lo que queremos decir más allá de lo que decimos’, es difícil llegar a comprender al otro y su perspectiva. El diálogo abierto permite el acceso a las creencias que están debajo de la superficie.

Otro contexto en el que el diálogo abierto es crítico es en los momentos o procesos de cambio. La comunicación y la conversación abiertas preparan a las personas para los efectos positivos y negativos del cambio⁴⁹³, aumentan la comprensión de los demás y el compromiso para el cambio⁴⁹⁴, y reducen la confusión y la resistencia al mismo⁴⁹⁵. La comunicación nos da acceso a información y a conocimiento ajeno, generando comprensión y confianza⁴⁹⁶; además promueve una apreciación por la diversidad, valida las experiencias de los otros y prepara el terreno para un verdadero compromiso y cooperación en la gestión del cambio. El diálogo es una democratización de las voces y de las emociones.⁴⁹⁷

En cuarto lugar, como ya hemos planteado anteriormente, todas aquellas organizaciones que quieran promover un comportamiento que sea coherente con el razonamiento moral pueden necesitar descubrir estructuras directivas y sistemas que alienten a los directivos individuales a tomar responsabilidades por sus decisiones y acciones.⁴⁹⁸ La cultura organizativa tiene un papel importante en el desarrollo moral de los miembros de la organización.⁴⁹⁹ El clima ético percibido es una fuerza poderosa que influye mucho en los procesos de toma de decisiones éticas de los directivos.⁵⁰⁰ Si las empresas establecen mecanismos de diálogo abierto como una práctica común, se ayuda a los directivos alentándoles a comportarse de forma coherente con el razonamiento moral y, por ende, a promover empresas éticas.

⁴⁹² McCambridge, J.; *op.cit.*

⁴⁹³ Jick, T., 1993. Implementing change, en T. Jick (Ed.), *‘Managing change’*. Irwin: Homewood, p.192-201.

⁴⁹⁴ Beckard, R., & Pritchard, W., 1992; *Changing the essence: The art of creating and leading fundamental change in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass; Morgan, G., 1988; *Riding the waves of change: Developing managerial competences for a turbulent world*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁴⁹⁵ Kotter, J., & Schlesinger, L., 1987. *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁴⁹⁶ Kanter, R., Stein, B., & Jick, T., 1992. *The challenge of organizational change*. New York: Free Press; Broodryk, J., 1992. *The Afro-centric leadership process*. South Africa: Ubuntu School of Philosophy.

⁴⁹⁷ Giddens, A., 1994; *Beyond left and right, the future of radical politics*. Stanford: Stanford University Press.

⁴⁹⁸ Treviño, L.K., 1992. Moral Reasoning and Business Ethics: Implications for Research, Education, and Management. *Journal of Business Ethics*, vol.11, p. 453.

⁴⁹⁹ Treviño, L.K., 1986. Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *Academy of Management Review*, vol.11 (3), pp.610-11.

⁵⁰⁰ Elm, D.R.; Nichols, M.L., 1993. An Investigation of the Moral Reasoning of Managers. *Journal of Business Ethics*, vol.12, p.818.

Por otro lado, el diálogo es también clave en los procesos de definición de los valores corporativos que afectan a la gestión y la estrategia empresariales:

“los valores compartidos de la organización son los que surgen del diálogo continuo, auto reflexivo y constitutivo que se lleva a cabo en la organización con relación a la identidad, al propósito y a la relaciones con sus *stakeholders*. (...) no son unos valores cualesquiera, sino los valores que pueden adoptar una función socialmente integradora y que permiten justificar el establecimiento de los objetivos de la organización.”⁵⁰¹

Las empresas que quieren ser responsables o ciudadanas no tienen otra opción para poder serlo que dialogar: “en sociedades cada vez más plurales, las empresas han de aprender a dialogar porque todas sus relaciones (con los trabajadores, con los clientes, con los proveedores, etc.) afectan a los procesos de desarrollo organizativo”; es decir,

“la empresa ciudadana aprende a dialogar porque reconoce que, en un mundo interdependiente y en proceso de transformación, sus valores corporativos y sus criterios de actuación no tienen un significado fijo y cerrado, y sólo pueden resultar operativos si no se limitan a ser un elemento de control o de adoctrinamiento en el seno de la empresa.”⁵⁰²

Con Platón diríamos que solo a través del diálogo los valores corporativos y sus criterios de actuación pueden ganar vigor argumentativo, sólo a través del diálogo pueden ser ‘valores de verdad’. Ese diálogo va más allá del mero debate y del intento de influir o convencer, y se convierte en una poderosa forma de comprensión mutua, empatía y acción creativa beneficiando a todas las partes involucradas.⁵⁰³

Por todos estos motivos, el diálogo ‘merece la pena’. Conseguir romper ese aislamiento y ser capaz de escuchar al otro, estar dispuestos a que el otro ponga en evidencia que nuestras verdades, como diría Tugendhat, esconden intereses propios, no es fácil, y menos en un contexto con una inercia opuesta. Sin embargo, lo que está en juego es mucho, tanto como la verdadera humanidad del hombre.⁵⁰⁴ O, dicho en negativo, si sucumbimos a un entorno donde impera el debate, si nos encerramos y nos llenamos de nosotros mismos, si dejamos de abrirnos a la experiencia de la conversación, estamos perdiendo nuestra humanidad, estamos deshumanizándonos. Por eso mismo, las empresas, a menos que trabajen por lo contrario, pueden consolidarse como un espacio de deshumanización intensiva.

⁵⁰¹ Pruzan, P., 2001. The question of organizational consciousness: Can organizations have values, virtues and visions?, *Journal of Business Ethics*, vol. 29, p.278.

⁵⁰² Lozano, J.M., 2009. *Íbidem*, p.33.

⁵⁰³ Halal, W.E., 2001. The Collaborative Enterprise. A Stakeholder Model uniting profitability and responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.2, p.30.

⁵⁰⁴ *Ídem*.

Si la universidad debe enseñarnos a ser mejores personas, es importante que nos enseñe a dialogar –no solo a defender nuestra opinión con métodos como el del ‘caso’. Y no solo eso, es importante que nos enseñe también “el entendimiento mediante la paciencia, el tacto, la simpatía y la tolerancia y mediante la confianza incondicional en la razón que todos compartimos.”⁵⁰⁵

5.5 El diálogo socrático: una forma especial de dialogar

Después de explorar en qué consiste el diálogo, de constatar su falta en las empresas y las causas de ella, así como el por qué sería bueno que las organizaciones empezaran a dialogar, a continuación queremos adentrarnos en una forma específica de diálogo, el llamado diálogo socrático, el método de hacer filosofía que practicó Sócrates.⁵⁰⁶ Él creía que todos tenemos conocimientos dentro de nosotros pero que necesitan ser depurados de sus puntos ciegos, contradicciones e inconsistencias. Por ello, el filósofo de Atenas no construyó ningún sistema, sino que salió a buscar el fondo de verdad detrás de cada afirmación. Para llegar al conocimiento, lo primero que debemos hacer, según Sócrates, es desaprender aquello que creemos que sabemos y que en realidad ignoramos.⁵⁰⁷ De ahí que, como se ve en la ‘Apología de Sócrates’⁵⁰⁸, el filósofo dedicara su vida a examinar y reexaminar a sus conciudadanos, no para transmitirles una nueva verdad, a la manera de un instructor, sino solo para indicar que podía ser encontrada.⁵⁰⁹

El llamado padre de la filosofía paseaba por las calles de Atenas incordiando a sus conciudadanos para que se preocuparan de la virtud y no de cosas superfluas porque él creía que la virtud puede ser enseñada. Para conseguir que examinaran sus vidas⁵¹⁰ partía de la idea que las personas a las que preguntaba podían estar equivocadas pero nunca eran completamente ignorantes, tenían un conocimiento latente del que no eran conscientes y que podía llegar a nacer mediante la ayuda de Sócrates, el mayeuta⁵¹¹ que ayudaba a dar a luz a las ideas. Si se les preguntaba de la forma

⁵⁰⁵ Gadamer, H.G., 1998. *Verdad y método* (T.II). Salamanca: Sígueme, p.210.

⁵⁰⁶ En su método de hacer filosofía privilegió el diálogo por encima de la escritura, hasta el punto que no escribió ninguna obra. El legado de Sócrates es el que ha sido transmitido a través de las obras de sus dos principales discípulos: Jenofonte y Platón. Dado que la imagen y las teorías que ellos asignan a Sócrates no son siempre coincidentes, existe una discusión permanente sobre la veracidad de las interpretaciones que ofrecen estos discípulos. En nuestro caso, sin entrar en estas disputas, vamos a hablar en todo momento del ‘Sócrates de Platón’ dado que es el que desarrolla aquellas teorías que nos interesan para nuestro trabajo.

⁵⁰⁷ Kessels, J., 2001. Socrates Comes to Market. *Philosophy of Management*, 1: 49.

⁵⁰⁸ Platón, 2010. *Apología de Sócrates*. Madrid: Alianza Editorial.

⁵⁰⁹ Nelson, L., 2008. *El método Socrático*. Cádiz: Hurqualya.

⁵¹⁰ Platón, *op.cit.*

⁵¹¹ Mayéutica en griego significa ‘dar a luz’.

adecuada tenían el conocimiento necesario para discriminar.⁵¹² El método, por tanto, asume que las respuestas del otro tienen valor: son la visión de alguien que tiene una visión parcial de la verdad pero que le cuesta verla.⁵¹³ La experiencia y la perspectiva del otro son, en ese sentido, relevantes.⁵¹⁴ Ahora bien, Sócrates entiende que este 'otro', como todos, necesita de ayuda para llegar a saber lo que sabe. Mediante las preguntas adecuadas que ponen de relieve las inconsistencias, el filósofo quería conseguir que los que respondían lograran darse cuenta de que sabían menos de lo que creían⁵¹⁵, pero que también podían acceder al conocimiento.

Para ello, el primer dispositivo fundamental era el 'elenchus', que consiste en el ejercicio de examinar y refutar o destruir las creencias morales que el otro expresa. Solo gracias a la vergüenza de reconocer la propia ignorancia se puede llegar a una pregunta profunda.⁵¹⁶ Es mediante el examen detenido que se consigue depurar las creencias y acercarse a la verdad o la coherencia. Este cuestionamiento no refuta con el ánimo de destruir, sino que entiende la destrucción como un elemento terapéutico.⁵¹⁷ El *elenchus* sería una forma de 'arreglar' y purificar un alma turbada.⁵¹⁸

Ahora bien, el que eso se consiga dependerá del que pregunta, de que sea un buen guía y sepa hacer las preguntas adecuadas, y también del que responde, que debe tener la honestidad, la razonabilidad y la valentía para responderlas. Se trata por tanto de un método que pone la presión tanto en el que pregunta como en el que responde.⁵¹⁹ Para que funcione, el que responde tiene que decir lo que verdaderamente piensa.⁵²⁰ Si se centra en proponer ideas hipotéticas, el proceso de descubrimiento se trunca. Por tanto, solo puede darse en un contexto en el que las personas se expresen libremente; porque lo que está en juego no es la relación lógica entre las preposiciones, sino la intención de los agentes morales.⁵²¹ En ese sentido, no se podrá defender una posición contraria a las propias acciones, debe hablarse desde la coherencia y desde el ejemplo.

Sócrates y el diálogo socrático se interesan por las intuiciones morales que están debajo de la forma de vivir de la persona para así revelar algo de su carácter⁵²² y de sus asunciones básicas. Por ello Sócrates nos genera vergüenza, porque nos hace ver cosas

⁵¹² Seeskin, K., 1987. *Dialogue and discovery: A study in Socratic method*. Albany, NY: Suny Press, p.102.

⁵¹³ *Ídem*.

⁵¹⁴ No nos interesa fundamentar el valor de este método en una teoría de la reminiscencia. Siendo nuestra propuesta postmetafísica, no entraremos a comentar la teoría del conocimiento socrática o platónica.

⁵¹⁵ Platón, 2010. *Menón*. Madrid: Alianza Editorial, 84b.

⁵¹⁶ Kessels, J., 2001. Socrates Comes to Market. *Philosophy of Management*, 1: 49.

⁵¹⁷ Platón, 1988. *Sofista*. Madrid: Gredos, 230b-d.

⁵¹⁸ Platón, *Íbidem*, 230b-c.

⁵¹⁹ Seeskin, K., 1987. *Íbidem*, p.3.

⁵²⁰ Platón, 1998. *Protágoras*. Madrid: Alianza Editorial, 331c.

⁵²¹ Seeskin, K., 1987. *Íbidem*, p.3.

⁵²² *Ídem*.

que no queremos ver.⁵²³ Y de ahí que algunos protagonistas de los diálogos de Platón escapen corriendo ante las preguntas de Sócrates, porque no tienen la valentía para asumir el reto. Aunque la vergüenza no es un objetivo en sí misma, Sócrates no busca descalificarnos para sentirse superior –como podría ocurrir en un contexto de debate–, sino que entiende que de esta forma nos está ayudando a encontrar la verdad o la coherencia –y, bajo su filosofía, también la virtud. El éxito del *elenchus* depende de la medida en que el que responde es capaz de examinar su vida sin avergonzarse⁵²⁴ y del grado en que consigue acatar sus propias admisiones y adaptar su vida para hacerla coherente con las verdades halladas.

A la persona que es cuestionada mediante el *elenchus* se le exigen tres ‘virtudes’: la honestidad de decir lo que uno piensa, la razonabilidad de admitir lo que uno no sabe y la valentía de continuar la investigación.⁵²⁵ Y además, para llegar a adquirir el conocimiento también deberá trabajar sus emociones: la mente o el alma deberán liberarse de la rabia, la arrogancia y la pereza.⁵²⁶ Se trata por tanto de un ejercicio muy exigente para el que lo acepta cuyo éxito dependerá de si decide ser honesto, razonable y valiente, y de si depura su alma de ciertas emociones.

Los descubrimientos a los que uno tendrá acceso en caso que decida adentrarse en un diálogo socrático con todo lo que implica no serán conocimientos en el sentido común de la lógica de profesor-alumno. Sócrates no es un ‘maestro’ que busque enseñar al que responde⁵²⁷ porque considera que es imposible enseñarle a alguien una proposición verdadera y esperar que la persona obtenga conocimiento. El que pregunta es un guía y no un juez. No puede dogmatizar ni decidir qué es evidente. No puede hacer nada que no sea aprobado previamente por el que responde. Es decir, su función es ayudar al que responde a que encuentre respuestas que le resulten satisfactorias a sí mismo.⁵²⁸ Mientras que la lógica clásica de la enseñanza parte de la idea que el alumno es un receptáculo pasivo que recibe el conocimiento, el método socrático del dialogo partiría de la idea que el conocimiento requiere una actividad por parte del receptor porque es de él de quien ‘nace’.

Es en ese sentido que podemos decir que Sócrates no es un profesor, porque es imposible enseñar.⁵²⁹ Su papel es el de guiar al otro a través de las preguntas y respuestas. Esta guía también debe hacerse con una intención y emociones determinadas, porque sólo se puede dar un descubrimiento filosófico cuando las

⁵²³ Platón, 1986. *Banquete*. Madrid: Gredos, 216b.

⁵²⁴ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.141.

⁵²⁵ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.3.

⁵²⁶ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.3.

⁵²⁷ Platón, 2010. *Apología de Sócrates*. Madrid: Alianza Editorial, 33a

⁵²⁸ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.101.

⁵²⁹ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.13.

personas preguntan y responden con benevolencia y sin envidia.⁵³⁰ De ahí la importancia de los sentimientos, del deseo de aprender y conocer y de alcanzar aquello que no se tiene⁵³¹ por parte del que responde, pero también de los sentimientos del que pregunta, así como del uno respecto al otro: el que pregunta debe ser benevolente y, entre las personas que intentan poner en práctica un diálogo socrático, debe haber algún tipo de inclinación positiva, deben ‘quererse bien’.

Por otro lado, es importante entender que el método socrático no es una propuesta teórica sino práctica. Su misión es alcanzar definiciones correctas que puedan ser el fundamento para un amplio abanico de juicios y conclusiones sobre nuestra vida en general⁵³²; a través del cuestionamiento lo que buscamos no es una definición correcta de un conjunto de creencias, sino intentar articular una definición que sea compatible con nuestras creencias y aceptar las consecuencias que se derivan de ello, a nivel de acción y de vida.⁵³³ Cualquier definición a la que lleguemos, más que una afirmación de un hecho será una recomendación sobre cómo vivir.⁵³⁴ Y esta es la segunda parte del método, después de la fase ‘destruktiva’ del *elenchus*, viene la fase ‘constructiva’. La búsqueda de las definiciones es una forma de hacer que las personas examinen sus vidas para lograr que vivan una vida mejor.⁵³⁵ Por lo tanto, el resultado de la exploración será un resultado práctico, una interpelación a nuestra vida.

Los diálogos socráticos y las ‘verdades’ a las que nos dan acceso son, en ese sentido, una forma de ‘terapia’ que puede ayudarnos a vivir mejor, eliminando los obstáculos que nos impiden estar satisfechos con nuestras respuestas, ayudándonos a encontrar una coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Y, en ese proceso, la crítica o el cuestionamiento por parte del otro es aquello que nos permite descubrir si nuestras opiniones reflejan nuestras verdaderas convicciones.⁵³⁶ El otro nos abre la oportunidad de llevar una vida coherente con las creencias o verdades a las que hemos accedido gracias a su guía. El diálogo con el otro nos abre así la puerta al conocimiento y a la virtud.

Ahora bien, esto que parecería ser el más preciado regalo que nadie nos podría brindar es, a su vez, para algunos, una especie de ‘regalo envenenado’. Tal y como vemos en varios diálogos platónicos, ante la claridad con la que emerge para cada uno lo que sería una ‘vida buena’, la reacción no es siempre solo de gratitud sino que, a menudo, incluye también un sentimiento de vergüenza por la incapacidad de ser coherentes con

⁵³⁰ Platón, 1998. *Carta Séptima*. Madrid: Alianza Editorial, 344b.

⁵³¹ Un deseo que es afín a la definición de *eros* que presenta Platón en *El Banquete* en voz de Sócrates y Agatón. (Platón, 1986. *El Banquete*. Madrid: Gredos.)

⁵³² Seeskin, K.; *Íbidem*, p.32.

⁵³³ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.33.

⁵³⁴ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.34.

⁵³⁵ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.43.

⁵³⁶ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.33.

aquello que se ha encontrado. Es el caso de Alcibíades en *El Banquete*, que confiesa la vergüenza que la presencia de Sócrates le genera por ser el recuerdo o el reflejo de aquello que debería hacer o ser y no es capaz. Leamos sus propias palabras:

“Sólo ante él de entre todos los hombres he sentido lo que no se creería que hay en mí: el avergonzarme ante alguien. Yo me avergüenzo únicamente ante él, pues sé perfectamente que, si bien no puedo negarle lo que ordena, sin embargo, cuando me aparto de su lado, me dejo vencer por el honor que me dispensa la multitud. Por consiguiente, me escapo de él y huyo, y cada vez que le veo me avergüenzo de lo que he reconocido. Y muchas veces vería con agrado que ya no viviera entre los hombres, pero si esto sucediera, bien sé que me dolería mucho más, de modo que no sé cómo tratar con este hombre.”⁵³⁷

En ese sentido, Alcibíades es el reflejo que el intelectualismo ético que se le asigna a Sócrates en boca de Platón no es perfecto o absoluto. Alcibíades admite que gracias a Sócrates logra acceder a la verdad y saber qué es lo bueno. Sin embargo, confiesa también que, una vez se aleja de Sócrates, no siempre es capaz de comportarse de forma coherente. Es decir, el conocimiento no le provoca un cambio inmediato de su conducta y, por tanto, el intelectualismo ético no llega al punto de implicar una relación directa o inmediata entre el conocer y el actuar. Uno puede, como Alcibíades –quien, gracias al alcohol, cuenta las verdades que, como él mismo dice, están en la mente de muchos-, saber qué es lo correcto y no comportarse de forma acorde. Ahora bien, el conocimiento no deja nunca indiferente. Hay un proceso de transformación que es el que se refleja en la vergüenza. El hecho que Alcibíades –como otros- se avergüence ante Sócrates cuando le ve es, precisamente, porque ahora sabe lo que está bien, y sabe también cuándo no se comporta de forma coherente. La vergüenza es así indicativa de un ‘intelectualismo ético parcial’. El conocimiento afecta a nuestros sentimientos y ese sería el primer estadio de transformación. De la voluntad y la valentía dependerá que uno sea luego capaz de no escuchar ‘el honor que dispensa la multitud’ y actuar de forma coherente con aquello que ya se sabe, y que no nos deja indiferentes. Sócrates nos abre la puerta, de nosotros depende que nos adentremos en ella.

La justificación de la filosofía socrática está precisamente en ese efecto que provoca en las personas a las que se dirige⁵³⁸. Incluso cuando no alcanza a cambiar radicalmente las conductas y a provocar una mayor coherencia inmediata, deja siempre la huella de la vergüenza, que es la semilla que no permite dar vuelta atrás, y el primer paso hacia la coherencia. Su objetivo es mejorar el alma de aquellos que se atreven a entrar en el diálogo, hacerles mejores personas. Se trata de una especie de medicina que cura la

⁵³⁷ Discurso de Alcibíades en: Platón, 1986. *El Banquete*. Madrid: Gredos. Seguramente esa misma vergüenza generalizada puede ser el origen del odio y la animadversión que Sócrates generó y que le llevó a la muerte.

⁵³⁸ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.46.

ignorancia, que nos libera de creer que sabemos cuando no sabemos⁵³⁹ -una creencia que es, a su vez, responsable de nuestra arrogancia, vanidad y cobardía⁵⁴⁰-, y que nos anima a buscar mejores alternativas, aquellas que son más coherentes y verdaderas, aquellas de las que ya no nos avergonzamos.

El diálogo socrático nos permite llegar a la verdad y nos alivia del falso consuelo de la ignorancia. Sócrates, mediante las preguntas, nos ayuda a saber que no sabemos⁵⁴¹, a admitir nuestro desconocimiento como punto de partida de todo conocimiento. Eso nos hará ser mejores personas, siempre y cuando estemos dispuestos a aceptar las refutaciones de nuestras afirmaciones.⁵⁴² Esto es, Sócrates nos da la oportunidad, depende de nosotros que asumamos el reto de abrirnos al otro y dejar que nos guíe para descubrir la esencia de la virtud. Porque conocimiento y virtud, bajo la óptica socrática, son una misma cosa. Es decir, una persona nunca actúa en contra de lo que entiende que es su propio bien. Nunca hace cosas pensando que las consecuencias serán dañinas para sí. Por nuestra ignorancia hacemos cosas de las que nos arrepentimos.⁵⁴³ Por tanto, al conseguir que el otro admita su ignorancia, Sócrates no solo le ayuda a decir lo que quiere decir sino a vivir como quiere vivir.⁵⁴⁴ Para Sócrates es imposible desear lo malo sabiendo que es malo, porque siempre deseamos lo bueno. El único motivo por el que alguien puede decidir hacer algo que está mal es porque, de forma equivocada, cree que se beneficiará personalmente.⁵⁴⁵ La persona que, como Alcibiades, sabe qué es lo que está bien pero no actúa de forma coherente y por ello se avergüenza, ignora que vivir de forma coherente le hará más feliz, que desoír el 'honor de la multitud' y hacer aquello que es correcto le aportará mayor felicidad.⁵⁴⁶

Dicho de otro modo, todos queremos ser felices, el problema es que no siempre sabemos cómo y, a veces, escogemos el camino equivocado de forma involuntaria. Nuestros deseos pueden llevar infelicidad pero los seguimos porque ignoramos esa posibilidad. Dado que la ignorancia es involuntaria, pues todos queremos hacer cosas que nos hagan bien y nos acerquen a la felicidad, entenderíamos que una persona que toma conciencia de su ignorancia haría todo lo que está en sus manos para encontrar la verdad⁵⁴⁷, porque su felicidad y su bienestar están en juego.

⁵³⁹ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.84.

⁵⁴⁰ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.84.

⁵⁴¹ Platón, 2010. *Menón*. Madrid: Alianza Editorial, 84b.

⁵⁴² Seeskin, K.; *Íbidem*, p.112.

⁵⁴³ Platón, 1998. *Protágoras*. Madrid: Alianza Editorial, 352b-c, 358d.

⁵⁴⁴ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.139.

⁵⁴⁵ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.144.

⁵⁴⁶ Una idea que enlaza directamente con el concepto de felicidad como *eudaimonia* que posteriormente desarrolló Aristóteles. Aristóteles, 2014. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.

⁵⁴⁷ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.139.

La forma de aliviar nuestra ignorancia y mejorar nuestro comportamiento es examinar nuestras creencias sobre la virtud y hacer notar las contradicciones gracias a la ayuda de un ‘mayeuta’. Si examinamos la virtud nos estamos transformando.⁵⁴⁸ En ese sentido, podemos decir que el diálogo, a diferencia de la disertación, nos interpela de forma total y pone en juego a los participantes en su dimensión moral.⁵⁴⁹ En el diálogo las personas están involucradas de forma activa y su aprendizaje no es solo teórico, sino que tiene que ver con la acción. Dicho brevemente, dialogando abrimos la puerta a educar a mejores personas.

5.6 El diálogo socrático: una reinterpretación

El diálogo socrático es una potente herramienta de educación. Sin embargo, a pesar del valor que aporta a aquellos que tienen la valentía y la voluntad de practicarlo, lo cierto es que este método fue despreciado y rechazado durante siglos frente al más popular ‘hermano mayor’, el método dogmático.⁵⁵⁰ No fue hasta los años veinte del siglo pasado que, de la mano del filósofo alemán Leonard Nelson, el método recobró de nuevo cierta relevancia –aunque absolutamente inferior a la del ‘hermano mayor’. Nelson vio en el diálogo socrático una potente herramienta para la renovación de la educación y la política, que podía contribuir a formar a ciudadanos más críticos y reflexivos.⁵⁵¹ El método socrático se podía utilizar no tanto para enseñar filosofía sino para enseñar a filosofar.⁵⁵² Mediante ejercicios en grupo de investigación crítica de sus propias creencias y opiniones, y analizando los juicios implícitos en cada afirmación, se podía ‘convertir’ a los estudiantes en filósofos. La clave estaba, según Nelson, en utilizar el método de inferencia regresiva. Este método asegura el camino de lo particular de los juicios de la experiencia hasta las condiciones de posibilidad que constituyen proposiciones más generales y menos seguras, que son la base de los juicios particulares emitidos, porque cada juicio empírico comprende una cognición escondida en la misma forma del juicio. Influenciado por Kant y especialmente por Fries, Nelson vacía la teoría del conocimiento que está detrás del método socrático de toda teoría metafísica de la reminiscencia, haciéndolo menos sujeto a crítica en un presente postmetafísico. En palabras de Nelson:

“Analizando los juicios retrocedemos a las presuposiciones. Operamos regresivamente de las consecuencias a la razón. En esta regresión eliminamos los hechos accidentales a los cuales se refieren los juicios particulares y mediante esta separación ponemos de relieve la asunción originalmente oscura que yace al fondo del juicio sobre la instancia concreta. El método regresivo de abstracción que sirve para revelar principios

⁵⁴⁸ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.144.

⁵⁴⁹ Seeskin, K.; *Íbidem*, p.149.

⁵⁵⁰ Nelson, L., 2008. *El método Socrático*. Cádiz: Hurqualya, p.6.

⁵⁵¹ Boladeras, M., 1974. Leonard Nelson, filósofo de nuestro siglo. *Convivium*, n.42, p. 51-69.

⁵⁵² Nelson, L.; *Íbidem*, p.5.

filosóficos, no produce nuevo conocimiento ni de hechos ni de leyes. Utiliza meramente la reflexión para transformar en conceptos claros lo que reposa en nuestra razón como posesión original que oscuramente se hace oír en todo juicio individual.”⁵⁵³

Esta ‘posesión original’ es aquello que Sócrates ayudaba a dar a luz mediante la mayéutica y que Nelson entiende como fundamental para educar a las personas. Ahora bien, esta educación, tal y como veíamos antes, no ocurre bajo el esquema pedagógico de emisión-recepción en una relación clásica de maestro-alumno. Para Nelson, igual que para Sócrates, solo podemos entender las verdades cuando “comenzando con su aplicación a nuestro juicio, asumimos personalmente la regresión de las premisas de estos juicios empíricos y reconocemos en ellas nuestras propias presuposiciones.”⁵⁵⁴ El profesor es por tanto alguien que enseña a sus estudiantes cómo emprender, cada uno por sí mismo, el laborioso regreso que solamente permite penetrar en los principios básicos.⁵⁵⁵ Es decir, solo se puede enseñar al otro a que piense por sí mismo, no podemos ‘pensar por el otro’. Y esta enseñanza solo se puede llevar a cabo a través de un diálogo que debe sonar como real, o sino no cumplirá con su tarea de ser modelo y guía.⁵⁵⁶

El mero hecho de que Sócrates, a través de su cuestionamiento, consiga conducir a sus alumnos a confesar su ignorancia y a abandonar su dogmatismo, revela el poder del diálogo como instrumento de instrucción. El diálogo socrático forzaría así a las mentes a la libertad y no dejaría al alumno hasta el abandono de sus prejuicios y la realización de su no-saber.⁵⁵⁷ Se trata, por tanto, de una teoría del conocimiento y de la enseñanza radicalmente opuesta al dogmatismo. Bajo el enfoque socrático defendido por Nelson, la fuente cognitiva de la verdad filosófica está en la mente y es gracias a los estímulos externos de las preguntas que las personas consiguen acceder a la comprensión de esta verdad. Este enfoque nada tiene que ver con la enseñanza en tanto que moldeamiento de la mente por la aceptación de juicios de fuera.⁵⁵⁸

Puesto que a Nelson le interesaba el valor del método socrático precisamente como forma de educar a la ciudadanía, se preocupó de desarrollar instrucciones para los maestros sobre cómo implementarlo en el aula. En primer lugar, y en todo momento, el maestro deberá asegurar que los estudiantes hablan siempre desde la interpretación de sus experiencias propias, que narran sus vivencias en lugar de hacer hipótesis o abstracciones sobre cuestiones que no han vivido. Las preguntas siempre harán referencia a una experiencia real y en primera persona. En segundo lugar, Nelson sostiene que el maestro debe dejar que los alumnos formulen sus propias

⁵⁵³ Nelson, L.; *Íbidem*, p.15.

⁵⁵⁴ Nelson, L.; *Íbidem*, p.16.

⁵⁵⁵ Nelson, L.; *Íbidem*, p.17.

⁵⁵⁶ Nelson, L.; *Íbidem*, p.19.

⁵⁵⁷ Nelson, L.; *Íbidem*, p.21.

⁵⁵⁸ Nelson, L.; *Íbidem*, p.26.

preguntas. Su tarea consistirá en seleccionar aquellas que sean suficientemente coherentes o claras para ser sometidas a discusión. En ese sentido, tendrá una tarea previa de clarificación de las preguntas que son confusas, de preguntar sobre las preguntas –aunque Nelson sostiene que el grupo ya tiende por sí mismo a coger las preguntas claras o simples o a aclarar las vagas y confusas.⁵⁵⁹ En lo que concierne a las respuestas, el procedimiento será análogo. Las respuestas ininteligibles serán ignoradas y probadas con preguntas como: ¿qué tiene que ver esta respuesta con la pregunta?, ¿qué palabra deseas subrayar?, ¿quién ha seguido todo esto?, ¿todavía sabes lo que dijiste hace unos momentos? o ¿de qué pregunta estamos hablando?⁵⁶⁰ Poco a poco, según Nelson, algunos se irán callando y otros irán preguntando a tontas hasta que se llegue a la perplejidad del círculo socrático. El momento en el que todos pierden su agudeza y sus certezas iniciales es el momento de admisión de la ignorancia.

Este será un momento crítico del proceso de aprendizaje. Si antes hablábamos de la valentía que el método requiere por parte de los que responden, aquí es importante subrayar la valentía que requiere del profesor para dejar a sus alumnos sumidos en la perplejidad y el desaliento. Permitir que los alumnos se suman en ese estado es en dos sentidos importante para poder seguir la investigación: como entrenamiento de la resistencia necesaria, y también como ejercicio de humildad y cura de la arrogancia. Y también, como Sócrates en el *Menón*, el profesor tendrá que admitir su ignorancia y confesar que es precisamente ‘porque él tiene más dudas que nadie que es capaz de causar dudas en los demás’.⁵⁶¹

Nelson añade la advertencia que el camino del método socrático está lleno de desesperaciones y perturbaciones que el maestro intentará guiar y calmar, siendo la mayor de todas las barreras la falta de voluntad.⁵⁶² Sin una voluntad firme por parte de los estudiantes o participantes, difícilmente se resolverán los momentos críticos del diálogo. Y, es más, sin voluntad no se podrá formar a filósofos porque “uno se hace filósofo por el ejercicio de la voluntad”.⁵⁶³ Por ello aconseja que, antes de iniciar cualquier proceso de diálogo socrático, se comunique a sus participantes que deberán compartir sus pensamientos y no fragmentos adquiridos de conocimiento, ni el conocimiento de pensamientos de otra gente.⁵⁶⁴ Una vez terminado el proceso, ellos

⁵⁵⁹ Nelson, L.; *Íbidem*, p.29.

⁵⁶⁰ Nelson, L.; *Íbidem*, p.30.

⁵⁶¹ Platón, 2010. *Menón*. Madrid: Alianza Editorial.

⁵⁶² En este punto Nelson se aparta del intelectualismo ético de Sócrates según lo entiende Platón. Sócrates propondría que son el deseo de conocer y la curiosidad aquello que nos impulsa hacia el conocimiento y que, una vez hemos tenido acceso al conocimiento –a las ideas-, nuestra conducta se ve afectada por la verdad –ya sea generando un cambio de comportamiento o provocando vergüenza. Nelson, en cambio, asigna un rol primordial a la voluntad, seguir conociendo y actuar de forma coherente depende, según el filósofo alemán, de nuestra voluntad.

⁵⁶³ Nelson, L.; *Íbidem*, p.36.

⁵⁶⁴ Nelson, L.; *Íbidem*, p.37.

mismos deberán ser capaces de juzgar si han cumplido con esta condición, si han sido ‘buenos alumnos’ y han afilado su sentido crítico hacia las definiciones arbitrarias y las pseudo-demostraciones. La suerte es que, gracias a la naturaleza del propio método, podremos saber inmediatamente si un alumno ha aprendido o no porque, tal y como observa Nelson,

“si hay alguna seguridad de que un tema puede ser entendido, la instrucción socrática ofrece tal seguridad. Y con eso hemos encontrado más de lo que buscábamos, porque esa conclusión se aplica no solo a la filosofía sino a cualquier materia que implique comprensión.”⁵⁶⁵

Es decir, el método socrático será el más adecuado y capaz de enseñar o de conseguir que ‘alguien’ comprenda ‘algo’.

Antes de abordar los beneficios del método, queremos puntualizar algunas diferencias entre la propuesta de Sócrates y el modelo de diálogo socrático de Nelson. En primer lugar, en el modelo de Nelson el que pregunta es un facilitador que guía a los que responden a tomar decisiones por sí mismos, basadas en experiencias reales propias y no en escenarios hipotéticos.⁵⁶⁶ Por otro lado, es una actividad grupal en la que la demanda o el tema es fijado por parte de los estudiantes o participantes y tiene como objetivo encontrar la respuesta a una pregunta.⁵⁶⁷ El contenido es por tanto fijado completamente por los participantes con la idea de que ellos vayan ‘aprendiendo a aprender’ de forma colectiva, puesto que el método siempre se aplica en grupo.⁵⁶⁸

Ahora bien, y en este aspecto Nelson sí sigue Sócrates, es muy importante que la persona que guía el diálogo sea capaz de conducirlo de tal forma que no derive en un diálogo psicológico u orientado a resolver problemas. El diálogo debe mantenerse en el plano filosófico, es decir, en la pregunta por las razones que tienen los participantes para fundamentar sus perspectivas.⁵⁶⁹ La actividad principal del facilitador consiste en formular preguntas y permanecer en silencio. Su actitud irónica y de ‘distanciamiento apasionado’ le permite estar muy alerta y atento a lo que se dice y conseguir que la responsabilidad de lo que se está diciendo y haciendo recaiga completamente sobre los participantes.⁵⁷⁰

⁵⁶⁵ Nelson, L.; *Íbidem*, p.40.

⁵⁶⁶ Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P., 2015. Reflections on Socratic Dialogue I: the Theoretical Background in a Modern Context. *Philosophy of Management*, 14: 159.

⁵⁶⁷ Bolten, H., 2001. Managers Develop Moral Accountability: The Impact of Socratic Dialogue. *Philosophy of Management*, 1: 21.

⁵⁶⁸ Kessels, J., 2001. Socrates Comes to Market. *Philosophy of Management*, 1: 49.

⁵⁶⁹ Bolten, H.; *op.cit.*

⁵⁷⁰ Van Rossem, K., 2011. ¿Qué es un Diálogo Socrático?, *P@kenredes, Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadálara*, Vol.I, no 9.

5.7 Los beneficios del diálogo socrático

Porque se ha entendido que genera muchos beneficios en aquellos que lo practican, el diálogo socrático se utiliza en la actualidad para investigar cuestiones filosóficas y éticas en contextos de grupo⁵⁷¹. Veamos en qué consisten estos beneficios.

En primer lugar, para los equipos de trabajo el diálogo socrático es una herramienta de comunicación que crea un espacio seguro que contribuye a clarificar las ideas y a entender las asunciones que hay debajo de cada perspectiva. Mediante el diálogo socrático, los participantes aprenden a verbalizar sus prejuicios y los de los demás, haciendo explícito el conocimiento implícito.

Por otro lado, permite que las interpretaciones individuales de un concepto o una experiencia vivida contribuyan a ampliar la comprensión de un tema por parte de todo un equipo. Cuanto más practicamos este tipo de diálogo, más se ensancha nuestro mundo, aportando descubrimientos personales y de equipo.⁵⁷² Es decir, emergen nuevas formas de percibir y evaluar una situación, de tal forma que se pueden revelar pensamientos ocultos, reglas y valores, que pueden ser críticos a la hora de desarrollar estrategias por parte de un equipo.⁵⁷³ En tanto que proceso epistemológico y de descubrimiento, en el diálogo socrático las personas aprenden a formular las preguntas adecuadas para conseguir la información que necesitan, y aprenden a escuchar y entender perspectivas diametralmente distintas a las suyas. Gracias a la capacidad de ver la situación desde otros puntos de vista se amplían sus conocimientos.

Al aflorar la diversidad de ideas, descubren aquellas que son compartidas y pueden construir una visión común. Practicar el diálogo puede promover el desarrollo de un lenguaje común y los equipos pueden resolver problemas y llegar a consensos con una mayor comprensión de aquello que está en juego –los valores, principios y asunciones que están debajo de las diferencias.⁵⁷⁴ La actitud abierta y de investigación que requiere ayuda a explorar objetivos comunes y a mejorar el entendimiento entre las personas⁵⁷⁵, a que se reconozcan como iguales. De esta forma, el diálogo se muestra como una herramienta de aprendizaje organizacional.⁵⁷⁶

Cuando el diálogo socrático se practica en un contexto de toma de decisiones, facilita que el proceso sea más democrático -puesto que incluye a todas las voces-, más

⁵⁷¹ Bolten, H.; *op.cit.*

⁵⁷² Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P. *op.cit.*

⁵⁷³ Laurie, N. 2001. *Philosophy Goes to Work, Thinking Through Dialogue*. Oxford: Practical Philosophy Press.

⁵⁷⁴ Laurie, N., *op.cit.*

⁵⁷⁵ Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P., *op.cit.*

⁵⁷⁶ Kessels, J.; *op.cit.*

informado –puesto que permite incorporar el conocimiento de todos los involucrados-, y más simétrico –dado que suspende las lógicas de poder y sitúa a todas las personas en plano de igualdad para el diálogo.

A nivel personal, el diálogo promueve la valentía de los participantes, que son empujados a decir abiertamente lo que piensan; y también la humildad, dado que los demás pueden tener opiniones contrarias y, en ciertos casos, más elaboradas. En tanto que ejercicio de verbalización, ayuda a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre las experiencias, aprender de ellas y crear nuevas perspectivas. El diálogo contribuye también a que las personas mejoren su comunicación verbal y no verbal en tiempo real. A su vez, gracias al espacio para que cada uno exprese su propia voz, los participantes aprenden a escuchar y respetar a los demás a la vez que ganan confianza en sí mismos y en el valor de su experiencia⁵⁷⁷. Además, se alimenta la inclusión de aquellos que piensan diferente, reforzando la capacidad de comprender de forma empática. Dicho de otro modo: el diálogo socrático promueve que las personas se comporten de forma ética.⁵⁷⁸

A diferencia del debate o la discusión, esta forma de comunicar contribuye a la creación de una cultura organizacional donde, por norma, las personas asumen su responsabilidad moral en referencia a sus acciones. No solo adquieren la capacidad de dar razones de sus acciones sino también la voluntad de hacerlo -algo clave para la acción moral. De esta forma, los directivos desarrollan capacidades éticas y sentido de la responsabilidad profesional⁵⁷⁹, promueven la transparencia y el compromiso, así como el valor de la palabra. Aprenden a tomar decisiones basadas en valores éticos, conciencia y reflexión, mediante un procedimiento que toma en cuenta a los demás y les hace sentirse partícipes y valorados.

Este procedimiento es por tanto muy adecuado para los momentos en que los directivos deben desarrollar estrategias o códigos éticos que se puedan llevar a la práctica y que surjan del consenso.⁵⁸⁰ El crecimiento y el cambio rápidos generan a menudo dilemas éticos que las organizaciones tienen dificultades para asumir. El diálogo socrático ofrece una forma para lidiar con dilemas éticos gracias a la creación de un espacio seguro en el que se pueden compartir nuevas teorías y procedimientos antes de su implementación.⁵⁸¹ En lugar de afrontar estas situaciones de cambio mediante un equipo de consultores externos que no disponen del conocimiento concreto de la organización, el diálogo socrático refuerza la autonomía de las personas y permite poner en valor el conocimiento de los trabajadores y directivos internos -

⁵⁷⁷ Kessels, J.; *op.cit.*

⁵⁷⁸ Kessels, J.; *op.cit.*

⁵⁷⁹ Bolten, H.; *op.cit.*

⁵⁸⁰ Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P., *op.cit.*

⁵⁸¹ Laurie, N.; *op.cit.*

quienes, al fin y al cabo, son los únicos que lo tienen y pueden reflexionar sobre él⁵⁸²- y compartirlo a nivel organizacional. Este ejercicio refuerza a su vez la conciencia de pertenencia a la organización por parte de los trabajadores, quienes se sienten reconocidos en su singularidad –el tercer nivel de reconocimiento propuesto por Honneth.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que, a menudo, las organizaciones son autocráticas y tienden a obviar la opinión de los que no tienen poder. Para alcanzar un entorno en el que el proceso democrático del diálogo socrático pueda ser puesto en práctica tenemos que animar a los directivos a que renuncien a parte de su control. Deben entender que, por mucho que sepan, hay también otros empleados y subordinados que tienen asimismo conocimiento válido que ofrecer⁵⁸³ y que, en momentos de implementación de una nueva política, les puede dar acceso a un conocimiento enormemente valioso que, de otro modo, sería inaccesible.

Esta renuncia al poder y al control es el que permite también crear dinámicas de trabajo cooperativo y, en caso de practicarlo de forma continuada, contagiarlo a la cultura organizacional. Cuando una empresa adquiere el hábito de dialogar está contribuyendo a que las personas mejoren sus habilidades cooperativas. La cultura de cooperación que se deriva de esta práctica del diálogo hace a las empresas mucho más aptas para resolver los problemas que enfrentan hoy que una cultura de competición interna, dominación y control.⁵⁸⁴

En resumen, los beneficios que el diálogo socrático aporta a la empresa tienen que ver con las seis áreas que indicamos a continuación:

Beneficios del diálogo socrático

1) Mejora del entorno y la comunicación
Creación de un entorno seguro.
Facilitación de una comunicación abierta en la que no se juzga a las personas y se las trata con respeto.
2) Mejora epistemológica
Clarificación de las asunciones ocultas debajo de las afirmaciones.
Ampliación del conocimiento gracias a la capacidad de entender una situación desde la perspectiva del otro y la propia.
Mejor capacidad de análisis, reflexión e investigación.
Mayor capacidad de autoaprendizaje.
Actitud de duda constructiva.

⁵⁸² Laurie, N.; *op.cit.*.

⁵⁸³ Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P.; *op.cit.*.

⁵⁸⁴ Abenozza, S.; Carreras, I.; Sureda, M., 2015; *Colaboraciones ONG y empresa que transforman la sociedad*. Barcelona: ESADE – Pwc.

3) Crecimiento personal
Empoderamiento de las personas gracias al hecho de sentirse escuchadas.
Mejora de las habilidades comunicativas y de expresión.
Auto-conocimiento.
Mayor comprensión de las motivaciones propias y ajenas.
Refuerzo de la humildad.
Refuerzo de la valentía.
4) Mejora ética
Mejora de la conciencia de responsabilidad de las acciones propias.
Mejor comprensión sobre el impacto de las acciones.
5) Mejora relacional
Mejor consideración y trato del otro.
Mayor capacidad de comprensión empática del otro.
Fortalecimiento de la capacidad de cooperar y trabajar con otros por un fin común.
6) Mejora organizacional
Desarrollo de significados comunes.
Fortalecimiento de los equipos.
Fortalecimiento de las relaciones en la organización.
Fortalecimiento de la cooperación entre personas.
Mejora del proceso de toma de decisiones: más democrático, más informado y simétrico.

Fuente: elaboración propia a partir de Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P.; *Reflections on Socratic Dialogue I: the Theoretical Background in a Modern Context*, Philosophy of Management, 2015, 14: 159.

En última instancia, la demostración de la potencia del método es que las personas que aprenden a practicar las habilidades dialógicas mediante el diálogo socrático toman conciencia de sus ventajas frente al mero debate o la discusión y, por ello, a partir de ese momento empiezan a aplicar estos aprendizajes en su entorno de trabajo.⁵⁸⁵ O, para resumir el impacto del método en palabras de un experto en el campo: “mi experiencia es que los participantes entrenados en el diálogo socrático no son sólo mejores filósofos, sino también mejores profesores, empleados y ciudadanos.”⁵⁸⁶

Con todo, este ejercicio no está libre de dificultades. Trasladar el diálogo socrático de las calles de Atenas al interior de una empresa implica una serie de retos y

⁵⁸⁵ Bolten, H.; *op.cit.*

⁵⁸⁶ Van Rossem, K.; *op.cit.*

consideraciones. En primer lugar, requiere de la creación de un *ágora* o espacio en el que se pueda dialogar. Si las calles y la forma de vida de los hombres libres en Atenas podían facilitar la apertura de estos espacios, en la empresa hay que luchar contra inercias y hábitos más orientados a la acción y a la respuesta rápida que a la exploración en profundidad de cada tema.

En segundo lugar, la cuestión del tiempo. El diálogo socrático en Atenas podía durar horas y horas porque la vida productiva era ocupación de los esclavos, mientras que los hombres libres podían pasar largas veladas entorno a una mesa. En la empresa, en cambio, no disponemos de ese tiempo. Algunas de las discusiones que se sometan a diálogo pueden hacer referencia a cuestiones que generen sufrimiento en algún *stakeholder* que tenga urgencia para que decidamos. O, incluso si se trata de cuestiones que no generan sufrimiento en ningún *stakeholder*, las agendas de los directivos y la lógica de la eficiencia no permiten que los diálogos se eternicen. En ese sentido, la gestión del tiempo deberá ser más rigurosa y los diálogos deberán empezar con un mensaje claro que especifique el tiempo del que se dispone. Concluido ese tiempo, en caso que el objetivo del diálogo sea tomar una decisión, llegará 'la hora de la verdad'; y habrá que decidir si esa 'verdad' es fruto de un consenso, de un proceso democrático, o bien de la decisión de la persona con poder de decidir, quien tendrá, no obstante, gracias al diálogo, un mayor conocimiento de la situación y de las distintas perspectivas.

La empresa no es la calle de Atenas, es una organización que tiene que seguir funcionando, produciendo bienes u ofreciendo servicios de la 'mejor' manera posible. Por ello, el tipo de equilibrio que requiere el ejercicio del diálogo es más difícil. En ese contexto, ¿cuál sería la mejor forma de tomar una decisión? En términos de Apel: "Para un ética política de la responsabilidad resulta de ello la máxima: tanto recurso a procedimientos estratégicos (...) como sea necesario; tantos esfuerzos en el sentido de un punto de apoyo previo en mecanismos de consenso como sea posible."⁵⁸⁷ Es decir, ante la necesidad de tomar una decisión en un contexto empresarial, siguiendo a Apel, haríamos tanto uso de la racionalidad comunicativa como sea posible y tanta apelación a la razón estratégico-instrumental como sea necesario.

Por último, para promover el diálogo socrático en la empresa es necesario encontrar alguien que lo promueva, como hizo Sócrates, y que no sea un sofista —y necesitaremos tiempo para estar seguros de que la persona en cuestión no lo es a pesar de ser un asalariado. Además, no podemos olvidar que a Sócrates le condenaron a muerte por ser una persona incómoda y molesta; en caso que llevemos a cabo el diálogo socrático en una organización, deberemos encontrar la forma de practicarlo sin generar resistencias ni malestar en el entorno, de forma amable y agradable para el

⁵⁸⁷ Apel, K.O., 1992. *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.

resto, intentando minimizar el sentido de la vergüenza o consiguiendo que 'la vergüenza no sea vergonzosa'. En resumen, necesitamos espacio, gestionar bien el tiempo, y un referente o impulsor con suficiente mano izquierda como para generar simpatía en la organización. Sin estos elementos, difícilmente se puede lograr implementar el diálogo socrático de forma exitosa.

5.8 El diálogo en la educación.

Nos gustaría cerrar esta sección explorando por qué creemos que, teniendo en cuenta el marco de la teoría de la enseñanza del *management* actual, tiene sentido trasladar este método al aula de los estudiantes de negocios. Recordemos que nuestra preocupación original es conseguir que la ética de la empresa se lleve de la teoría a la realidad, es decir, lograr que aquello que propone la teoría sea una práctica real y cotidiana. Una de nuestras conclusiones es que el diálogo puede acercar los dos planos. Sin embargo este, a día de hoy, brilla por su ausencia.

Desde esta constatación, hemos subrayado la importancia de que la universidad juegue un papel activo en la formación de futuros directivos que 'sí' puedan y quieran dialogar. Después de presentar una teoría ética comunicativa que fundamenta por qué el diálogo abierto es hoy la única forma de sustentar nuestras normas y verdades, hemos abordado una aproximación a la definición del diálogo en general, y a una forma específica de dialogar, el diálogo socrático. Ahora la pregunta a la que queremos responder es: ¿cómo se inserta esta propuesta en la pedagogía de la administración de empresas?

En primer lugar, cabe observar que los profesores de *management* se enfrentan hoy a una paradoja. Por un lado, enseñan a los estudiantes a estar calificados para repetir, recitar y aplicar rutinas predefinidas en clase. Por el otro, este tipo de preparación no les sirve para resolver los retos y tareas que las empresas les encomiendan cuando empiezan a trabajar. Prueba de ello es que los estudiantes que han sido entrenados para esperar encontrar la respuesta adecuada y que confían en el profesor para confirmar su acierto, no son directivos bien valorados por las empresas cuando abandonan el aula⁵⁸⁸, porque no están capacitados para trabajar de forma autónoma, proponer nuevas soluciones y tener pensamiento crítico. Incluso en los cursos de ética se habla de que se dotará a los alumnos de las herramientas necesarias para analizar cuestiones éticas⁵⁸⁹, en lugar de discutir sobre cómo aplicar las teorías éticas en casos concretos y sus limitaciones prácticas. En las escuelas de *management* no se educa la prudencia o la ética desde un enfoque aristotélico, en el sentido de aprender a saber

⁵⁸⁸ Behrman, J. M., & Levin, R. I., 1984. Are business schools doing their job?. *Harvard Business Review*, 62(1), p.140-147.

⁵⁸⁹ Paine, L.S., 1991. Ethics as Character Development: Reflections on the Objective of Ethics Education. En Freeman, R.E.: *Business Ethics. The state of the Art*. Oxford: Oxford University Press, p.69.

‘qué es lo apropiado en cada situación’. Y este hecho es especialmente absurdo en un entorno en el que cada vez los estándares éticos se vuelven menos estables más complejos y en el que, por tanto, la educación en *management* debería ayudar a los estudiantes a ser más flexibles, tener conciencia analítica y auto-crítica.

El principal objetivo de la universidad debería ser ayudar a aprender a aprender,⁵⁹⁰ provocar a los estudiantes mediante preguntas reflexivas para las que raramente existen respuestas claras y ordenadas. El valor de un profesor se manifestaría así en su promoción del pensamiento crítico.⁵⁹¹ En ese sentido, la educación sería un espacio en el que se ayudaría a los estudiantes a alcanzar el último estadio de desarrollo moral según Kohlberg⁵⁹²: el estadio postconvencional. Según el psicólogo estadounidense, la mayoría de personas viven toda su vida en un estadio de desarrollo moral convencional. Es decir, toman sus decisiones en base a aquello que consideran que la sociedad espera de ellos. No desarrollan la capacidad de cuestionar las normas comunes del entorno, las asumen y las aplican, son personas que siguen la ‘convención’. Los individuos que son capaces de alcanzar el estadio postconvencional son aquellos que han desarrollado un pensamiento crítico capaz de cuestionar las normas de su comunidad y de llegar a conclusiones sobre aquello que está bien y es moralmente deseable, más allá de lo que diga o establezca la convención.

Para formar directivos aptos para dirigir empresas en el mundo globalizado y cambiante de hoy, es importante que se eduque e incentive su pensamiento crítico y una moral postconvencional. Al frente de empresas internacionales en las que deberán interactuar en contextos con normas éticas totalmente diversas y, a veces, incluso contradictorias, será necesario que tengan la capacidad de establecer criterios propios. Esa misma habilidad, a su vez, les permitirá ser más innovadores y encontrar soluciones nuevas a problemas viejos.

Todo ello, obviamente, implica un cambio en el rol de los profesores, que pasan de ser suministradores de información a tener el rol de facilitación y a ayudar a los estudiantes a dar a luz a pensamientos propios.⁵⁹³ Para ponerlo en práctica, es importante que los estudiantes aprendan a retar a la autoridad -en palabras de Perry-, o que rompan la presunción de que el profesor conoce todas las respuestas

⁵⁹⁰ Argyris, C., & Schon, D., 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York: John Wiley and Sons.

⁵⁹¹ Conklin, T.A., 2012. Making It Personal: The Importance of Student Experience in Creating Autonomy Supportive Classrooms for Millennial Learners. *Journal of Management Education*, 37(4), p.499 –538.

⁵⁹² Kohlberg, L., 1981. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.

⁵⁹³ Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M., 1986; *Women’s ways of knowing*. New York: Basic Books.

correctas.⁵⁹⁴ A medida que la experiencia de aprendizaje deviene más compleja y el conocimiento del aprendiz más complejo, los roles deben cambiar. Los estudiantes deben aprender a formular sus propias preguntas y respuestas y los profesores tienen que nutrir esta articulación de preguntas y respuestas. Como diría Belenky con resonancias de Gilligan, los profesores deben ayudar a los estudiantes a expresar su propia voz.⁵⁹⁵ Y, dado que los temas cognitivos complejos no tienen respuestas cognitivas simples, el desacuerdo informado por parte de los estudiantes debería ser aceptado⁵⁹⁶ e incluso promovido.

Esta forma de tratar al alumno rompería con la herencia de la 'pedagogía' que se ha venido aplicando en las aulas universitarias, en tanto que 'arte de educar a niños'. Es decir, plantearía una forma de enseñar más adecuada para las personas adultas. En ese sentido, Knowles definió la 'andragogía' como el arte o ciencia de ayudar a los adultos a aprender, apuntando que los adultos necesitan aprender de forma experiencial⁵⁹⁷ y, como hemos visto anteriormente, el 'diálogo' es una 'experiencia'. Así, la práctica del diálogo socrático, del pensamiento en común o de los ejercicios reflexivos en clase, en los que el profesor es un facilitador, serían totalmente afines a los requerimientos de la 'andragogía' que plantea Knowles. Sabemos por Gadamer que la experiencia amplía los límites de nuestro mundo y lo reconfigura. Si el aprendizaje experiencial es importante, y el diálogo es una experiencia, entonces la conversación debería adquirir un lugar predominante en el aula. Como apuntan Baker, Jensen, y Kolb, la conversación es el verdadero vehículo del aprendizaje experiencial.⁵⁹⁸ Muestra de ello han sido algunas de las figuras más inspiradoras de la historia como Confucio, Buda, Jesús o Sócrates: todos ellos maestros que han instruido a sus alumnos o discípulos mediante la conversación y que son un claro testimonio de la experiencia dialogada.⁵⁹⁹

El diálogo socrático, en tanto que método que pone el foco de atención en los participantes y convierte el rol del profesor en un facilitador o guía, puede ser clasificado dentro de los enfoques 'student centered' de enseñanza. Es decir, formaría parte de los métodos que se centran en los temas que son relevantes para las necesidades, las vidas y los intereses de los estudiantes, conectándoles así a lo que ha

⁵⁹⁴ Perry, W. G., Jr. 1968. *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

⁵⁹⁵ Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M.; *op.cit.*

⁵⁹⁶ Wenger, M.S.; Hornyak, M.J., 1999. Team teaching for higher level learning: a framework of professional collaboration. *Journal of Management Education*, Vol. 23 No. 3, p.311-327.

⁵⁹⁷ Knowles, M., 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Knowles, M., 1984. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁵⁹⁸ Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A., 2005. Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36, p.411-427.

⁵⁹⁹ Gadamer, H.G.; *op.cit.* p.207.

sido relevante en su experiencia de vida.⁶⁰⁰ La guía de Bilimoria y Wheeler para implementar un aula centrada en el aprendizaje y el alumno⁶⁰¹ parece hecha a medida para el diálogo socrático. Entre otros, recomienda que los profesores deben reconceptualizar la educación desde el prisma del aprendizaje; dar oportunidades para el auto-aprendizaje; reformular la relación de autoridad en el aula; adoptar un enfoque de aprendizaje relacional; poner atención al contexto, los *inputs* y los procesos de aprendizaje; y promover aprendizajes de vida. El diálogo socrático pone en práctica todas esas recomendaciones. Ramsey y Fitzgibbons describen este método como ‘estar’ con los alumnos, en lugar de ‘hacer’ algo con ellos, animando a los profesores a dejar de controlar y a unirse a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.⁶⁰²

Esta forma de enseñanza es la que puede facilitar que dentro de unos años, aquellos que hoy están en el aula se conviertan en directivos que avancen en el desarrollo de una empresa relacional; esto es, una empresa consciente de cuál es su propósito y capaz de verse a sí misma como constructora de relaciones con los *stakeholders* y no sólo como gestora de esas relaciones.⁶⁰³ Serán así directivos capaces de estar a la altura de las exigencias de la sociedad en red en la que viven y en la que van a trabajar, donde existe un vínculo intrínseco entre corresponsabilidad y diálogo.⁶⁰⁴

Aunque este método sea, a menudo, un tanto desesperante –tanto para los profesores como para los alumnos-; aunque en lugar de dar respuestas nos sumerja en la perplejidad, eso nunca debería ser motivo para tirar la toalla sino todo lo contrario, un motivo para seguir buscando. La misma búsqueda que nos deja huérfanos y confundidos es en sí misma un logro importante: promueve directivos en constante búsqueda del conocimiento; dispuestos a escuchar y a admitir la propia ignorancia; directivos que han entendido el valor de ‘aprender pensando’ y no solo de ‘aprender haciendo’, que son capaces de reflexionar sobre sus acciones y entienden que la acción sin reflexión no es garantía de aprendizaje.⁶⁰⁵ Es más, el aprendizaje del diálogo demuestra que es posible pensar en grupo y que la búsqueda por la verdad o por la mejor solución a un problema puede ser un ejercicio cooperativo.⁶⁰⁶ Conseguir generar esa actitud en los futuros directivos –quienes corren el peligro de convertirse, en el

⁶⁰⁰ McCombs, B., & Whistler, J. S., 1997. *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁶⁰¹ Bilimoria, D., & Wheeler, J., 1995. Learning-centered education: A guide to resources and implementation, *Journal of Management Education*, 19, p.409-428.

⁶⁰² Ramsey, V. J., & Fitzgibbons, D. E., 2005. Being in the classroom, *Journal of Management Education*, 29, p.333-356.

⁶⁰³ Lozano, J.M., 2009. *op.cit.*, p.127.

⁶⁰⁴ Lozano, J.M., 2009. *op.cit.*, p.165.

⁶⁰⁵ Se trata de una propuesta pedagógica que contesta el cada vez más común concepto de aprendizaje como ‘learning by doing’ y pone en valor una pedagogía del ‘learning by thinking’.

⁶⁰⁶ Sennet, en su libro *Juntos*, pone de relieve cómo los gremios trabajaban compartiendo conocimiento, y defiende la necesidad de que hoy imitemos esa forma de trabajar cooperativa para poder incrementar y multiplicar nuestro conocimiento. Sennet, R., 2012. *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press.

peor de los casos, en potenciales dictadores de organizaciones poco democráticas- ya es todo un éxito.

Sócrates nos dice que “ninguna sociedad puede permitirse estar contenta con una educación moralmente neutral que pone los instrumentos de la dominación en las manos de los moralmente ignorantes.”⁶⁰⁷ El bienestar de nuestra sociedad depende del conocimiento moral de las personas que tienen poder. Y sabemos que, más pronto que tarde, los estudiantes de *management* de hoy tendrán poder, y algunos, mucho.

⁶⁰⁷ Platón, 1988. *Sofista*. Madrid: Gredos, 229e-230e.

6 Enseñando a dialogar

"Y ahora debo pedirlos un último favor: cuando mis hijos se hagan mayores, atenienses, castigadles, como yo os he incordiado durante toda mi vida, si pensáis que se preocupan más de buscar riquezas o negocios que de la virtud. Y si presumen de ser algo, sin serlo de verdad, reprochádsele como yo os he reprochado, y exigidles que se cuiden de lo que deben y que no se den importancia, cuando en realidad nada valen. Si hacéis esto, ellos y yo habremos recibido el trato que merecemos".⁶⁰⁸

6.1 Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo describir, analizar y reflexionar sobre el curso "Socratic dialogue: Philosophy and narratives that improve our management skills" que se ofrece en la escuela de negocios de ESADE, dentro del Master CEMS in International Management⁶⁰⁹ -un Máster cuyos tres principales objetivos están directamente alineados con lo que busca el curso que vamos a presentar a continuación. Los estudiantes que participan en él provienen de las mejores escuelas de negocios de Europa, América, Asia y Oceanía, y tienen que someterse a un proceso competitivo entre ellos para poder acceder a la escuela de la red que más les interesa. Son, por tanto, estudiantes de primer nivel y altamente comprometidos con sus estudios.

El curso se basa en el método socrático, donde el profesor actúa como facilitador de una aproximación dialógica a algunas de las preguntas fundamentales de la vida humana, como la felicidad, el miedo, la justicia o la responsabilidad.

El objetivo de este capítulo es triple:

⁶⁰⁸ Platón, 2010. *Apología de Sócrates*. Madrid: Alianza Editorial.

⁶⁰⁹ CEMS es una alianza global de instituciones académicas y organizaciones dedicadas a la educación y la preparación de las futuras generaciones de líderes de negocios internacionales. Los miembros académicos y corporativos de CEMS trabajan en conjunto para desarrollar el conocimiento y proporcionar educación que es esencial en el mundo de los negocios multilingüe, multicultural e interconectado. El Master CEMS in International Management es el principal vehículo para la consecución de este objetivo. Común a todas sus actividades es el objetivo de promover la ciudadanía global, con especial énfasis en los siguientes valores: la búsqueda de la excelencia con altos estándares de rendimiento y conducta ética; la comprensión y el aprovechamiento de la diversidad cultural con el respeto y la empatía; la responsabilidad profesional y responsabilidad en relación con la sociedad en su conjunto.

- Ofrecer un relato de primera mano de una experiencia pedagógica original⁶¹⁰, de sus fundamentos y sus objetivos.
- Ofrecer pistas y consejos para aquellos que quieran embarcarse en una empresa similar y hacer explícitas las lecciones aprendidas en la experiencia.
- Reflexionar sobre el impacto que tuvo la experiencia en los participantes.

En la sección 2 se detalla la metodología de investigación. La sección 3 ofrece una descripción del curso y de sus objetivos, la 4 presenta el marco conceptual. En la sección 5 se exponen los resultados de la experiencia y el impacto que tuvo en sus participantes; y en la sección 6 concluimos con unas reflexiones finales a propósito del ejercicio.

6.2. Metodología.

Método de investigación.

Los resultados de la experiencia (sección 4) se obtuvieron mediante una investigación cualitativa que se ha llevado a cabo siguiendo un enfoque fenomenológico. Este enfoque fue introducido por Husserl ante la constatación que el método científico era apropiado para la investigación de los fenómenos físicos pero no para el estudio del pensamiento y la acción humana⁶¹¹ y su propósito es estudiar y describir la esencia de la experiencia humana vivida.⁶¹² Parte de la idea que “la experiencia consiste en la operación de procesos activos que abarcan y que constituyen los diversos contenidos que se hacen presentes en la conciencia”.⁶¹³ En ese sentido, el sujeto de conocimiento -en este caso, el participante en el curso- desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, en lugar de ser un receptor pasivo de lo que ocurre a su alrededor. Lo que se hace presente a la conciencia acerca de una experiencia está así formado por “los objetos de la percepción, y también los de la memoria, la imaginación y el sentimiento” del sujeto que conoce.⁶¹⁴

Por todo ello, la fenomenología crea una base de investigación adecuada para los estudios sobre las experiencias que no nos son ajenas, pero cuyo significado no podemos comprender plenamente ya que no se centra en la descripción de los objetos

⁶¹⁰ No se tiene constancia de ningún curso similar en el marco de una escuela de negocios, dentro ni fuera la red CEMS.

⁶¹¹ Bernard, H.R. 2000, *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, p20

⁶¹² Van Manen, M. 1997. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Toronto: The Althouse Press.

⁶¹³ Polkinghorne, D., 1989. Phenomenological Research Methods, en Ronald Valle & Steen Halling (eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology*. New York: Plenum Press, p.41.

⁶¹⁴ *Idem*.

sino en la descripción de la experiencia en sí misma.⁶¹⁵ En particular, para este proyecto se analizaron los diarios reflexivos y los ensayos finales que los participantes escribieron durante su participación en el curso. Este tipo de ejercicio “requiere que los estudiantes reflexionen sobre lo que una experiencia o evento significa para ellos”⁶¹⁶, que lo escriban y que hagan una narración de su vivencia que será en cierta medida ‘pública’ -dado que la profesora lo leerá. En ese sentido, es un instrumento especialmente útil para el propósito de la investigación: comprender el significado y el impacto de la experiencia en sus participantes.

Instrumentos de recolección de datos.

La muestra analizada está compuesta por los diarios reflexivos y los ensayos finales de los 100 estudiantes que han participado en los 5 cursos de 20 alumnos llevados a cabo entre los años académicos 14/15 y 15/16.⁶¹⁷ Los diarios reflexivos se definen como “documentos escritos que los estudiantes crean al reflexionar acerca de varios conceptos, eventos o interacciones durante un período de tiempo con el objetivo de penetrar en el conocimiento de sí mismos y profundizar en su aprendizaje.”⁶¹⁸ El uso de diarios reflexivos es una importante herramienta de introspección que promueve la reflexión individual para el crecimiento personal y profesional.⁶¹⁹

A pesar de que existe un riesgo de sesgo en este tipo de documentos, creemos que los documentos que analizamos reflejan las impresiones de sus autores y sus opiniones sinceras ya que no se les indicó en ningún momento qué se esperaba de estos documentos sino que se les dio ‘carta blanca’ para que escribieran lo que quisieran en referencia a los temas y aprendizajes del curso. Es más, las indicaciones que recibieron hacían referencia principalmente a la intención de que reflexionaran sobre las ideas discutidas en clase, no tanto sobre el impacto del curso y del método. A su vez, se les indicó que su evaluación se llevaría a cabo en base a la riqueza de sus reflexiones sobre los temas. Además, los estudiantes reflejaron las mismas opiniones en encuestas anónimas sobre el curso y han corroborado sus opiniones tiempo después de haberlo terminado y de haber recibido sus notas.

⁶¹⁵ Melek Karaka, F.; Oktay, B., 2016. The Use of the Reflective Diaries in Science. Lessons from the Perspectives of Eighth Grade Students, *International Journal of Environmental and Science Education*, v.11 n.2, p.56.

⁶¹⁶ O’Connell, T. ; Dymont, J.E., 2011. The case of reflective journals: is the jury still out?, *Reflective Practice*, v.12 n.1, p.49.

⁶¹⁷ Para poder utilizarlos como objeto de estudio para el presente trabajo se pidió un consentimiento por escrito a cada uno de los estudiantes.

⁶¹⁸ Thorpe, K., 2004, Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, v. 5(3), p. 328.

⁶¹⁹ Barclay, J., 1996. Assessing the benefits of learning logs. *Education and Training*, 38(2), p.30-38.; Daudelin, M., 1996. Learning from experience through reflection, *Organizational Dynamics*, p. 36-48.; Marsick, V. J., 1996. Action learning and reflection in the workplace, en J. Mezirow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, p.23-46.

Análisis de los datos.

Los diarios y ensayos finales se enviaron por correo electrónico y, posteriormente, fueron objeto de análisis descriptivo mediante una codificación. El contenido de los diarios se agrupó por temas o códigos según sus semejanzas. Este capítulo ofrece una visión general de los principales temas identificados. A continuación en la tabla 2 se exponen los códigos y temas identificados. En la sección 4 se describen las respuestas de los estudiantes que apoyan los códigos y los temas.

Tabla 2. Conjunto de códigos y temas.

Códigos	Temas
Estudios de management	<ul style="list-style-type: none">• Comentarios y valoraciones sobre el tipo de educación y los cursos que reciben en las Business Schools.• Valoración de la mentalidad que se inculca a los estudiantes de <i>management</i>.
El método	<ul style="list-style-type: none">• Características del método• Puntos fuertes• Diferencias respecto de otros cursos• Expectativas
Hablar y escuchar	<ul style="list-style-type: none">• Impacto del curso en el habla• Impacto del curso en la escucha• Observación del habla y la escucha de los demás
Prejuicios	<ul style="list-style-type: none">• Conciencia de los prejuicios propios• Desaparición de prejuicios
Tolerancia y apertura	<ul style="list-style-type: none">• Constatación de apertura a los demás• Aceptación de la diferencia
Confianza	<ul style="list-style-type: none">• Impacto de la apertura en la confianza• Confianza en uno mismo• Confianza en los demás
Las relaciones con otras personas	<ul style="list-style-type: none">• Impacto en la forma de relacionarse con los demás• Las relaciones fuera de la clase• El vínculo con las personas a partir del diálogo
Autoconciencia y reflexión	<ul style="list-style-type: none">• Profundidad de las reflexiones• Conciencia de sí• Conciencia de los valores propios

	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de los deseos de futuro • Conciencia del condicionamiento externo
Justicia y empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la empatía • Vínculo entre empatía y justicia
Habilidades de gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos entre el método y las habilidades directivas • Toma de decisiones • Trabajo en equipo • Responsabilidad
Comentarios generales	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del curso a nivel personal • Valoración del curso a nivel profesional • Impacto del curso en la persona

Limitaciones y contribuciones de la investigación.

Como ya se dijo, este trabajo toma una perspectiva fenomenológica basada en el análisis de la experiencia que tuvieron los participantes en el curso. Por lo tanto, los datos aquí reflejados son cualitativos y hacen referencia a experiencias particulares. El hecho de que no se ofrezcan datos cuantitativos podría ser entendido como una limitación. Sin embargo, a nuestro parecer, lo más relevante para comprender el alcance e impacto de un ejercicio pedagógico de estas características es atender a las experiencias personales narradas por sus propios protagonistas. Con Benhabib, entre otros, compartimos la concepción del ser humano como ser “corporizado e incrustado cuya identidad se constituye de modo narrativo”, y, por ello, entendemos que la narratividad es “el modo a través del cual se distinguen las acciones y se constituye la identidad del ser”.⁶²⁰ Sería interesante, pasado un tiempo, hacer un estudio más cuantitativo sobre el desarrollo personal y profesional de los participantes.

6.3. Descripción y objetivos del curso.

El curso “Socratic dialogue: philosophy and narratives that improve our management skills” en el que se basa este capítulo se imparte tres veces al año y, en cada edición, participan 20 estudiantes que han escogido el curso libremente entre una oferta de 18 cursos. Gracias al origen absolutamente diverso y multicultural de los estudiantes CEMS, cada edición reúne en una mesa a estudiantes provenientes de varios países europeos, americanos y asiáticos –y en algún caso también de Oceanía- de edades comprendidas entre los 21 y los 27 años aproximadamente.

⁶²⁰ Benhabib, S., 2006. *Íbidem*, p.19 y p.145.

El curso se enmarca dentro de la misión de CEMS de promover la ‘responsabilidad profesional y responsabilidad en relación con la sociedad en su conjunto’ y ‘la búsqueda de la excelencia con altos estándares de conducta ética’. En ese sentido, y tal y como hemos analizado en el capítulo 3, entendemos que la forma en la que podemos promover una sociedad decente y responsable es mediante la promoción de instituciones –entre ellas las empresas- que respeten y no humillen a sus miembros. La forma de respeto por excelencia que hemos presentado consiste en el reconocimiento de las personas en sus derechos pero también en su diferencia y en su singularidad –el segundo y tercer nivel de reconocimiento definidos por Hegel y desarrollados por Honneth. Para conseguirlo hemos visto que es necesario establecer mecanismos de diálogo abiertos y participativos que ofrezcan a todos la oportunidad de hablar y manifestarse en igualdad de condiciones. Hemos visto también que la empresa responsable o la empresa ciudadana –propia de una sociedad decente- será aquella que establezca este tipo de relaciones con sus *stakeholders*.

El curso que presentamos asume esa responsabilidad desde el quehacer de la universidad. Es decir, propone que, para que este ideal de una sociedad decente sea en el futuro real, hay un rol activo que debe jugar la universidad –y en especial las escuelas de negocios- en tanto que formadora de los futuros directivos del mundo. Ese rol debe consistir en formar a personas que estén capacitadas para el ejercicio del diálogo, que es condición necesaria de una sociedad ética y decente.

Por todo ello, el presente curso tiene como objetivo que los estudiantes: conozcan y practiquen el arte del diálogo hasta empezar a convertirlo en un hábito; comprendan los beneficios que les genera a nivel personal y relacional; interioricen esta forma de relacionarse con el ‘otro’ como la mejor forma; y adquieran la suficiente apertura mental (y emocional) como para poner en práctica el ‘pensamiento ampliado’ -algo que a su vez mejorará su capacidad de juicio para la toma de decisiones-. Es decir, el curso busca formar a ‘mejores’ futuros directivos, que puedan y quieran –o incluso deseen- dirigir empresas de una forma responsable y ética –entendiendo por ello la empresa que construye y cultiva relaciones de respeto con sus *stakeholders*.

El diálogo socrático es el método que se trabaja durante todo el curso para practicar el habla y la escucha atenta, profundizar la relación con los demás, mejorar la empatía y la confianza, además de ahondar en el conocimiento de uno mismo y la capacidad reflexiva. Asimismo, el curso aprovecha el origen multicultural de los participantes para trabajar en un contexto análogo al que los estudiantes se encontrarán en su futuro profesional –el de la globalización- y que, a su vez, es adecuado para poner en práctica y forzar los límites y la capacidad de tolerancia, poner en cuestión los prejuicios y mejorar la comprensión del ‘otro concreto’.

El curso tiene una duración de 10 sesiones de 3 horas cada una. La disposición del espacio y la configuración del aula son muy importantes para el contenido del curso

pues la 'forma' del aula puede afectar y afecta al contenido y al tono del diálogo. Las sesiones se llevan a cabo en un aula relativamente pequeña para promover la sensación de recogimiento e intimidad. Las mesas están dispuestas en forma de cuadrilátero de tal manera que todos los participantes, incluyendo el profesor, están sentados unos al lado de otros viéndose los rostros. Las sesiones en el aula se combinan con sesiones en el exterior o ejercicios en grupo en los que los alumnos salen al jardín a dialogar entre ellos o con otras personas en espacios más íntimos.

En la mayoría de las sesiones, cuando el conjunto de estudiantes se encuentra en el aula, el profesor actúa como facilitador o *mayeuta*. Solo puntualmente se solicita a algún estudiante que ejerza ese rol en la clase plenaria. Cuando se llevan a cabo ejercicios en parejas o en grupos de 4, son los estudiantes quienes tienen que ejercer el rol de *mayeuta*.

Cada sesión gira entorno a un tema. Durante las primeras cuatro sesiones, los temas son de cariz personal: la identidad, la felicidad, el miedo y el sentido de la vida. A partir de la quinta sesión, se abordan cuestiones más 'sociales' como: el cuidado del otro, el bien y el mal, la justicia y la responsabilidad. La sesión 9 versa sobre la verdad y la última sesión es un *symposium* griego que se lleva a cabo intentando reproducir el contexto en el que, efectivamente, se llevaban a cabo los diálogos socráticos originariamente, y que tiene por objetivo hacer un repaso a todo el camino recorrido en el curso, así como reflexionar sobre el viaje personal de cada uno de los participantes.

En la primera sesión se habla de Sócrates y se explica en qué consiste el método del diálogo socrático y, después de practicarlo en plenario, los estudiantes tienen que hacer un diálogo en parejas en torno a la pregunta '¿quién eres?' –siguiendo la máxima socrática del 'conócete a ti mismo'. A partir de esta primera sesión, los participantes van entrando en la dinámica del diálogo socrático: el profesor-*mayeuta* guía la clase mediante preguntas que quieren ayudar a los participantes a dar a luz sus ideas así como a profundizar en ellas poniendo de relieve las posibles contradicciones. Progresivamente, y a medida que avanza el curso, son los mismos estudiantes quienes se convierten en *mayeutas* los unos de los otros.

Antes de cada clase, los estudiantes leen un texto filosófico vinculado al tema del que se va a dialogar.⁶²¹ La primera parte de la sesión es una revisión muy sucinta de las distintas teorías filosóficas en referencia a esa cuestión. El acercamiento a diferentes teorías genera perplejidad entre los participantes, provoca muchas preguntas y abre numerosas puertas en su interior. En cuanto los mismos participantes empiezan a hacerse preguntas respecto del tema –incentivadas por la lectura previa y por el

⁶²¹ Por ejemplo: antes de la sesión sobre la felicidad leen fragmentos de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles; antes de la sesión sobre el miedo leen fragmentos del *Enquiridión* de Epicteto, y también las *Máximas Capitales* y la *Carta a Meneceo* de Epicuro, etc.

repasso a distintas teorías filosóficas-, empieza el diálogo. En algunos casos el diálogo se lleva a cabo estando todos juntos, en otras se reflexiona primero en grupos reducidos para luego ponerlo en común. Finalizada la sesión, la reflexión iniciada en el aula se continúa en el diario personal y se extiende a las conversaciones que los estudiantes tienen con sus círculos cercanos.

A nivel procedimental, en todo momento se busca garantizar el seguimiento de la norma de respeto moral universal y la norma de reciprocidad igualitaria formalizadas por Benhabib.⁶²² El profesor es responsable de establecer, desde el inicio, un contexto de respeto mutuo en el que todos los puntos de vista merecen igual consideración (norma de respeto moral universal). Por otro lado, el curso es en sí mismo un espacio que promueve que cada uno exprese su punto de vista propio y diferenciado (norma de reciprocidad igualitaria).

En lo que concierne a la evaluación, la nota final está compuesta por varias componentes: la participación en los diálogos socráticos en clase; un diálogo socrático por parejas que los estudiantes llevan a cabo ante el profesor una vez terminado el curso; un diálogo socrático que cada estudiante hace con una persona externa al curso y sobre el que escriben un ensayo que es evaluado por el profesor; los diarios del curso y el ensayo final. La combinación entre los ejercicios prácticos, que les ayudan a adquirir la técnica del diálogo socrático, y los trabajos escritos, que les ayudan a tomar conciencia de la experiencia y profundizar en ella mediante la narración de la misma, se estiman como una combinación necesaria para satisfacer los objetivos del curso.

6.4. Marco conceptual del curso

Como indica la cita con la que hemos iniciado este capítulo, Sócrates antes de morir les hizo una última petición a los atenienses: que incordiaran a sus hijos –como él había hecho con los jóvenes- para que no vivieran obsesionados con la riqueza o preocupados por cosas banales, para que prefirieran una vida examinada y, por tanto, digna de ser vivida. Este curso quiere dar cumplimiento a ese último deseo. Ante la proliferación de un imaginario cinematográfico sobre jóvenes –y no tan jóvenes- ejecutivos a los que sólo les preocupa el dinero –‘el sexo, las drogas y el rock & roll’⁶²³-, buscamos abrir un espacio de reflexión para preguntarse ‘¿qué es la vida buena?’

El murmullo de fondo que atraviesa todo el curso es el de la pregunta arendtiana, de índole también socrática, sobre la posibilidad de que, mediante el ejercicio del

⁶²² El *principio de respeto moral universal* propone que debemos respetarnos mutuamente como seres cuyo punto de vista es merecedor de igual consideración. El *principio de reciprocidad igualitaria* propone que debemos tratarnos mutuamente como seres humanos concretos y fortalecer la capacidad de expresar este punto de vista creando, siempre que sea posible, prácticas sociales que materialicen el ideal discursivo. Ver capítulo 3 para el detalle de todas las normas.

⁶²³ Uno de los ejemplos más paradigmáticos sería la película *El lobo de Wall Street*, de Martin Scorsese.

pensamiento, seamos capaces de distinguir lo justo de lo injusto, el bien del mal. Nos preguntamos exactamente: ¿puede la actividad de pensar, el hábito de examinar lo que sucede o atrae la atención, más allá de los resultados y contenidos específicos, mejorar nuestra capacidad de juicio y, de este modo, hacer que nos abstengamos de hacer el mal o “condicionarnos” en contra de hacerlo? La respuesta no está clara y, de hecho, hay opiniones encontradas al respecto. Nosotros, como ya hemos comentado, somos partidarios de un ‘intelectualismo ético parcial’. Es decir, defendemos que el ejercicio de pensar tiene un impacto transformador que se manifiesta en la vergüenza que sentimos cuando no actuamos de acuerdo a lo reflexionado. El paso a la coherencia, sin embargo, requerirá de nuestra voluntad y de la conciencia de que, con ello, nuestra felicidad va a aumentar.

Nuestra respuesta ante autores que no están de acuerdo con las propuestas del intelectualismo ético, es que sólo con que se dé ese cambio parcial, esa conciencia reflejada en las emociones, y sólo con que algunas personas sean capaces de ello, ya merece la pena promover el pensamiento. En realidad, el ‘*just in case*’ ya es suficiente para intentarlo. Más, si cabe, entre personas como los altos directivos en ciernes, quienes tendrán poder en el futuro y, por tanto, muchas oportunidades de decidir si hacen ‘bien’ o hacen ‘mal’. Sin exagerar, de su capacidad de ejercitar un buen juicio dependerá el bienestar de muchas personas en el mundo. Por todo ello, este curso de diálogo socrático quiere darles el tiempo y el espacio para ayudarse, unos a otros, a ‘pensar mejor’.

A su vez, desde el propio *management* -y es imprescindible que así sea pues se trata de un curso de una *Business School*- la iniciativa también tiene sentido. La siguiente cita da cuenta de las distintas razones:

“La verdadera responsabilidad empresarial o la ciudadanía corporativa consisten en hacer: “un uso responsable del poder y de los recursos de que disponen las empresas y sus líderes, así como el establecimiento de relaciones con los *stakeholders*, y no su mera gestión. Estas relaciones, consideradas holísticamente, significan prestar atención a algo que tradicionalmente se ha desatendido en el día a día de la empresa. Por ejemplo, las empresas también deberían considerar las consecuencias estéticas de sus decisiones, lo que significan estas decisiones para los *stakeholders* y su impacto emocional. (...) Para ello se requiere una inversión importante, no para acelerar las actividades de la empresa, sino más bien para ralentizarlas, para dar tiempo a la reflexión, al diálogo y al desarrollo de la comprensión, así como la resolución mutua de problemas mediante la colaboración en los asuntos importantes. Hoy en día, las organizaciones de la nueva economía ofrecen pocos lugares seguros para desarrollar estas formas de reflexión, aprendizaje y crecimiento personal (...) Sin embargo, sólo implicando a los *stakeholders* de manera holística, integrando no sólo los aspectos

medibles y cuantificables de sus demandas, sino también los espirituales, emocionales y estéticos, se podrá lograr una auténtica ciudadanía corporativa”.⁶²⁴

Es decir, si queremos empresas que sean responsables e íntegras, deberemos promover la construcción de este tipo de relaciones con los *stakeholders*. Ahora bien, este tipo de relaciones solo podrán construirse si dedicamos tiempo ‘a la reflexión, al diálogo y al desarrollo de la comprensión’. Las relaciones sólidas, como un buen plato, implican un tiempo de cocción. ¿Cómo podemos esperar que los presentes o futuros directivos dediquen tiempo a dialogar y reflexionar en común si lo que les hemos enseñado es probablemente todo lo contrario, a saber correr, decidir en segundos, reaccionar de inmediato...?

Si nuestro deseo o aspiración es que las empresas en los próximos años sean más responsables, uno de los ámbitos donde será importante incidir en ese sentido es en la capacitación de los aprendices de directivo. Es decir, los directivos que estén en el futuro al frente de las empresas deben adquirir y desarrollar esa capacidad en su etapa formativa para que, una vez inmersos en su vida profesional, la puedan poner en práctica. Y ese es un rol importante para las escuelas de negocios y de derecho donde estos futuros directivos se forman.⁶²⁵

Siguiendo la propuesta de Tugendhat, hemos argumentado que el aprendizaje moral se da a través de la aceptación de una nueva perspectiva que amplía la nuestra y muestra que esta escondía intereses propios.⁶²⁶ Dado que el diálogo es un vehículo para acercarnos a nuevas perspectivas, su práctica es una forma de aprendizaje moral para los propios directivos y para las organizaciones. Así pues, dedicar tiempo a dialogar y reflexionar junto con los *stakeholders* puede contribuir a que las empresas sean más íntegras.

En la educación tradicional, en contraposición, el diálogo sólo se ha dado entre profesor y alumno -y podría entenderse que no se trata siquiera de un diálogo propiamente, puesto que se sitúa en una relación de desigualdad en la que se espera del profesor que *ilumine* o *ilustre* al alumno. Rompiendo ese paradigma y convirtiendo el aula en un espacio de diálogo entre pares, estamos creando una oportunidad de aprendizaje moral. El impacto que este aprendizaje tendrá en el futuro no podemos asegurarlo todavía. Por el momento, podemos mostrar el impacto inmediato que está teniendo en los estudiantes. El que ellos mañana hagan honor a ese aprendizaje y sean

⁶²⁴ Waddock, S. 2001. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.

⁶²⁵ La iniciativa de las Naciones Unidas *Principles for Responsible Management Education* (PRME) es un ejemplo de esta preocupación (www.unprme.org). Desarrollados en 2007 bajo la coordinación del Global Compact de las Naciones Unidas, establecieron seis principios que sentaron las bases para una educación responsable en las escuelas de negocios a nivel global. En la actualidad más de 650 instituciones académicas de todo el mundo han firmado su adhesión al PRME.

⁶²⁶ Ver sección 3.6.

consecuentes con él es algo que solo podemos imaginar. Uno podría argumentar que cabe esperar que, si a alguien que no sabía nadar se le enseña a nadar crol, cuando caiga o se tire al mar y tenga que desplazarse, aplicará esa técnica –en lugar de una técnica más parecida a como nadan los perros o los niños antes de aprender a nadar. Con esa metáfora estaríamos asumiendo que el diálogo es una forma ‘mejor’ de moverse en el medio social; de igual forma que nadar crol es una forma ‘mejor’ de moverse en el agua.

Por otro lado, hay una diferencia clara entre el aprender una técnica y el aprendizaje moral que rema a nuestro favor. Como observa Gadamer, mientras la *tekné* se aprende y se puede también olvidar, el saber moral una vez aprendido ya no se olvida⁶²⁷ –incluso aunque no tenga necesariamente una traducción inmediata al ámbito de la acción. De esta forma, si mediante el aprendizaje de la técnica del diálogo o simplemente durante la práctica del mismo, conseguimos promover el aprendizaje moral –gracias a la confrontación con ideas que cuestionan las propias y nos ayudan a acercarnos más a la imparcialidad– habremos logrado algo que, a ojos de Gadamer, no tiene vuelta atrás a nivel de conocimiento.

Ahora bien, siendo más ‘realistas’, admitiremos que esta propuesta es obviamente un ‘ideal’ o una aspiración: en el horizonte, en todo momento, queremos vislumbrar una sociedad decente, y el camino que trazamos mediante la enseñanza del diálogo no quiere sino ser un surco en la arena del desierto que facilite el tránsito hacia ella. Porque el desierto tiene algo de invivible. Habermas lo explicó de forma muy clara:

"Hay una tendencia hacia una equidad simple incitada por la dominación del dinero y el poder como medio de coordinar actividades. A medida que el dinero y el poder se transforman en principios cada vez más autónomos de la vida social, los individuos pierden un sentido de iniciativa y eficacia. No pueden ver la naturaleza del lazo social ni comprender su significado. El resultado es la alienación, el cinismo y la anomía. La exigencia de tomar una distancia cada vez mayor hacia el desempeño social y la continua crítica y revisión a la que está sometida la tradición y el universo desencantado hacen difícil para los individuos desarrollar un sentido coherente del ser y de la comunidad bajo las condiciones de la modernidad."⁶²⁸

El riesgo que corren los estudiantes, dominados por el dinero y el poder, es esa incapacidad de comprender los lazos sociales, así como la ‘alienación, el cinismo y la anomía’. Y eso, en manos de personas que pronto tendrán poder, no es una buena noticia para el mundo. Por nuestra parte, ante semejante tendencia, y siguiendo de nuevo a Habermas, lo único que podemos hacer es contrarrestarla “expandiendo la participación cognitiva del individuo en diversas ramas del conocimiento que hoy en

⁶²⁷ Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método* (T.I). Salamanca: Sígueme, p.390.

⁶²⁸ Habermas, J., 1988. *La transformación estructural de la vida pública*. Cambridge: MIT Press.

día son monopolio de los expertos e incrementando las posibilidades de lecciones de vida significativas por parte de los individuos.”⁶²⁹ De ahí la justificación del curso.

Es más, las patologías individuales y sociales que pueden generar estos directivos y que nos gustaría contrarrestar, desgraciadamente, no acaban en el diagnóstico de Habermas. Gellerman advirtió:

“los directivos ambiciosos buscan maneras de llamar la atención positivamente, algo que los distinga de los demás. Intentan superar a sus colegas. Algunos se darán cuenta de que no resulta difícil dar una imagen muy positiva a corto plazo, si se evitan temas que pasan factura a largo plazo (...) La triste verdad es que muchos directivos han ido ascendiendo a costa de resultados ‘geniales’ obtenidos de ese modo, y han dejado a sus pobres sucesores con el inevitable panorama.”⁶³⁰

Es decir, cegados por una lucha por el reconocimiento de su singularidad⁶³¹ no han ‘comprendido los lazos sociales’. Y la ceguera puede darse hasta el punto de lo que Goodpaster llamó ‘teleopatía’, una patología que, en su forma más abstracta es

“una suspensión del juicio moral ‘en acto’ como fuerza práctica en la vida de un individuo o grupo. Esta suspensión sustituye la voz de la conciencia por criterios de decisión procedentes de otras fuentes: ganar la partida, cumplir el objetivo, seguir las reglas estipuladas por alguna estructura ajena a toda reflexión ética. Esas ‘otras fuentes’ generalmente tienen que ver con el propio interés, la aceptación de los colegas, la lealtad de grupo y los objetivos institucionales.”⁶³²

Nuestra misión será, por tanto, fortalecer la capacidad de juicio moral que está amenazada, de tal modo que pueda resistir mejor a los embates del contexto en el que trabajarán y, asimismo, que contrarreste el mensaje que transmiten otros cursos dentro de las *Business Schools*. Los mismos estudiantes se lamentan de ello: “en la mayoría de cursos aprendemos a reproducir ciegamente esquemas sobre estrategia u operaciones, una actividad que casi nunca implica reflexionar sino simplemente aprender algo de memoria y ejecutarlo”.⁶³³ El contraste que provoca el curso de diálogo socrático es obvio: “este curso nos revela cómo, profundizando en cuestiones básicas, podemos desarrollar una mejor comprensión de nosotros mismos y de la sociedad. Esto es algo inaudito para muchos estudiantes de negocios, a quienes se les

⁶²⁹ Habermas, J., 1988. *Op.cit.*

⁶³⁰ Gellerman, S.W., 1986. Why ‘good’ managers make bad ethical choices. *Harvard Business Review*, p.89.

⁶³¹ Cabría cuestionar si lo que están buscando es un reconocimiento de su singularidad o bien una recompensa monetaria astronómica. Puede entenderse que la ‘compensación monetaria astronómica’ es, en realidad, una forma específica de diferenciarse, aquella propia de una sociedad mercantilista, donde el dinero se desea como forma de diferenciación y singularización respecto de los demás.

⁶³² Goodpaster, K.E., 1991. Ethical Imperatives and Corporate Leadership. Freeman. E. (ed): *Business Ethics. The State of the Art*. Oxford: Oxford University Press, p.95.

⁶³³ Reproduciremos citas literales de los diarios y ensayos finales de los estudiantes de forma anónima. Las traducciones del inglés son nuestras.

ha enseñado a pensar de forma unidimensional.”⁶³⁴ Y este contraste abre nuevas dimensiones: “ahora he entendido el poder del diálogo y la voluntad que tenemos todos de compartir cosas; lo desesperados que estamos por expresarnos a nosotros y por ser entendidos. Porque, especialmente en las *Business Schools*, vivimos de esquemas y estándares que promueven la eficiencia y vamos siempre acelerados. Ahora me he dado cuenta de cuántas cosas damos por hechas, de cuántas cosas en la vida no nos preguntamos y sobre las que nunca hemos reflexionado”.

Ese descubrimiento, que los alumnos son capaces de admitir de manera casi cándida, es algo que el día a día del trabajo en el futuro difícilmente les permitiría reconocer. Gadamer ya lo advirtió:

“Las negociaciones entre socios comerciales (...) no tienen el carácter de la comunicación entre las personas. La conversación, si tiene éxito, produce aquí un equilibrio, y tal es su verdadera definición. Las personas que llegan en su intercambio mutuo a un equilibrio no quedan afectadas ni concernidas como personas, sino como administradores de los intereses partidarios que representan.”⁶³⁵

Es decir, el tipo de comunicación que se da generalmente en ese contexto ‘comercial’, no merece ser llamado diálogo en un sentido gadameriano –es decir, no es una experiencia imprevisible y que nos transforma. El lenguaje común entre las personas, según el hermeneuta, “se va degradando más y más a medida que nos habituamos a la situación monologal de la civilización científica de nuestros días y a la técnica informativa de tipo anónimo que esta utiliza”.⁶³⁶ Y este es precisamente el tipo de civilización en el que viven los estudiantes. “Hay circunstancias sociales objetivas que pueden atrofiar el lenguaje, ese lenguaje que es hablar-a-alguien y contestar-a-alguien y que llamamos conversación”⁶³⁷ y el contexto empresarial y su antesala, las escuelas de negocios, son un buen ejemplo de ellas.

Para evitar esta atrofia, será pues importantísimo intentar formar a “profesionales reflexivos”⁶³⁸, postconvencionales y eficaces, que sean capaces de promover organizaciones de la misma naturaleza; es decir, personas que –dentro y fuera de la empresa– sepan reconocer a los demás en tanto que ‘personas’, y que sepan que se necesitan mutuamente para actuar.⁶³⁹ Solo de esta forma conseguiremos que en las empresas “el diálogo no sea una suma de monólogos, o un simple intercambio de

⁶³⁴ Las citas extraídas de los diarios de los estudiantes serán presentadas como cuerpo del texto y no como citas de autores. Por ello no se separarán del párrafo con una sangría.

⁶³⁵ Gadamer, H.G., 1998. *Íbidem.*, p.208.

⁶³⁶ Gadamer, H.G., 1998. *Íbidem.*, p.210.

⁶³⁷ *Ídem.*

⁶³⁸ Schön, D.A., 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁶³⁹ Lozano, J.M., 2009. *Íbidem*, p.140.

ideas, o que no se reduzca a una estéril discusión, sino que se convierta en un ámbito de creación de una perspectiva compartida”.⁶⁴⁰

Para conseguir que en las empresas exista “una perspectiva de diálogo que va más allá del mero debate y que se convierte en una poderosa forma de comprensión mutua y acción creativa”⁶⁴¹, tendremos que enseñar antes a los futuros directivos a dialogar. Y eso es algo que, de entrada, no han aprendido. Porque el tipo de comunicación que se promueve en el entorno competitivo de una escuela de negocios es el debate entendido como la lucha entre argumentos con el objetivo de persuadir y de ganar. El verdadero diálogo, en cambio, “se lleva a cabo no como un intento de influir en los demás o de coaccionarlos, sino mediante la escucha atenta con empatía, la expresión de asunciones ocultas, el centrarse en los intereses comunes y la búsqueda de progresos conceptuales”.⁶⁴² Sólo a partir de este ‘diálogo real’ podrán construir relaciones con los *stakeholders* en clave colaborativa –que es la condición necesaria de una empresa ética– y, a su vez, “podrán diseñar conjuntamente estrategias creativas para la empresa que beneficiaran a todas las partes.”⁶⁴³

Ahora, la pregunta es: ¿y cómo se consigue formar a ‘profesionales reflexivos’ y que sepan dialogar? ¿en qué consistiría este tipo de enseñanza? De entrada, cabe decir que, a dialogar, se aprende dialogando. Por tanto, ofrecer un espacio para dialogar ya es un primer paso. Pero hay más. Siguiendo a Gadamer –que a su vez sigue a Aristóteles–, aquello que el profesor de ética enseña no es un saber que se pueda ‘enseñar’. Lo que el profesor enseña son ‘esquemas’ que solo se concretan en la situación particular del que actúa. “No son por lo tanto normas escritas en las estrellas o que tuvieran su lugar inalterable en algún mundo natural moral, de modo que sólo hubiera que percibir las.”⁶⁴⁴ El saber moral, en tanto que no está restringido a objetivos particulares sino que afecta al vivir correctamente, requiere siempre ineludiblemente ‘buscar consejo en uno mismo’. Y la perfección del saber consistiría precisamente en el perfecto saber aconsejarse a sí mismo.⁶⁴⁵

Por ello resulta adecuado que la figura del profesor, en este campo, deba ser más bien la de un guía que orienta al estudiante en la búsqueda dentro de sí mismo, en su propia brújula interior, y no tanto alguien que debe impartir un saber magistral. Esta función se asemeja al trabajo del *mayeuta* y rompe con la figura tradicional del

⁶⁴⁰ *Ídem.*

⁶⁴¹ Halal, W.E., 2001. The Collaborative Enterprise. A Stakeholder Model uniting profitability and responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.2, p.30.

⁶⁴² *Ídem.*

⁶⁴³ *Ídem.*

⁶⁴⁴ Gadamer, H.G., 1977. *Íbidem*, p.392.

⁶⁴⁵ Gadamer, H.G. 1977. *Íbidem*,, p.392-3.

profesor que “cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina”.⁶⁴⁶

Una vez explorada la cuestión de la docencia y el cómo ‘enseñar ética’, procedamos antes de ver los resultados del curso, a explicar más en profundidad dónde se enmarca y qué pretendemos trabajar con él. Tal y como hemos desarrollado en el capítulo 3, la propuesta ética de la que partimos es la de una teoría comunicativa universalista e interactiva en los términos de Benhabib; esto es, un enfoque que define el punto de vista moral a la luz de la reversibilidad de las perspectivas y de una mentalidad ampliada que permite acceder a la dignidad del ‘otro generalizado’ a través del reconocimiento de la identidad moral del ‘otro concreto’.⁶⁴⁷

En la mayoría de cursos de las escuelas de negocio se describe al ser humano como un ser con intereses pero sin identidad. El tipo de antropología sobre la que se fundamenta la teoría económica clásica ha abordado de forma muy superficial la complejidad del ser humano. El diálogo socrático, en contraposición, nos abre al ‘otro concreto’, ampliando así la capacidad de concebir al ‘otro generalizado’ en tanto que sujeto de derechos, pero también en tanto que individuo único y singular. Y eso se consigue gracias al mismo diálogo, dado que, con Benhabib, entendemos que “sólo un diálogo moral que sea realmente abierto y reflexivo y que no funcione con limitaciones puede conducir a una comprensión mutua de la otredad”.⁶⁴⁸ Sin el contacto, la confrontación, el diálogo e incluso una cierta “lucha por el reconocimiento” en el sentido hegeliano, tendemos a constituir la identidad del otro por proyección y fantasía, o bien simplemente la ignoramos con indiferencia.⁶⁴⁹

Mediante el diálogo moral abierto, los estudiantes aprenden a escuchar y a entender el punto de vista del otro, es más, aprenden a representarse el mundo y al otro tal y como el otro los ve. Si estas condiciones no se dan, la conversación se detiene, se vuelve discusión o nunca llega a comenzar. Y el curso no puede avanzar, no puede darse, sin diálogo. Este diálogo, a su vez, en tanto que ejercicio que empuja a la representación de la multiplicidad de puntos de vista y que ‘educa’ o ‘entrena’ la sensibilidad por lo particular, es también una escuela para el juicio bueno y perspicaz que requiere precisamente de esa capacidad de entender cada situación en su especificidad.⁶⁵⁰

Asimismo, si la idea es conversar de forma abierta y reflexiva para fomentar nuestra capacidad de ‘ver al otro concreto’, el contenido de las conversaciones debe ser también libre y abierto. Es decir, nuestra propuesta de diálogo socrático sigue en

⁶⁴⁶ Gadamer, H.G., 1998. *Íbidem*, p.207.

⁶⁴⁷ Benhabib, S., 2006. *Íbidem*, p.189.

⁶⁴⁸ Benhabib, S., 2006. *Íbidem*, p.192.

⁶⁴⁹ *Ídem*.

⁶⁵⁰ Benhabib, S. 2006. *Íbidem*, p.70.

ciertos aspectos las posturas comunitarista y feminista⁶⁵¹ en tanto que no pone límites ni restricciones al contenido de la conversación, entendiendo que el diálogo público también tiene que abordar las cuestiones sobre la vida buena –que no hay velo de ignorancia sino libertad de expresión. En palabras de Benhabib, es un diálogo que no tiene miedo de derribar “los muros de la parroquia”.⁶⁵² Por ello, precisamente, las primeras cuatro sesiones de nuestro curso se centran en cuestiones de la vida buena, para derribar ya de entrada esos muros y sentar los precedentes de apertura y libertad.

Desde nuestro punto de vista, si aceptáramos las restricciones de neutralidad liberal dialógica, no estaríamos permitiendo que los estudiantes ‘libraran una lucha pacífica por el reconocimiento de tercer nivel’ –siguiendo las categorías de Honneth. Y, por tanto, difícilmente se conseguirían las ampliaciones progresivas de reconocimiento de identidades y libertades. Es decir, la restricción podría ir en contra de los intereses de aquellos que tuvieran unas particularidades o necesidades poco comunes o no mayoritarias.

Sabemos que en todo contexto se dan:

“relaciones sociales, estructuras de poder y redes socioculturales de comunicación e interpretación del presente que limitan la identidad de las partes en diálogo, que fijan la agenda de lo que se considera asuntos apropiados o inapropiados de debate institucional y que santifican el habla de algunos por encima de los otros, como lenguaje en público”.⁶⁵³

El contexto de un aula de una escuela de negocios no es inmune a ello. Por ese motivo, nos parece fundamental crear un espacio que ‘rasgue esas vestiduras’, que hable de ‘aquello que no se habla en una escuela de negocios’, que acoja a cada estudiante en tanto que persona concreta y singular, con iguales oportunidades de participar e igualmente merecedor de escucha⁶⁵⁴ –y no en tanto que cerebro capaz de adoptar y reproducir aquello que propone la disciplina del *management*.

Para la formación de la personalidad y el desarrollo de la identidad individual, las actitudes reflexivas y críticas que contribuyen a entretejer una historia vital coherente más allá del desempeño convencional⁶⁵⁵ y de otros corsés, son fundamentales. Y la misión de este curso es, entre otras, formar a personas singulares, creativas y postconvencionales, que lleguen a desarrollar sus potencialidades únicas –en un sentido aristotélico- en lugar de ser obedientes soldados que aprenden a ponerse el

⁶⁵¹ Para más detalles ver la sección 3.3.

⁶⁵² Benhabib, S. 2006. *Íbidem.*, p.258.

⁶⁵³ Benhabib, S. 2006. *Íbidem*, p.64.

⁶⁵⁴ Siguiendo las normas de respeto moral universal y de reciprocidad igualitaria formalizadas por Benhabib y que hemos visto en el capítulo 3.

⁶⁵⁵ Benhabib, S. 2006. *Íbidem*, p.122.

traje y ‘hacerse un nudo en la corbata’ lo más perfecto posible. Busca también desvelar los prejuicios existentes en el mundo de los negocios y alentar a que los estudiantes se apropien de otra forma de hacer negocios: más democrática, más sensible a los *stakeholders*, contraria a la discriminación, entre otros; una forma de hacer negocios más alineada con sus vidas privadas, que pueda ser una extensión de la misma y no un universo paralelo con otras normas y principios.

Tenemos la sospecha que la ‘situación monologal de la civilización científica’, en términos de Gadamer, y la separación radical entre lo público y privado –heredada del contractualismo y luego perpetuada por otros filósofos contemporáneos- han influido en que dentro de la universidad no se contemple la enseñanza o la reflexión acerca de cuestiones que están relacionadas con la vida buena. Y este curso rompe con la disociación entre justicia y vida buena, dedicando la primera mitad de las sesiones a temas vinculados a la vida buena y la segunda mitad a cuestiones de justicia. Porque, puestos a confesar sospechas, sospechamos también que la esquizofrenia –con todos los respetos a las personas que sufren esta enfermedad- que se ha casi impuesto como ‘normal’ entre la profesión directiva⁶⁵⁶, la que propone que los valores que sirven en casa no sirven en el trabajo y viceversa, es en parte fruto de esa disociación entre lo público y lo privado. Esto es, si en mi trabajo o en el espacio público no ‘tengo que’ o no ‘puedo’ hablar de mi ‘vida privada’, es mucho más fácil que pueda mantener una ‘doble vida’ sin tener que asumir las contradicciones que puedo esconder ‘debajo de la alfombra’ o sencillamente en silencio.

En ese sentido, podemos decir que no solo la filosofía moral moderna, y en particular las moralidades universalistas de justicia, sino también el mundo de los negocios, han reprimido nuestra vulnerabilidad y dependencia como seres corpóreos. El imaginario sobre el directivo es claramente heredero de esta concepción de la modernidad: un profesional que no muestra su vulnerabilidad ni su necesidad de los demás –tal vez porque eso sería visto como ‘poco profesional’.

Este curso de diálogo socrático, por tanto, proyecta la extensión de una moralidad postconvencional igualitaria a esferas de vida que hasta ahora eran controladas por la tradición y la costumbre. Introduciendo esta ética en el ámbito de la gestión empresarial creemos que podemos contribuir a extender la postconvencionalidad igualitaria al mundo de la gestión; o por lo menos permitir que los mismos estudiantes se cuestionen la línea divisoria entre lo privado y lo público, en lugar de limitarse a reproducir los discursos o doctrinas establecidas. Todo ello, a su vez, quiere abrir la puerta a otra comprensión de la empresa –en tanto que institución inserta *en* la sociedad y no separada de ella.

⁶⁵⁶ Hay numerosos trabajos sobre esta cuestión. Desde el cine, por ejemplo, la trilogía *The Corporation* parte de la asunción que la empresa es un ‘enfermo mental’. Como escrito, el profesor de Stanford, Harold J. Leavitt, lo puso sobre la mesa en su artículo de 2007 *Big organizations are unhealthy environments*, *Academy of Management Learning & Education*, vol.62, num.2, p.253-263.

Siguiendo a Arendt, y antes de proceder a escuchar a los alumnos:

“quizá el resultado más valioso de los procesos auténticos de diálogo público, cuando se comparan con el mero intercambio de información o la mera circulación de imágenes, es que, si ocurren, tales conversaciones públicas estimulan el cultivo de la facultad de juicio y la formación de una ‘mentalidad ampliada’”.⁶⁵⁷

Ese ‘quizá’, nos parece una razón suficiente para intentarlo.

O, siguiendo a Adorno,

“la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya prestado tan poca atención hasta hoy. Fundamentarla tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido”.⁶⁵⁸

A riesgo de ser monstruosos, nos hemos atrevido a argumentarla. Siendo más monstruosos, si cabe, por el mero hecho de saber que Eichmann, al fin y al cabo, era el ‘director de logística’ del III Reich.

6.5 La experiencia

En esta sección desarrollaremos brevemente 10 temas⁶⁵⁹ que han sido identificados como cruciales en los diarios y los ensayos finales de los estudiantes que han participado en el curso. Estos temas son un reflejo del impacto que el curso ha tenido en sus participantes y están basados en experiencias de primera mano, tal y como se ha descrito en la sección 2. Como ocurre en cualquier interpretación y codificación de una experiencia, las categorías que presentamos a continuación se solapan y asignan un orden y clasificación que no se corresponde con ‘la realidad’, sino que son en cierto modo ‘artificiales’. Con ellas no pretendemos presentar un sistema cerrado sino que esperamos ‘mostrar’ la experiencia de tal forma que se haga inteligible para su análisis y reflexión, así como para transmitir aprendizajes a otros que puedan estar interesados en repetir el ejercicio.

⁶⁵⁷ Arendt, H., 1977. *The life of the mind*, vol. 1, en ‘*Thinking*’, Nueva York y Londres: Harcourt, Brace and Jovanovich; 1978, *The life of the mind is willing*, vol.2, en ‘*Thinking*’, Nueva York y Londres: Harcourt, Brace and Jovanovich, p.5.

⁶⁵⁸ Adorno, T., 1992. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.

⁶⁵⁹ Ver la Tabla 1 en la sección 2. El primer tema, ‘los estudios de *management*’, ya ha sido abordado en la sección 4.

6.5.1 El método

Tal y como se refleja en los diarios, una ‘particularidad’ del curso que sorprende a menudo a los estudiantes es la disposición del espacio: “inmediatamente al llegar a clase el primer día noté que este no iba a ser un curso normal: las mesas estaban puestas en forma de cuadrilátero, algo que no había encontrado en ninguna otra clase. Estaba claro que el curso iba a ser un diálogo y que la disposición de las mesas ayudaría a la calidad de los resultados. Ya desde el inicio esta hipótesis se confirmó”.

A pesar de la timidez de algunos alumnos, “desde la primera sesión, nos adentramos en diálogos constructivos en los que cada uno intentaba construir su argumentación en base a lo que se había dicho anteriormente”. El sistema de puntuación ayudaba. “El hecho de que parte de la puntuación nos la diéramos los mismos estudiantes facilitó el buen funcionamiento de la clase”. Además, “el rol de la profesora también era distinto al convencional: ella intentaba mantener el papel de guía y muy raramente evaluaba lo que alguien había dicho y casi nunca dio su opinión”.

Los participantes también consideran que los deberes entre sesiones son una pieza clave del método. “Las lecturas antes de clase me hicieron darme cuenta de cómo me cuesta concentrarme y, a la vez, me ayudaron a encontrar la capacidad de hacerlo de nuevo”. Este entrenamiento en concentración es algo que, posteriormente, ayuda al estudiante a concentrarse en lo que ‘el otro’ está diciendo, mejorando su capacidad de escucha. “Aunque esto es todavía un trabajo que está en proceso, creo que este curso y la técnica del diálogo socrático me han ayudado a escuchar mejor y a darme cuenta de la importancia de entender bien lo que el otro dice, intentar identificar las asunciones que hay debajo de sus palabras y la importancia de dejar a un lado nuestras opiniones mientras escuchamos para así poder mantener la cabeza abierta”.

Por otra parte, “el que interpreta al ‘ciudadano’ mejora su capacidad de expresar sus pensamientos y dudas de una forma más clara, algo que es muy valioso para hablar en público. Y, en el proceso, ambos encuentran nuevas preguntas y nuevas respuestas que nunca se habían planteado antes del diálogo socrático”. Hasta el punto que algunos dicen: “ha sido la primera vez que he llegado a pensar, a preguntarme y a dialogar a este nivel”. Y esta exploración hace que algunos sientan que “cada día al acabar la sesión me iba del aula con más preguntas de las que tenía al entrar y con un fuerte deseo de extender la discusión a otros estudiantes”.

El tipo de espacio que quiere crear el curso y su método es en realidad un espacio de excepción para profundizar en la relación con el otro y con uno mismo. “En el mundo acelerado en el que vivimos hoy, en el que la tecnología nos inunda de información e incluso ha afectado nuestra forma de ver e interpretar la realidad, el diálogo socrático nos ha dado un refugio de pensamiento, un lugar seguro para parar y rescatar del fondo de nuestras mentes temas trascendentes, que ignoramos en el día a día de

nuestras vidas ajetreadas. Ha servido como un espacio no solo para explorar y redescubrir esos temas a través del diálogo con los compañeros sino también como un punto de partida para la introspección”.

Fuera de la competitividad a la que los estudiantes están sometidos constantemente, “hemos experimentado de primera mano cómo el excepcional clima cooperativo y abierto que se creó animó a todos y cada uno a participar.⁶⁶⁰ Nos escuchamos unos a otros de verdad, nos referimos a las observaciones de los demás construyendo a partir de ellas y tomando en consideración los diferentes elementos de sus perspectivas de una forma muy diferenciada –a veces estando de acuerdo, a veces no, pero siempre de una forma muy respetuosa y constructiva. El objetivo era en todo momento enriquecer las ideas de todos, no ganar una discusión, o determinar lo que está bien y lo que está mal, sino todos juntos alcanzar una comprensión más profunda de la que habríamos alcanzado por separado”.

Este ambiente de cooperación es el que les permite reconocer al otro y ‘sus perspectivas de forma diferenciada’, es decir, ver su singularidad sin que ello suponga una amenaza a ‘desactivar’ sino todo lo contrario: una valiosa contribución al pensamiento propio. Porque en el curso entienden que “todos tenemos algún tipo de conocimiento dentro de nosotros y que, simplemente, necesitamos a alguien que nos ayude a descubrirlo. Y este descubrimiento es más fácil gracias a la *mayéutica*, que permite revelar el conocimiento latente en una persona a través de las preguntas y el razonamiento lógico”.

La demostración final del poder del diálogo abierto se da en la penúltima sesión, donde se cambia la disposición de las mesas, que se colocan en dos hileras enfrentadas, y se pide a los estudiantes que se ubiquen en un lado o el otro en función de su opinión sobre el tema que se va a discutir. Sin darse cuenta, por el mero hecho de sentarse de esa forma y tener que defender aquella opinión previa, el diálogo se convierte en un debate. Y entonces la demostración se vuelve obvia: “a medida que nos acostumbramos a la atmósfera cooperativa y abierta del diálogo, el debate en la penúltima sesión fue la demostración más efectiva de la fuerza del diálogo”. La diferencia entre los dos paradigmas cobró todavía más claridad: “los dos enfoques, el del diálogo y el del debate, son muy diferentes en términos de cómo afectaron a nuestra colaboración. El diálogo se caracterizaba por la cooperación, el respeto, el interés sincero por el otro y el enriquecimiento mutuo. El debate, en cambio, creó un ambiente hostil y competitivo, interrupciones, tozudez y el deseo de ganar por encima de los demás. Es más, durante el diálogo todos se sentían animados a expresar sus pensamientos. De esta forma, todo el grupo participó en igual medida, posibilitando que nos beneficiáramos de las ideas de todos. Sin embargo, en el debate, el tiempo de

⁶⁶⁰ Esta observación corrobora la *norma de respeto moral universal* que, como hemos dicho anteriormente, se aplica durante todo el curso como norma del diálogo.

intervención cambió mucho y sólo se concentró en un número reducido de personas que repitieron una y otra vez sus ideas iniciales mientras los demás no tenían ganas de participar. Esto hizo que prevalecieran las ideas que se decían más alto y no las mejores”. Mientras el diálogo sí las había respetado, la lógica del debate no permitió aplicar la *norma de respeto moral universal* ni la *norma de reciprocidad igualitaria*.

El ver de forma tan clara la diferencia entre el debate, que es el estilo comunicativo que es más común en la sociedad –y por extensión en la empresa–, y la excepcionalidad del espacio de diálogo abierto que se había creado, les hizo darse cuenta de algo importante: “el único debate que hicimos me dejó algo muy claro: la forma de comunicar que escogemos condiciona el resultado. Por eso siempre tendré presente la técnica del diálogo, especialmente en situaciones que puedan fácilmente ser de confrontación, e intentaré involucrar a las otras partes gracias al enfoque socrático”. Si eso es así, el objetivo del curso se habrá cumplido.

“Después de haber aprendido el arte del diálogo socrático y de haber visto y experimentado el desarrollo personal de tantas personas –incluido yo mismo– que resulta de él, estoy convencido de que a todos nos ha acercado mucho a alcanzar la excelencia. Estoy muy agradecido de haber experimentado el efecto del diálogo socrático –tanto en el rol de Sócrates como del ciudadano. El primer diálogo socrático que hice me abrió los ojos y, desde entonces, cada diálogo me ha ayudado a ampliar más mi mente”. Este es un punto importante puesto que, de un lado, es una de los tres objetivos de CEMS y, por el otro, nos lleva a la idea de Lozano de que “la excelencia empresarial no se concibe a partir del autismo autosuficiente sino a partir de la construcción de relaciones contextualizadas socialmente con los diversos *stakeholders*”.⁶⁶¹

El estudiante corrobora que el diálogo le ha acercado al “pensamiento ampliado” que hemos establecido como condición necesaria para el buen juicio. Siguiendo a Benhabib, “el pensamiento ampliado requiere políticamente la creación de instituciones y prácticas a través de las cuales pueden expresarse por derecho propio la voz y la perspectiva de otros que a menudo nos son desconocidos”.⁶⁶² Creando un espacio de diálogo en clase estamos dando voz a aquellos cercanos, por tratarse de estudiantes de negocios todos ellos, y tan lejanos a la vez, porque provienen de todos los continentes; y estamos facilitando la ‘ampliación del pensamiento’ de todos ellos gracias a su ‘cohabitación’.

Y no solo eso, volviendo a la pregunta de Arendt, hay quien sostiene que “las sesiones socráticas nos han ayudado a entender cómo deberíamos comportarnos como personas ‘buenas’ y ‘virtuosas’” –o han alimentado su ‘imaginación moral’, en palabras de Benhabib. Y ante ese conocimiento, que es una forma de poder, algunos toman

⁶⁶¹ Lozano, J.M., 2009. *Íbidem.*, p.73.

⁶⁶² Benhabib, S., 2006. *Íbidem.*, p.160.

conciencia de su responsabilidad: “hemos sido muy afortunados de haber escogido este curso pero siempre deberemos tener presente que la mayoría de personas que nos encontraremos en la vida y en el trabajo no habrán hecho cursos como este. Por eso, en mi opinión, es nuestro deber, en la línea de lo que Sócrates hizo, conseguir que las personas a nuestro alrededor se empiecen a preguntar y a examinar sus vidas y su comportamiento”. Vemos así reflejado el mismo sentido del deber que inspiró el curso, que busca, a su vez, generar este ‘contagio’ en el mundo de la empresa pero de una forma más amable y armoniosa con el entorno de la que logró Sócrates, sin generar malestar ni incomodidad. El directivo que aplique la metodología socrática deberá ser perseverante y resistente a la presión del contexto, que le empujará hacia estilos de dirección menos dialógicos, pero también debe ser capaz de generar simpatía en su entorno y no enemistad.

6.5.2 Hablar y escuchar

Un estudiante del curso cita a Winston Churchill: “Valentía es lo que requiere levantarse y hablar; valentía es también lo que requiere sentarse y escuchar”. Ciertamente, uno de los principales impactos del curso en los participantes, como no podría ser de otra forma, es la comprensión del valor del habla y la escucha. “Era fascinante ver cómo ser alentados a dar voz a los conceptos propios contribuía a revelar sus flaquezas y ayudaba a desarrollarlos más. Es más, escuchar a los demás poner palabras a sus percepciones era también valioso para entender las ideas propias mejor, ya fuera por correspondencia o por contraste con ellas”.

Escuchándose unos a otros se ayudaban mutuamente a pensar mejor. “Ha habido muchas veces que después de escuchar a un compañero decir algo desde una perspectiva mucho más interesante, he sentido que mis pensamientos estaban mal contruidos. A menudo, cuando escuchaba a los demás en el grupo, sentía que estaba ganando nuevas perspectivas que ni siquiera había considerado antes. La belleza de esto era que estábamos todos haciendo lo mismo, por lo que todo el mundo estaba cambiando constantemente sus opiniones”.

Esta forma de comunicar colaborando fue algo totalmente nuevo para ellos. “Fue muy refrescante, por primera vez en un entorno académico, entrar en un diálogo y no un debate. Los estudiantes de negocios estamos acostumbrados a luchar por nuestros derechos, defendiendo nuestras opiniones e intentando convencer a los demás de que apoyen nuestra visión. Es algo automático, subliminal. Parece que, influidos por el entorno tan competitivo en el que estamos, olvidamos lo útiles y fructíferos que pueden ser los resultados cuando decidimos adentrarnos en un diálogo y no en una lucha. Tener la mente cerrada no te lleva a ninguna parte y deberíamos explorar siempre las oportunidades de aprender los unos de los otros.”

Gracias a esta forma abierta de comunicación, nació un deseo de cooperación: “a diferencia del debate, sentíamos el deseo de ayudarnos mutuamente a alcanzar una mejor comprensión de nuestros argumentos, en lugar de intentar convencer a los demás de que sólo había una respuesta. Dialogando fuimos capaces de darnos cuenta e incluso descubrimos cuestiones que no habíamos descubierto antes”.

Asimismo se dieron cuenta de que esta forma de comunicación les ayudaría como directivos: “en tanto que futuro manager, he sido capaz de ver la importancia de escuchar, colaborar y comunicar. Aceptando dialogar podemos dirigir de forma responsable a nuestros colegas y darles un sentido de autoridad y permiso para promover sus propias ideas. Los diálogos pueden ser una herramienta para la innovación. Promueven un cambio de paradigma hacia el trabajo con sinergias en lugar de las tradicionales jerarquías que se ven en muchas organizaciones.”

Y cayeron en la cuenta de que el hecho de haber aprendido esa forma ‘mejor’ de comunicar prácticamente derivaba en un imperativo: “en clase, nos dieron la oportunidad de expresar libremente nuestras opiniones de una forma que no habríamos hecho en otro contexto. Ahora que nos hemos acostumbrado a este tipo de discusiones, es casi una obligación seguir alentando a las personas de nuestro entorno a que también lo hagan”. En realidad, su sensación fue que sería relativamente fácil porque “por muy diferentes o distantes que nos parezca que somos, todos compartimos la misma pasión por expresarnos y hacernos entender y todos de alguna forma nos sentimos avergonzados cuando lo hacemos hasta el punto que necesitamos algún tipo de empujón para abrirnos. Por extraño que parezca, ser el foco de atención en clase y que te fuercen a expresar tus pensamientos nos permitió a cada uno de nosotros sacar aquello que cada uno lleva dentro y, ver a cada persona hacerlo, nos hizo sentir seguros y cómodos y permitió que se compartieran cosas importantes de verdad”. Consiguieron deshacerse del rol y la máscara que llevaban para mostrarse de forma auténtica, viviendo así una evolución y un proceso de transformación a lo largo del curso.

6.5.3 Prejuicios

Este mismo proceso de reconsideración del pensamiento propio a partir de la escucha de los demás tuvo, a su vez, el efecto de cuestionar y romper prejuicios de todo tipo, de entrada, los prejuicios en referencia al mismo curso: “tal vez influido por la tendencia propia de las escuelas de negocios a buscar la eficiencia y los *‘hard skills’*, no podía ver claramente el beneficio que esta clase me podía traer como futuro manager –especialmente comparándola con otros cursos que tenían un fuerte foco en temas estratégicos de *management*”. Poco a poco, por fortuna, esta barrera se disolvió: “tenía ciertos prejuicios sobre la experiencia que esperaba de esta clase. Un curso de

filosofía en una *Business School* me sonaba casi irónico y, no voy a mentir, yo tenía la tendencia a concebirme a mí mismo como mejor que los demás porque durante mi adolescencia tardía pasé bastante tiempo leyendo filosofía. (...) Ahora, valorando todo el semestre, me doy cuenta que he sido muy afortunado de ver que mis prejuicios se han roto y que tal vez este ha sido el mayor aprendizaje: aprender a abrirme y ser capaz de ser inspirado por los demás sin prejuicios.”

Esta posibilidad de ‘ver’ a los demás más allá de los juicios preconcebidos, les resultó incluso divertida y sorprendente: “lo más gracioso que he aprendido en clase es que mucha de la gente que caería bajo la categoría de ‘la felicidad se consigue mediante el éxito social-económico’ parece pensar de la misma forma que yo. Ante mi sorpresa, más y más gente que previamente hubiera definido la felicidad como ‘perseguir una zanahoria externa colgada en frente de nuestra cara’, ahora expresa el deseo de ir hacia un estilo de vida más reflexivo y cercano a la ‘vida examinada’”

Los prejuicios cedieron su lugar entonces a la admiración de los demás y a la apreciación del poder de la comunicación: “Siempre he tenido prejuicios. Tuve prejuicios cuando empecé este curso pero viendo la valentía con la que todos expresaban y compartían sus opiniones los dejé atrás. Me impresionaron las contribuciones de mis compañeros y vi el poder que puede generarse en un grupo si se les da la oportunidad de comunicarse libremente.”

Muchos habían empezado el curso cargados de *clichés*: “estas discusiones me enseñaron lo equivocados que son los estereotipos. Tenemos la tendencia a atribuir ciertos comportamientos a ciertas culturas o géneros. Esperamos ver ese comportamiento de estas personas y no somos capaces de ver que la individualidad es mucho más importante en lo que refiere a cómo nos comportamos, más que la cultura, el género o el rol. Ver a mis compañeros expresar sus opiniones fue iluminador porque escuché respuestas inesperadas de personas inesperadas. Me permitió ver que los estereotipos son un prejuicio que afecta a cómo vemos y tratamos a las personas.”

Mientras que varios estudiantes esperaban encontrar un grupo homogéneo y compacto, la apertura y el diálogo les permitió ver la diferencia y la singularidad: “fue revelador ver cómo, aunque en apariencia todos éramos muy similares, nuestras visiones de la vida eran muy distintas. Es una gran lección que tendrá una poderosa influencia en mi futuro.” Algo que, a su vez, dotó de mayor riqueza la propia experiencia: “de alguna forma lo damos todo por hecho y asumimos que todos tenemos más o menos la misma perspectiva sobre nuestro futuro. En cambio, muy rápidamente vimos que no podíamos estar más equivocados. Aunque parecía que éramos un grupo bastante homogéneo, las opiniones eran muy variadas. No lo esperaba y eso hizo la experiencia más interesante y me hizo participar más”.

6.5.4 Tolerancia y apertura

Si algo caracteriza el tipo de comunicación y acercamiento que los estudiantes practican a lo largo del curso es la apertura y la libertad, algo que al inicio les asombra: “me sorprendió ver cómo los estudiantes en este curso se abrieron, compartiendo con todo el grupo asuntos personales que muy probablemente no habían compartido con mucha gente que considerarían más cercana. Yo mismo estoy convencido de que crecí como persona, semana tras semana, discusión tras discusión, sobretodo, gracias a la autoreflexión que ellos me provocaron.”

La apertura a los demás y de los demás es también la apertura de una puerta al conocimiento: “Sócrates me ha revelado un aprendizaje muy importante para mí: si de verdad tenemos motivación por aprender, podemos aprender de cualquier persona en cualquier momento, simplemente adentrándonos en un diálogo abierto y no sesgado.” Y esa experiencia provoca un cambio en su deseo de relacionarse: “como empleado, como directivo, como amigo o como hijo, siempre me esforzaré por tener una mente abierta en cualquier relación que empiece e intentaré entender a la persona que está a mi lado, porque he visto lo poderoso que es tener una página en blanco cuando empiezas algo”.

El método socrático es también una forma de tolerancia a las distintas perspectivas que contribuye a ampliar el pensamiento de los demás y el nuestro: “había malinterpretado la teoría de Sócrates pensando que él era condescendiente; ahora entiendo que lo que él promueve a través de diálogo no es sólo cuestionar el pensamiento de los demás sino, más importante, cuestionar el pensamiento propio y no estar nunca satisfecho ni aferrado a nuestras ideas.”

Aquello que, de entrada, a algunos les pudo hacer tambalear los cimientos de sus verdades y cuestionar la posibilidad de encontrar respuestas unívocas a las preguntas, pronto se volvió en algo positivo: “reflexionando sobre la máxima socrática de vivir una vida examinada me di cuenta que el hecho que haya muchas visiones contrapuestas sobre la realidad y la verdad, en lugar de degradar el método socrático, hace que sea mucho más valioso: en lugar de ayudarnos a alcanzar una verdad única e universal, el diálogo socrático nos ayuda a descubrir otras verdades y a enriquecer así nuestras experiencias, percepciones y perspectivas.”

6.5.5 Confianza

El curso promueve la confianza en los otros. La apertura a los demás y los diálogos abiertos generaron una doble dialéctica de identificación de semejanzas y de diferencias. Por un lado, los estudiantes se daban cuenta de que, bajo una apariencia de homogeneidad eran todos distintos. Por el otro, y simultáneamente, se sentían

todos más cerca, cómodos y semejantes de lo que esperaban: “el curso me permitió ver de nuevo las semejanzas entre mis compañeros y yo, que había asumido que serían muy distintos de mí. Cada discusión me convenció más de que no somos tan distintos y, eliminando la ambigüedad que vemos en la diferencia, fui capaz de sentirme cómoda en clase con estas personas. Eso me enseñó que dar la oportunidad de encontrar semejanzas entre tú y los demás ayuda mucho a construir relaciones.”

Esa sensación de apertura y hermandad o de afinidad generó también autoconfianza y confort. Siguiendo a Ricoeur, la autoconfianza se generó gracias a la actitud de los demás, a su apertura y a su reconocimiento mutuo, algo que para muchos participantes fue de gran ayuda: “hablando y viendo como todos compartieron sus pensamientos, me hizo sentir más segura y buscar más comprensión de mí misma. Todos tenemos tendencia a funcionar mejor en nuestra zona de confort y todo este semestre he estado lejos de mi zona de confort. Estar lejos de casa, la familia y los amigos, me hizo construir muros respecto de mi entorno. Ver cómo los compañeros estaban dispuestos a demoler sus muros y a hablar me ayudó a entenderme a mí misma creando confort lejos de mi zona de confort.”

Desde la confianza y viendo al otro como un aliado y no como una amenaza, se desactivó o se puso en cuestión la idea de independencia y autonomía –‘el hombre del contractualismo’-, y se introdujo la sensación de interdependencia y vulnerabilidad que proponen las teorías feministas o la ética de la compasión, una visión considerada como más ‘sabia’: “me he dado cuenta que pedir opinión a los demás no es siempre una señal de debilidad –tal y como había pensado antes-, sino un signo de humildad y sabiduría en el sentido socrático, y la gente que lo vea como debilidad, es simplemente ignorante.”

6.5.6 Las relaciones con el ‘otro’

Pasemos ahora a hablar del efecto que tiene el curso en la forma de relacionarse. Un estudiante observa “un tema que es especialmente relevante para mí es el impacto que un diálogo socrático genera en la relación que tienes con la persona con quien haces el diálogo”. Gracias a los diálogos en clase y a los ejercicios de diálogo que los estudiantes tienen que hacer con personas de su entorno, van tomando conciencia del efecto positivo que esta forma de comunicarse tiene en sus relaciones: “la sesión de diálogo socrático con mi padre creo que fue un gran regalo. (...) Estoy feliz de haber hecho algo bueno por una persona que quiero, y más teniendo en cuenta que raramente le ayudo o le muestro mi amor. Me he dado cuenta del poder que tiene el diálogo socrático para las personas, cómo ayuda a otros a elaborar su propia perspectiva sobre las cosas y les hace vivir una vida más consciente. Ese es

probablemente el mejor regalo que le puedes hacer a alguien y a partir de ahora se lo regalaré a menudo a otras personas en el futuro.”

Los estudiantes, al ver el poder que tiene el diálogo verdadero para fortalecer vínculos, se dieron cuenta, a su vez, de cómo se habían relacionado hasta entonces: “compartir pensamientos profundos con otra persona es lo que hace que una relación sea más fuerte y cercana. A veces, en solo una hora de conversación profunda, puedes sentir que conoces más a la persona o que estás más cerca de ella que durante 23 años viviendo bajo el mismo techo”. Al aventurarse a establecer estos diálogos con su entorno, los estudiantes han podido vivir verdaderas ‘experiencias’ comunicativas transformadoras –en el sentido gadameriano-: “este diálogo lo llevaré siempre conmigo entre mis mejores y más preciados recuerdos que tengo con mi padre. El diálogo no solo nos hizo a los dos más conscientes como personas sino que también reforzó nuestra relación, nos unió más, nos permitió conocernos mejor y redefinir y evolucionar los roles que jugamos el uno para el otro.”

Y, tal vez como cuando uno prueba un buen vino por primera vez, que descubre una nueva dimensión de la bebida y aspira a que, a partir de entonces, todos sean así, esta nueva forma de relacionarse afectó también a sus aspiraciones comunicativas: “aunque todavía no sé en qué campo o empresa voy a trabajar, me gustaría influir positivamente por lo menos en las personas que me rodean cada día en el trabajo. Sé que es un plan ambicioso y difícil de llevar a la práctica para alguien que acaba de llegar, pero me gustaría mucho implementar una hora de reflexión semanal en la empresa para todas las personas que tengan ganas de hacerla.”

6.5.7 Autoconciencia y reflexión

Los mismos estudiantes eran conscientes de su relativa ‘falta de reflexión’: “Creo que cuando no hay amenazas significativas en el presente es mucho más difícil empezar a pensar sobre la vida y su significado. Especialmente hoy en día, con la presencia de la tecnología que nos conecta con todo el mundo en un instante, y que nos bombardea con notificaciones sobre cosas irrelevantes continuamente y está siempre ahí para llenar cualquier momento vacío. Hoy es mucho más difícil parar y pensar; más si no hay incentivos externos ni amenazas, la necesidad de encontrar un sentido a la vida que nos dé resiliencia es menor. En consecuencia, las generaciones actuales son menos reflexivas y conscientes del significado de su vida”.

En algunos casos, y antes de empezar el curso, ciertos estudiantes ni siquiera sentían que hubiera ninguna necesidad de romper esa falta de reflexión: “Solía pensar que tenía suficiente comprensión de mí mismo y que no tenía sentido cuestionarme para descubrir la base de mi razonamiento en cada decisión porque simplemente no era el proceso de pensamiento más eficiente. Sin embargo, cuando fui puesto bajo el foco de

atención en clase y mis respuestas fueron analizadas, capa por capa, me di cuenta de que lo que salió fueron cosas que nunca había reflexionado de verdad y fueron ideas desconocidas para mí.”

Podríamos decir, haciendo la analogía socrática, que el curso les permitió ‘saber que no sabían’, es decir, les hizo darse cuenta de su ‘ignorancia’: “lo que he aprendido en este curso es un nivel más elevado de introspección y conciencia de mí mismo, además de una mayor atención a la importancia de reflexionar sobre uno mismo y los demás. Poniéndolo en perspectiva, antes de hacer este curso me veía a mí mismo como una persona bastante consciente, que sabía más o menos lo que quería en la vida, y que había elaborado sus ideas y sus concepciones sobre temas como la felicidad o la identidad –aunque nunca los hubiera expresado explícitamente. Sin embargo, ya desde la primera sesión, me di cuenta de que no era así”. Es más, tomaron conciencia de cómo esa ignorancia podía estar llevándoles por un camino sin rumbo: “por primera vez, en las clases me di cuenta de la paradoja de que estaba tomando todas mis decisiones y acciones para alcanzar la felicidad pero sin una dirección clara, y eso era un terrible error por mi parte”. La pregunta que surgió a continuación fue: ¿por qué no tengo una dirección clara? ¿quién está determinando esa dirección? Y las respuestas fueron considerablemente homogéneas: “recuerdo hablar en clase de la frase de Nietzsche: ‘¿quién no se ha sacrificado a sí mismo alguna vez para salvar su reputación?’ y sentir lo cerca que eso resonaba en mi corazón. Me di cuenta de lo mucho que me preocupó de mi imagen en las cosas que hago y no tanto por hacer lo que quiero. Me di cuenta que mi identidad personal depende mucho de mi identidad social y que estaba muy esclavizado por la preocupación por mi reputación.”

Tal y como ya hemos observado, los estudiantes de negocios viven en un contexto altamente competitivo y de mucha presión social, presión que tiene un fuerte impacto en sus vidas: “me di cuenta de todas las máscaras que llevo y que, efectivamente, me sacrifico para salvar mi reputación, escondiendo mis historias personales y mi yo verdadero.” Una vez entendieron su heteronomía, su falta de decisión propia, la siguiente cuestión cayó por su propio peso: “muchas veces nos dejamos manipular demasiado por lo que creemos que los demás piensan, ¿por qué no nos liberamos de esas presiones externas?”

La propia reflexión que desarrollaron en clase les hizo cuestionar la finalidad de su vida y sus prioridades, entender el valor de conocerse mejor y de saber qué es lo que verdaderamente quieren: “gracias al curso fui capaz de comprender que me había perdido a mí mismo y empecé el proceso de encontrarme de nuevo. Fui capaz de entender que para mí el significado de la vida es la felicidad y la felicidad es conocerme a mí y mis valores y comportarme de acuerdo con ellos.” Según apuntan, en solo tres meses la rutina reflexiva del curso les generó un mayor nivel de conciencia: “en nuestras ajetreadas vidas tenemos la tendencia a olvidarnos de tomar tiempo para

reflexionar. Tener las sesiones de este curso como una cita semanal en mi agenda aseguraba un espacio en el que reflexionar y pensar en lugar de hacer. Y eso ha demostrado de forma poderosa que soy menos consciente de mí mismo de lo que pensaba. Me di cuenta que algunas decisiones que tomé en el pasado fueron a veces resultado de una reacción más que de una contemplación deliberada de lo que quería de verdad. Ahora soy mucho más consciente de la necesidad de valorar mis motivaciones y mis objetivos y de buscar tiempo para reflexionar sobre ellos.”

Algunos incluso ya durante el mismo curso tuvieron la valentía de ser consecuentes. Es decir, de empezar a tomar decisiones coherentes con los valores y principios que estaban descubriendo: “si no hubiera sido por esta clase no habría rechazado un trabajo con prestigio que me ofrecieron hace dos semanas. Si no hubiera sido por esta clase me habría pasado los próximos dos años infeliz y quejándome o, incluso peor, volviéndome como los demás, orientando mi ambición hacia el dinero en lugar de hacia un premio Nobel de la Paz. No te podré agradecer lo suficiente a ti o a ESADE el haberme ayudado a entender ese terrible error que estaba a punto de cometer. Por primera vez en mi vida, me he dado cuenta de lo fácil que es olvidarse de uno mismo y de tus prioridades y dejarse llevar por los deseos y los objetivos de los demás.”

Otros manifestaron la certeza de que el cambio se notará durante los próximos años: “maduré algunas ideas que estoy seguro que influenciarán la forma en que voy a entender el mundo en el futuro y la persona que seré.”, porque comprendieron la conexión entre pensamiento y acción: “la acción es un resultado del pensamiento y, en mi opinión, este curso nos ha hecho pensar mucho y estoy segura que este proceso de pensamiento tendrá un impacto en nuestras acciones futuras.” Este impacto se reflejará en su vida personal y en la profesional: “el mensaje más importante del curso para mí, en tanto que futuro directivo, me lo dio Sócrates con su máxima ‘conócete a ti mismo’. Es algo que se puede aplicar en muchos sentidos en la vida de un directivo. Creo que muchos de los efectos negativos de la mala gestión tienen sus raíces en una combinación de una sobrevaloración de uno mismo y de las propias habilidades, y de una subestimación de la posibilidad de que se deriven malas consecuencias de una acción arriesgada.” Es decir, la mala gestión sería fruto de la ignorancia de sí y de la ignorancia del impacto que tenemos en el mundo. En ese sentido, los estudiantes aseguran que, de entrada, tomaron conciencia de su ignorancia –el punto de partida para el conocimiento según Sócrates– y, progresivamente, fueron descubriendo mejor qué es lo que quieren, cómo les condiciona el entorno y cómo pueden impactar en él.

6.5.8 Justicia y empatía

La reflexión sobre la justicia llevada a cabo en la última parte del curso, después de un proceso importante de apertura y diálogo, les hizo sentirse cercanos a la idea no-

transcendental de la justicia, en la línea de las tesis de Sen⁶⁶³ y Nussbaum⁶⁶⁴: “la justicia no se consigue mediante instituciones solo, sino mediante el diálogo y la compasión.” Dentro de la perplejidad y la imposibilidad de dar respuesta a la pregunta sobre la justicia, algo sí les quedó claro: “yo no tengo una definición sobre qué es la justicia pero sé que nuestra sociedad necesita más empatía y, si empezamos a intentar entender a las personas que etiquetamos como los ‘otros’, muchas cosas buenas pueden ocurrir en el mundo.”

Nussbaum, en su libro *Emociones Políticas*, habla de la importancia de promover cierto tipo de emociones como base para una sociedad justa.⁶⁶⁵ Este curso, además de dedicar una sesión a hablar sobre justicia, busca también generar las emociones o la capacidad de sentir emociones que pueden ser una buena base para promover personas justas que tomarán decisiones justas en el futuro. Un primer paso para ello es el conocimiento: “para poder conectar con las cosas necesitas conocerlas y desarrollar un interés genuino por ellas. Es fácil no tomar en consideración cosas que ignoras. Pero cuando empiezas a pensar en ellas, cuando empiezas a conocerlas, empiezan a afectarte y de ese punto no hay retorno.” O, dicho en palabras de Nussbaum, “nos entristecemos por las personas que nos importan, no por los completos desconocidos”.⁶⁶⁶

Por ello, una de las emociones que el curso pretende promover es la empatía, con el objetivo de facilitar que los directivos sean más justos: “la autoconciencia y la empatía podrían ser los dos valores que creo que más he mejorado a través de este curso y creo que la responsabilidad es mucho más fácil de asumir y entender si usamos la empatía hacia aquellos que se van a ver afectados por nuestras acciones.” El diálogo y la empatía les abrieron la conciencia de su responsabilidad respecto a aquellos que puedan verse impactados por sus decisiones y, a su vez, la conciencia de la norma de respeto moral universal: “Estar más en paz y ser más consciente de mí mismo afectará seguro a cómo seré como manager en el futuro, porque no creo que una persona que no está en paz consigo misma puede liderar o dirigir bien. Será siempre destructivo. Tengo suerte de estar más capacitado para ello ahora porque he entendido el poder del diálogo y la empatía. Creo que siempre intentaré incorporar estos dos elementos en todas mis relaciones a partir de ahora. Especialmente en mis relaciones profesionales, donde tenemos muchas estructuras y limitaciones, y ser capaz de ver la persona que tienes al lado y entender sus sentimientos y motivaciones es muy importante. Todos nuestros diálogos me enseñaron cómo todas las personas quieren expresarse a sí mismas y ser entendidas, y eso es algo que nunca olvidaré para el futuro, cuando esté trabajando con un equipo o dirigiendo a alguien.”

⁶⁶³ Sen, A., 2010. *The Idea of Justice*. London: Allan Lane.

⁶⁶⁴ Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*, Cambridge: Belknap Press

⁶⁶⁵ Ver el desarrollo de esta teoría en el capítulo 6.

⁶⁶⁶ Nussbaum, M., 2013. *Op.cit.*

A nivel de gestión empresarial, la idea del cuidado del otro también se entendió como algo fundamental. Escuchemos por ejemplo a una estudiante, haciendo referencia a 'la voz diferente' de Gilligan: "las mujeres deberían expresar 'su voz' y hacer que su perspectiva sea escuchada en lo que concierne al cuidado de los demás y las relaciones en las empresas. Esto puede ser muy femenino por mi parte pero de verdad creo que la compasión sería un buen punto de partida. No le veo ninguna desventaja, y si tomamos la responsabilidad de mostrar compasión creo que muchas de nuestras decisiones podrían ser más inclusivas y llevar a un futuro más prometedor. En un contexto de negocios, a menudo nos olvidamos que los negocios son comercio y el comercio es el intercambio entre personas. Lo fundamental de un negocio tiene que ver con las personas y, en ese contexto, la 'voz de las mujeres', que entiende cómo cuidar del otro y entenderle, tiene mucho valor."

6.5.9 Habilidades de gestión

A medida que el curso avanza, los estudiantes comprenden el valor que el diálogo socrático puede tener en su futuro profesional. Por un lado, les da una mayor comprensión de la complejidad: "para nosotros, como futuros directivos, es importante reconocer que la realidad es compleja y que hay elementos aparentemente contradictorios que pueden coexistir; y reconocer y tomar en cuenta nuestras limitaciones como seres humanos para entender la realidad. El diálogo es una herramienta poderosa que nos ayuda a superar nuestras limitaciones individuales y alcanzar un nivel de comprensión más profundo". Por otro lado, lo perciben como una potente herramienta para empoderarse a sí mismos y a sus equipos: "tenemos que entender el diálogo socrático como una forma de empoderamiento y este empoderamiento es nuestro deber en tanto que futuros directivos. La mayéutica puede hacernos mejores directivos, no solo ayudando a los demás a dar a luz a sus ideas para mejorar nuestra sabiduría, sino también para inculcarles el método socrático y así ayudarles a tomar mejores decisiones ellos mismos."

A su vez, perciben el método como una forma de mejorar el ambiente y los resultados: "el método del diálogo será crítico para mi éxito profesional, ya sea en una gran empresa o en la mía. Porque no solo el entorno de trabajo será más agradable para todos sino que alcanzaremos resultados mucho mejores. Estoy convencido que implementar este método es un esfuerzo personal que cada uno de nosotros puede promover en su entorno inmediato, alcanzando así progresivamente grandes cambios en las organizaciones y en las comunidades de las que formamos parte."

Gracias al curso, han entendido la importancia de saber quiénes son y lo que quieren: "en tanto que aspirantes a directivos tenemos que reconocer lo que pensamos, lo que nos hace felices, lo que nos motiva, lo que nos da miedo, de qué somos responsables y

qué es justo.” Y la importancia de no perderlo de vista: “antes de lanzarnos al ruedo tenemos que descubrir lo que nos mueve, cuáles son nuestros valores y dónde queremos ir en la vida. Y más importante todavía, debemos tener una imagen clara de quiénes éramos de forma que tengamos un punto de referencia sólido cuando el contexto nos empuje en otra dirección. No sólo es importante conocernos sino seguir siendo quienes somos y que la sociedad no nos corrompa. Si quieres ser un buen directivo y líder y que la gente te siga, primero tienes que encontrar razones para seguirte a ti mismo.”

E incluso han entendido que la aplicación de ciertas teorías filosóficas como la estoica les puede ayudar en su trabajo: “un enfoque más estoico puede ayudarnos a cambiar el foco de una eficiencia irreflexiva (hacer las cosas rápido y bien) a una efectividad (hacer lo correcto), rompiendo así el círculo vicioso de los negocios: por un lado, el enfoque estoico siempre demanda una evaluación de si las situaciones están o no bajo nuestro control. Así llegamos a un grado mayor de calma, reducimos el estrés, y tenemos reacciones más conscientes. Por el otro, implica un examen más detallado de las potenciales reacciones, que deriva en una mayor independencia, mejor priorización y selección de tareas, porque cada uno es responsable de sus acciones.”

Otra reflexión que les ha generado el curso hace referencia a la importancia de superar el miedo y pensar libremente: “si quieres ser capaz de liderar un equipo que te respete por tu capacidad de encontrar mejores soluciones, tienes que ser libre y no estar sesgado, tienes que ser capaz de decidir con una mente clara y el corazón puro. Un buen líder no puede tener miedo. O tiene que ser capaz de superarlo o controlarlo y romper las cadenas que la gente le pone encima.”

Han comprendido también el poder que tienen de impactar en el entorno y la responsabilidad de que ese impacto sea positivo: “dada nuestra formación académica y nuestra capacidad de reflexionar, ahí donde empezamos a trabajar tenemos que pensar sobre si nuestras acciones hacen daño al entorno y si somos responsables de ello.” La visión solipsista y competitiva la dejan de lado para considerar el conjunto: “cuando esté trabajando tengo que actuar para el bien común y no de forma egoísta o haciéndome la víctima de mis propios deseos. Lo más importante es ser tú mismo y actuar de forma justa.”

Su idea del ‘buen directivo’ deja así de ser simplemente ‘aquel que consigue muchos beneficios’ para incluir una visión mucho más íntegra: “si tienes una fuerte tendencia a descubrir lo que es correcto y a ceñirte a ello, no temo por ti, serás un buen directivo y un buen líder. Si quieres un lema para tu camino, sugiero: “no hagas daño a los demás”, “vive de forma armónica con la naturaleza” y “busca lo mejor para ti y para las personas en tu entorno como un todo”. Incluso si no eres capaz de llevarlo más allá, si eres coherente con estos principios, ya habrás provocado un cambio en tu empresa y en el mundo.”

A la manera de Aristóteles, empiezan a ver el hecho de ser directivos como un medio para un fin mayor: “ser directivo no debe ser un objetivo en sí mismo sino que tiene que servir a un objetivo superior, que acerque a la felicidad.” Y entienden la importancia de la virtud, de hacer bien las cosas: “en tanto que directivos, deberíamos siempre luchar por llevar a cabo acciones virtuosas basadas en hechos y no solo en ideas. Estas acciones pueden incluir dar los mejores resultados posibles en base a nuestras capacidades, ayudar a los demás, desarrollar talentos y también tener visión sobre los efectos directos e indirectos de nuestra empresa en el entorno, es decir, la triple cuenta de resultados.”

Saben que pueden influir en muchas personas y que esa influencia puede ser fundamentalmente de dos tipos: “en tanto que directivos tenemos mucha responsabilidad, porque podemos influir personal y económicamente en muchas personas. Esta influencia la podemos usar para lo bueno o para lo malo. Podemos presionar a nuestros subordinados a que se comporten de forma irresponsable, como ocurrió por ejemplo en el reciente escándalo de Volkswagen, donde los empleados tenían miedo de hablar con sus superiores por culpa del mal ambiente laboral. O bien podemos instruir e inspirar a los demás a beneficiar la sociedad, crear ambientes en los que las personas puedan florecer y sentirse cómodas, y podemos ayudar a los demás a llevar una vida más reflexiva y mejor. ¿No merece la pena asumir estos objetivos como nuestra responsabilidad?”

El curso les ayuda a tomar conciencia de su poder para influir positivamente en el entorno generando una cultura empresarial más dialógica y, a su vez, parece generarles el deseo de ponerlo en práctica.

6.5.10 Comentarios generales

Así como algunos programadores televisivos justifican la pobreza intelectual de la TV de hoy en día diciendo: ‘esto es lo que la gente pide’; algunas escuelas de negocios dirían que no ofrecen cursos reflexivos porque ‘los estudiantes de negocios lo que quieren es aprender “de negocios”’. Afortunadamente, cursos como este, poco a poco, están demostrando lo contrario: “podemos decir que vine a ESADE solo para tomar este curso y no me arrepiento en absoluto. Esta fue la única oportunidad que he tenido en estos años de analizar el mundo de los negocios desde otra perspectiva y de incrementar mis conocimientos en otros campos para abrir mi mente. Y ha funcionado exactamente como esperaba.”

Los estudiantes de negocios agradecen tener la oportunidad de reflexionar: “este curso me ha ayudado mucho. Me ha dado un estímulo mental y me ha animado a volver a pensar de nuevo. He ganado confianza en mí y he dejado de frustrarme por dejar mi cerebro dormido. Probablemente he leído más libros en estos tres meses que

en toda mi vida universitaria. Todos los artículos que hemos tenido que leer y los temas tratados en clase han sido una inspiración para leer más. He hecho importantes reflexiones estos meses y no puedo imaginar una mejor manera de terminar mi vida universitaria.” Hasta el punto que son muy numerosos los estudiantes que aseguran cosas del estilo “esta es la clase más interesante y fundamental a la que he asistido en toda mi vida universitaria”, o “este ha sido el mejor curso que he tomado en mis casi seis años de universidad y voy a aplicar los conceptos que hemos discutido en mi vida personal y en la profesional”.

¿Por qué? Porque cuando terminan, se sienten mejor: “mirando hacia el futuro, después de este curso creo que estoy en un mejor lugar. Creo que estoy más en paz conmigo mismo y mi entorno. Esta clase ha mejorado tremendamente la conciencia de mí mismo. Me conozco mejor ahora, cómo defino la felicidad y el éxito, y las teorías discutidas en clase me han permitido dejar mis obsesiones a un lado y ser capaz de concentrarme en buenas causas que finalmente me llevarán a la felicidad y el éxito.”

La reflexión les ha hecho crecer en distintos sentidos: “a lo largo de este curso he crecido a muchos niveles, he desarrollado virtudes y capacidades que desconocía, y me he desarrollado más rápido y de forma más impactante que en ningún otro curso que haya hecho antes.” O, dicho de forma directa: “esta clase me ha ayudado a convertirme en un mejor directivo, empleado, amigo y persona, porque soy más capaz de mirarlo todo con más profundidad.”

También valoran positivamente el curso porque entienden que un curso así ‘debe’ formar parte de su educación: “a medida que avancemos en nuestras carreras, y ganemos más poder, también seremos responsables de las acciones que tomemos y de sus consecuencias. Por eso es importante que un curso así se enseñe en una escuela de negocios. Algunos de nosotros tendremos mucho poder en el futuro y por eso tenemos que ser conscientes de que estará en nuestras manos cambiar cosas y cuestionar el *statu quo*. Nuestra generación tendrá que resolver problemas que no han sido resueltos todavía, como el cambio climático. Si continuamos con nuestra ignorancia, debatiendo en lugar de dialogar, no encontraremos soluciones viables.”

Antes de cerrar, incluiremos un comentario de un estudiante que resume bien los distintos impactos que busca el curso: “Creo que extender este método en la empresa puede muy probablemente estimular tanto la tolerancia al fracaso como un entorno de trabajo más colaborativo, y ello puede promover la innovación increíblemente. También creo que puede promover la RSE porque ya no solo importaría el ‘qué’ sino también el ‘cómo’. Por último, la clase también me ha ayudado a mejorar la forma en que me relaciono con los demás. Tanto mi capacidad de escucha como mi capacidad de razonar y formular mis pensamientos han mejorado.” Lo único triste es que algo así no ocurra más a menudo: “Echo de menos no haber tenido cursos así en mis años

anteriores en la universidad, ya que el diálogo socrático y el hecho de elaborar los pensamientos en base a lo que otros dicen ha mejorado mi inteligencia emocional. En comparación con el curso de diálogo socrático, la mayoría de cursos de negocios consisten en rellenar de forma ciega esquemas de estrategia u operaciones, una actividad que casi nunca tiene que ver con la reflexión profunda y el racionamiento sino en aprender algo de memoria y repetirlo.”

Y, por último, una conclusión cargada de esperanza: “cuando me preguntan qué he aprendido en este curso, más allá de las teorías filosóficas de Sócrates, Epicuro o Aristóteles, digo que he aprendido que especialmente en el mundo corporativo habrá mucho espacio para graduados como nosotros, con personalidades bien formadas y que son sensibles a su entorno, que entienden los mecanismos del capitalismo y cómo el mundo de los negocios funciona, pero que también son conscientes de las consecuencias de su comportamiento dentro y fuera de su entorno. Tal vez incluso más importante que eso, he aprendido que hay muchos otros estudiantes que también se sienten así, que están cansados del egoísmo y de las empresas que solo están orientadas a los beneficios y que generalmente derivan en prácticas cuestionables. Éramos 20 estudiantes de 10 nacionalidades y tres continentes que, a pesar de todas las diferencias entre nosotros, nos hemos unido a lo largo del curso dispuestos a pensar por nosotros mismos, ser responsables de nuestras acciones, y tener la voluntad de ‘educar’ a los demás.”

El curso termina y ellos sienten que no están solos y que su futuro, gracias a su mayor conciencia, es hoy más brillante. Es difícil imaginar una conclusión mejor.

6.6 Reflexión final.

El curso de diálogo socrático presenta un método y un objeto de trabajo poco comunes en el contexto de una escuela de negocios. Hay algunos alumnos que ya han oído a hablar de él y se matriculan con muchas ganas, sabiendo lo que van a encontrar. En otros casos, en cambio, el curso les provoca un escepticismo inicial. Aunque todos los participantes se matriculan de forma libre, algunos de ellos lo empiezan con ciertas dudas respecto a lo que van a aprender. Tal y como hemos visto, hay los que no acaban de entender qué hace un curso así en una escuela de negocios, y los que se creen más que ‘aprobados’ en la materia de ‘conciencia de sí mismos’. Esa seguridad inicial se rompe ya el primer día cuando son puestos bajo el foco y tienen que responder a preguntas como: ¿Qué es pensar? ¿Qué es la identidad? ¿Quién eres tú? El intento de balbucear una respuesta y sentir cómo los demás, sin juzgarles, les van haciendo más y más preguntas para aclarar sus respuestas, y que, aun así, no consiguen dar con una respuesta que les parezca satisfactoria, es un momento revelador: ‘en realidad, no era tan consciente de mí como pensaba’.

Se sitúan entonces en el principio socrático: ‘sólo sé que no sé nada’. Y no solo eso, empiezan a ver a sus compañeros que, de forma abierta y valiente, comparten sus pensamientos y experiencias, y eso les genera varios sentimientos: en primer lugar, respeto y admiración por su coraje; en segundo lugar, una sensación de comodidad que les anima a abrirse ellos también; en tercer lugar, ven que las respuestas de los demás les hacen tomar más conciencia de las suyas, de sus imperfecciones y de su potencial de mejora. Todo ello se concentra en un ‘eureka’: ‘ah, entonces cada uno de mis compañeros es un aliado en mi proceso de conocimiento.’

A partir de aquí empiezan a aprender a escuchar y a hablar: a escuchar al otro porque les interesa conocerle y porque saben que su conocimiento puede ser útil para el propio; y a hablar, a su vez, para profundizar en la conciencia de uno mismo. Porque, ahí sí, no sólo se han dado cuenta que se conocen menos de lo pensaban, sino que además entienden lo importante que es ser consciente de uno mismo para llevar una vida plena y feliz, para ser libres y para ser una buena persona, un buen profesional y un buen ciudadano.

Se rompe así la clave competitiva y de memorización a la que están acostumbrados y entran en un terreno de colaboración y reflexión. Se abren al otro y a sí mismos y, siguiendo la norma de reciprocidad igualitaria, se alientan mutuamente a expresarse y a compartir. Todos lo agradecen enormemente y, de repente, como por arte de magia, ven al ‘otro concreto’, en sus semejanzas y diferencias, ambas igualmente inesperadas. Viendo al ‘otro concreto’ consiguen reconocer a cada compañero en tanto que individuo con una historia, identidad y constitución afectivo-emocional concreta.⁶⁶⁷ Se centran en la individualidad del otro e intentan entender sus necesidades específicas y sus motivaciones. Esta forma de relacionarse es completamente distinta a la que están acostumbrados los estudiantes y, como apuntaba Benhabib, les genera tres categorías morales: la responsabilidad, el vínculo y el deseo de compartir; y les provoca ciertos sentimientos morales: empatía y simpatía, cuidado y solidaridad.⁶⁶⁸

Como apunta Lozano, “en la sociedad en red existe un vínculo intrínseco entre corresponsabilidad y diálogo”. Los estudiantes, a través del curso, interiorizan esta conexión y el deseo de ponerla en práctica. A partir de ese conocimiento del otro y de la empatía, nace en ellos el deseo de ayudar, su preocupación por la justicia y el bienestar de los demás. Si al principio escuchaban a los demás porque creían que podían convertirse en fuente de conocimiento propio, el mismo conocimiento les genera unos sentimientos que hacen que la escucha adquiera valor en sí misma, como forma de ayuda al otro –y no sólo como beneficio para sí.

Podríamos decir que, paulatinamente, se generan las condiciones de la solidaridad que apunta Honneth:

⁶⁶⁷ Benhabib, S., 2006. *Íbidem.*, p.183.

⁶⁶⁸ *Ídem*

“En la sociedad moderna la solidaridad está ligada al presupuesto de relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos individualizados (y autónomos); donde unos a otros se consideran recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común. Las relaciones de este tipo deben llamarse solidarias porque no solo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; pues solo en la medida en que yo activamente me preocupo de que el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes.”⁶⁶⁹

En clase, cada uno se preocupa de que cada otro pueda florecer en su singularidad. Entienden que la posibilidad de que eso ocurra depende de todos y, a su vez, que irá en beneficio de todos. Asimismo, toman conciencia de que esta misma forma de relacionarse la pueden trasladar a sus vidas privadas y profesionales, en beneficio de ellos y de los demás. Y el darse cuenta de que pueden hacerlo, les da a su vez un sentido de responsabilidad. Entienden que ser un buen directivo implica ser consciente de uno mismo y ayudar a los demás a que lo sean, y que para conseguirlo tendrán que romper las dinámicas de debate y promover el diálogo abierto y reflexivo ahí donde estén.⁶⁷⁰

Por último, volviendo a Honneth y a Mead, hemos establecido que los procesos de lucha por el reconocimiento son los mecanismos de desarrollo y formación de la identidad. En el curso de diálogo socrático, hemos visto cómo se generan las condiciones para crear un contexto de solidaridad –el tercer y último nivel en el proceso de lucha por el reconocimiento, en términos de Honneth– y de acceso al punto de vista del ‘otro concreto’ –en términos de Benhabib. No hay que perder de vista que todo ello es un proceso que, como hemos visto, mejora la socialización –tal y como lo demuestran las reflexiones de los estudiantes sobre cómo el curso ha mejorado sus relaciones con su entorno– pero también, e igualmente importante, es un avance en el proceso de profundización en la conciencia de sí mismos y en la formación de su identidad.

La explicación de por qué eso ocurre la podemos encontrar, entre otros, en Honneth, quien dice, “cuando en la percepción de mis propios gestos sonoros reacciono como el otro, me coloco en una perspectiva excéntrica, a partir de la cual puedo lograr una imagen de mí, y con ella llego a la conciencia de mi identidad.”⁶⁷¹ Es decir, el individuo solo puede llevarse a la conciencia en la posición de objeto. Y el diálogo socrático es un método en el que ese proceso se intensifica. El hecho de que el otro preste atención a nuestro discurso y se centre en él para ayudarnos, cosifica el discurso de tal forma que nos permite a nosotros también cosificarlo. Es más, en tanto que los temas tratados

⁶⁶⁹ Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, p.158

⁶⁷⁰ Lozano, J.M., 2009. *Íbidem*, p.156.

⁶⁷¹ Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, p.94.

son todos ellos fundamentales y profundos, la autoconciencia que se deriva de él es todavía más profunda.

Hasta tal punto que, estos tres meses de diálogo, no dejan de ser un viaje al interior de uno mismo 'a través de' y 'mediante' los demás. En él hacen un aprendizaje sobre la colaboración y en colaboración que, ojalá, contribuya a promover empresas que se vivan a sí mismas como 'una sociedad en la que se cultiva la solidaridad'.

7 Las emociones y las fronteras de la educación legal.

*Una versión de este artículo ha sido publicada por The Law Teacher.*⁶⁷²

7.1 Introducción.

En el capítulo anterior hemos dado cuenta de una experiencia pedagógica llevada a cabo en una escuela de negocios: un ejercicio de diálogo socrático entre estudiantes de administración de empresas. Un curso que quiere ser una metáfora de los procesos de diálogo interno que los futuros directivos deberían llevar a cabo en el seno de las empresas. Dado que se trata de un *Master in International Business* y que los participantes de cada edición acabarán trabajando en distintos departamentos empresariales (financiero, márketing, operaciones, ventas, etc.), el desarrollo de la capacidad de entenderse entre sí y de dialogar se propone como preparación para el diálogo interno entre departamentos que los profesionales en ciernes deberían poner en práctica en el futuro. Como vimos en el capítulo 2, esta es una de las dos dimensiones del diálogo imprescindibles para promover la RSE y la ética empresarial.

El presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta de la fundamentación filosófica de un curso de diálogo socrático que se propone como metáfora del diálogo externo, con los grupos de interés que están fuera de la empresa. En un escuela de derecho como ESADE, una proporción importante de los estudiantes acabarán trabajando en el seno de empresas. Los abogados que trabajan para empresas tienen, a menudo, la responsabilidad de elaborar los códigos éticos y de conducta, y juegan un rol importante en la definición del tipo de actitud que la empresa tiene frente a la sociedad. Ellos pueden contribuir a promover una cultura de diálogo y escucha –más propia del enfoque de la mediación- o bien una cultura de confrontación y litigio. En ese sentido, entendemos que es importante que los estudiantes de derecho también adquieran y practiquen la técnica del diálogo socrático, como herramienta que puede contribuir a crear culturas organizativas dialogantes con los grupos de interés externos. De ahí nace la idea de un ejercicio de acercamiento entre los estudiantes de derecho y aquel potencial grupo de interés más distante y ajeno a ellos. Un grupo de interés que está oculto detrás de un grueso muro de prejuicios: las personas privadas de libertad.

Mediante la creación de un espacio de diálogo entre estudiantes de derecho e internos penitenciarios queremos acercar a dos colectivos que, en algún momento, han participado o participarán de un mismo sistema –el sistema de justicia- y que, generalmente, lo hacen desde la ignorancia y la desconfianza mutua. Gracias a este ejercicio, nuestra aspiración es despertar y entrenar una capacidad de comprensión,

⁶⁷² Abenoza, S. y Arjona, C., Emotions and the frontiers of legal education, *The Law Teacher*, 2017, vol. 51(4).

empatía y acercamiento al ‘otro’ que contribuya a formar a futuros abogados capaces de promover el diálogo en su vida profesional y en el seno de las empresas.

El curso ‘Filosofía en la cárcel’ es organizado por la Escuela de Derecho de ESADE en cooperación con la Consellería de Justícia de la Generalitat. De la misma forma que el que acabamos de presentar, este curso se basa en el método del diálogo socrático, en el que el profesor actúa de facilitador para la investigación dialógica sobre temas clave de la vida humana como el miedo, la felicidad, la justicia o la responsabilidad. Cada edición cuenta con 18-20 participantes, la mitad de los cuales son presos, seleccionados de acuerdo a su educación, habilidades de razonamiento y expresión y su buen comportamiento; la otra mitad son estudiantes de último año de derecho que escogen el curso de forma voluntaria.

El objetivo inmediato del curso es crear un espacio abierto de diálogo y crear vínculos emocionales entre dos colectivos que raramente tienen la oportunidad de interactuar entre ellos en condiciones de igualdad. En el diseño y la implementación del curso se busca conseguir la mayor igualdad posible entre ambos grupos, siendo conscientes que solo puede lograrse de forma imperfecta. En primer lugar, uno de los grupos se encuentra en una posición inherente de opresión puesto que tiene su libertad significativamente limitada. Es más, hay una brecha obvia entre los promedios socio-culturales y económicos de ambos grupos que tiene implicaciones a lo largo del proceso. Por ello, las condiciones del ejercicio estarían lejos de ser una ‘situación del habla ideal’ en el sentido propuesto por Habermas.⁶⁷³ En cambio, el curso sí consigue poner en práctica las normas de respeto moral universal y de reciprocidad igualitaria propuestos por Benhabib y defendidos en esta investigación como los requisitos adecuados y suficientes para que un diálogo abierto pueda darse.

Mediante la creación de este espacio, el curso contribuye a romper los prejuicios que ambos grupos tienen hacia el otro y permite que emerja la voz del otro en su especificidad. El curso se desarrolla durante un semestre y comprende 12 sesiones semanales en la cárcel, con estudiantes y presos, además de dos sesiones introductorias para cada grupo. En lo que concierne a la evaluación, ambos grupos tienen que escribir diarios reflexivos sobre su experiencia –en el caso de los estudiantes, este es parte de sus requerimientos para obtener los créditos de la asignatura.⁶⁷⁴

Este curso fue concebido como un ejercicio ‘in justice’ y no tanto como un ejercicio ‘about justice’, siguiendo el esquema que presenta Amartya Sen en su libro *The Idea of*

⁶⁷³ J. Habermas, 1984. *The Theory of Communicative Action – Reason and the Rationalization of Society*, Vol.I. Boston: Beacon Press.

⁶⁷⁴ Tanto los estudiantes como los presos firmaron una carta de consentimiento que da el permiso a los autores de la investigación a utilizar los diarios del curso con fines de investigación y permite citarlos de forma anónima.

Justice.⁶⁷⁵ En esta importante obra, el Premio Nobel presenta una crítica contra las teorías más comunes de la justicia, en particular contra la teoría del contrato social, que él critica en tanto que teoría ‘transcendental’ e ‘institucionalista’. Sen critica a las teorías dominantes en tanto que ‘transcendentales’ porque ‘centran su atención en aquello que caracteriza una justicia perfecta’ y establecen como principal objetivo alcanzar este ideal de justicia, en lugar de comparar estados relativos de justicia e injusticia.⁶⁷⁶ El enfoque ‘no-transcendental’ del curso se refleja, en primer lugar, en sus participantes: un grupo de criminales convictos cuya comprensión de los ideales de justicia es obviamente imperfecta y cuya valoración sobre la justicia está más vinculada a su experiencia –y su padecimiento- sobre la misma que a una reflexión sobre cómo debería ser la justicia ideal. Las discusiones llevadas a cabo durante el curso hacen a menudo referencia a la cruda realidad de la vida de los presos y no esconden la injusticia y el dolor que ellos han sufrido y han provocado en otras personas. Es más, el diálogo no tiene como objetivo la definición de conceptos fijos, sino más bien la expresión abierta y libre de ideas contrapuestas. Siguiendo a Sen, el curso valora la cooperación intelectual por encima de la competición, poniendo énfasis en que las distintas perspectivas son una contribución al ejercicio dialógico y que pueden ser válidas al mismo tiempo, sin necesidad de alcanzar una teoría ideal trascendental.

Con el término ‘institucionalista’, que Sen utiliza para criticar las teorías dominantes, el economista hace referencia a la atención prestada de forma casi exclusiva a las ‘instituciones justas’ en lugar de a las ‘sociedades justas’, las cuales reposan tanto sobre instituciones efectivas como sobre ciertos comportamientos de las personas.⁶⁷⁷ Según el economista, las instituciones no son la justicia en sí misma y lo que debemos hacer es “buscar instituciones que promuevan la justicia, en lugar de tratar a las instituciones en tanto que manifestaciones de la justicia”.⁶⁷⁸ Este curso es abiertamente ‘no-institucionalista’, no solo en el sentido físico, por el hecho que transcurre lejos de un aula de derecho,⁶⁷⁹ sino también por su contenido y su método. Los presos se matriculan libremente en el curso y no obtienen ninguna compensación a cambio, ni siquiera beneficios institucionales. Además, el curso no versa entorno a la ‘ley’ en un sentido estricto de normas y códigos. Aunque con frecuencia se discuten temas legales, no es con el objetivo de reforzar patrones institucionales sino más bien para criticarlos y cuestionarlos, subrayando su impacto real en la vida de personas concretas. También en ese sentido, el curso es ‘no-institucionalista’.

⁶⁷⁵ Sen, A., 2010. *op.cit.*

⁶⁷⁶ Sen, A., 2010.. *Íbidem*, p.5-6.

⁶⁷⁷ Sen, A., 2010.. *Íbidem*, p.67.

⁶⁷⁸ Sen, A., 2010.. *Íbidem*, p.82.

⁶⁷⁹ Por razones obvias, las sesiones tienen lugar en la cárcel. Sin embargo, los presos a menudo observan que durante el curso se sienten “como si estuvieran fuera de la cárcel”, tal vez porque están sentados al lado de estudiantes en un ambiente relajado y de libertad de expresión –algo insólito en su vida en la cárcel. Esta observación subraya la importancia de la dimensión institucional de sus vidas, algo que desarrollamos en el siguiente capítulo en la subsección 7.4.1.

7.2 Objetivo del curso y marco conceptual

Aristóteles apuntó, en una célebre frase, que el hombre es por naturaleza un animal político⁶⁸⁰ y que solo alcanza la buena vida viviendo como ciudadano en un estado. En ese sentido, la buena política sería la que nos permite construir una sociedad que promueve y refuerza las virtudes humanas contribuyendo así a la justicia. Dicho en negativo, es difícil promover ciudadanos virtuosos en una sociedad malsana.

En la actualidad, hay muchas voces que apuntan a la falta de diálogo social y de debate público constructivo como una limitación que empobrece y amenaza nuestras sociedades democráticas.⁶⁸¹ Si la democracia es la mejor forma de gobierno para el avance de la justicia, y creemos en la importancia del papel de aquellos que trabajan en la administración de la justicia –responsables de crear e implementar la ley que gobierna la comunidad–, estaremos de acuerdo en que la educación de estos, entre otras cosas, debería incluir la práctica y el aprendizaje del arte del diálogo. Es en ese sentido que el objetivo último –y ambicioso– de este proyecto es promover la democracia y la justicia a través de la práctica del diálogo abierto y genuino.

El fundamento filosófico de este proyecto se basa en tres pilares, cada uno de ellos igualmente crucial para luchar contra los importantes obstáculos que imposibilitan el avance de la democracia y de la justicia⁶⁸², a saber:

- La confianza y la cooperación, en la línea de Michel de Montaigne y Richard Sennet.
- El diálogo democrático, en la línea de John Stuart Mill.
- La importancia pública de las emociones, en la línea de Martha Nussbaum.

Todos estos autores están preocupados por la democracia y la justicia en el sentido más amplio, a nivel social. Nos hemos inspirado en ellos a la hora de diseñar este proyecto educacional que, a la vez que ambicioso en su objetivo final, tiene un campo

⁶⁸⁰ Aristóteles, 1978. *Política*. Madrid: Austral.

⁶⁸¹ Este es el marco en el cual el filósofo político Michael Sandel enfatiza la importancia del diálogo auténtico con el fin de promover una democracia fuerte. En uno de sus libros más recientes, apunta que “si nuestros debates sobre justicia inevitablemente nos embrollan en cuestiones morales sustantivas, queda pendiente preguntarnos cómo proceder ante esta situación. ¿Es posible razonar sobre el ‘bien’ en público sin caer en guerras de religiones? ¿Cómo sería un discurso público sobre cuestiones morales y en qué se distinguiría del tipo de discurso político al que nos hemos acostumbrado? Éstas no son preguntas meramente filosóficas. Están en el corazón de cualquier intento por revigorizar el discurso político y renovar nuestra vida cívica.”, Sandel, M., 2010. *Justice. What Is The Right Thing To Do*. London: Penguin Books, p.126. Traducción nuestra.

⁶⁸² En los próximos párrafos y secciones reflexionamos sobre las ideas de varios autores que han inspirado esta propuesta pedagógica y sobre cómo esa inspiración se materializa a lo largo del curso. Obviamente, las ideas y teorías que exponemos han sido objeto de crítica por parte de otras propuestas filosóficas. Sin embargo, no pretendemos adentrarnos en este tipo de discusiones filosóficas sino presentar un ejercicio práctico y concreto que aplica las teorías en las que nos hemos inspirado.

de acción muy limitado, con veinte estudiantes en cada edición. La idea de trabajar junto con presos y estudiantes de derecho es clave para entender el *ethos* del proyecto y presenta retos específicos para cada uno de los pilares citados:

- 1) En términos de confianza y cooperación, estos dos grupos son generalmente percibidos como muy alejados el uno del otro, si no diametralmente opuestos. Este hecho se pone de relieve a lo largo del curso y todavía más en las confesiones por parte de los presos sobre su desconfianza frente a los abogados –incluyendo aquellos que les defendieron. En lo que concierne a los estudiantes, al inicio están llenos de prejuicios y miedo. Por ello las dos partes tienen que hacer un acto de fe enorme para salvar esas distancias, construir confianza y posibilitar así algún tipo de cooperación.
- 2) En lo que concierne al diálogo entre los dos grupos, hay una falta de comunicación profunda y fácilmente identificable, algo ciertamente paradójico teniendo en cuenta que tienen posiciones directamente relacionadas dentro del sistema legal. En otras palabras, abogados y presos supuestamente deberían hablar pero en realidad en pocas ocasiones lo hacen y, cuando lo intentan, tal y como se evidencia en el curso, uno de los primeros problemas que enfrentan es cómo encontrar un lenguaje común. Huelga decir que sin un diálogo significativo no es posible que haya entendimiento, algo que tiene obvias consecuencias prácticas, especialmente para los presos.
- 3) En el terreno de las emociones, juntar a personas de dos colectivos tan diferentes en tantos sentidos (desde sus historias de vida, hasta su bagaje educacional, su estrato social, el entorno familiar etc.) tiene un gran impacto en los participantes. Aunque es imposible encapsular la riqueza de las reacciones emocionales en una fórmula única, cabe destacar la enorme sensación de compasión de los estudiantes hacia los presos. Y tan importante como el contenido de las emociones es el hecho que se sienten hacia personas de carne y hueso, con las que ellos están en contacto directo durante todo un semestre.

Desarrollaremos estos tres puntos en las siguientes secciones.

7.3 Confianza y cooperación.

En sus estudios sobre la identidad del ser humano, el filósofo renacentista Michel de Montaigne se hizo esta célebre pregunta: “cuando juego con mi gato, ¿quién sabe si soy yo quien le hace jugar más de lo que él me hace jugar a mí?”⁶⁸³ Con esta pregunta el humanista francés estaba explicitando algo que generalmente permanece como un

⁶⁸³ Montaigne, M., 2016, *Ensayos*. Barcelona: Penguin clásicos. Capítulo XII.

misterio: cuando interactuamos con los demás, ¿qué certeza tenemos sobre sus pensamientos, sentimientos o intenciones? Esta incertidumbre puede ser la raíz de la desconfianza del ser humano y es una de las razones por las cuales, tan a menudo, las personas dejan de cooperar o, incluso, de interactuar unas con otras. Nunca podemos saber realmente aquello que ocurre en las mentes de los demás, sean gatos o humanos. A veces ni siquiera sabemos qué ocurre en las mentes y los corazones de aquellos que son más íntimamente cercanos a nosotros, las personas con las que vivimos, las personas que amamos.

Montaigne, sin embargo, propone que esta imposibilidad de acceder a una comprensión absoluta no debería hacernos dejar de cooperar con los demás. Necesitamos compromiso mutuo. La cooperación puede nacer de una pulsión interna por encontrar compañía y que nos lleva a hacer cosas juntos, o bien de un razonamiento utilitarista. Sea cual sea la tesis, incluso desde un punto de vista evolutivo, llegamos a la misma conclusión: los humanos tienen que cooperar para sobrevivir, protegerse de los ambientes hostiles, y encontrar formas colectivas de superar todo tipo de retos.⁶⁸⁴ Las sociedades contemporáneas no son ninguna excepción. Sin embargo, añaden un problema a la cuestión en tanto que son sociedades competitivas. La competencia es la esencia misma del capitalismo, el sistema económico triunfante no solo en la mayoría de sociedades modernas sino en todo el mundo como consecuencia de la globalización. ¿Cómo ‘cooperar’ en un entorno que es ‘radicalmente competitivo’?

El sociólogo americano Richard Sennet ha dedicado parte de su trabajo a resolver estas cuestiones. En su libro *Juntos* arroja luz sobre este dilema enfatizando tanto la importancia como las dificultades de la cooperación.⁶⁸⁵ Según Sennet, la cooperación no tiene tanto que ver con actitudes morales o ideales compartidos sino con ciertas ‘habilidades’. Podemos aprender a cooperar y entrenar nuestra capacidad cooperativa de la misma forma que podemos entrenar o aprender cualquier otra habilidad – conducir, cocinar, jugar a cartas, construir una casa o bailar. Pero Sennet sostiene que en la era económica contemporánea el crecimiento ha venido de la mano de una falta de consideración por este tipo de habilidades. En un sentido literal, “la sociedad moderna está ‘incapacitando’ a las personas en la práctica de la cooperación.”⁶⁸⁶ Las habilidades cooperativas se aprenden y entrenan a través de rituales sociales que las sociedades modernas y competitivas no tienen. O, incluso peor, el tipo de rituales tradicionales que motivaba a las personas a asociarse e involucrarse las unas con las otras están siendo destruidos. En contraste, los nuevos rituales sociales ponen en cuestión la necesidad y el verdadero arte de la cooperación. Las formas más

⁶⁸⁴ Frans de Waal, 2009. *The Age of Empathy. Nature's lessons for a kinder society*. London: Souvenir Press, capítulo 2.

⁶⁸⁵ Sennet, R., 2012. *Op.cit.*

⁶⁸⁶ Sennet, R., 2012. *Íbidem*, p.8.

impersonales de comunicación, favorecidas por las redes sociales, o las relaciones laborales cortas serían dos buenos ejemplos de ello.⁶⁸⁷ Sin embargo, el instinto de cooperación es resiliente dado que “el soporte mutuo está inserto en los genes de todos los animales sociales que cooperan para conseguir aquello que no pueden conseguir solos.”⁶⁸⁸

El curso ‘Filosofía en la cárcel’ intenta ofrecer una plataforma para entrenar y desarrollar algunas de las habilidades que, siguiendo a Sennet, son necesarias para la cooperación.⁶⁸⁹ Entre ellas, destacaría la capacidad de observar y escuchar, que es un componente central del curso (especialmente cuando los estudiantes escuchan a los presos). Otro elemento importante será la empatía que, como se describirá en la sección 5, conecta con la esencia del trabajo sobre las emociones. Sennet subraya también la necesidad de involucrarse de forma auténtica en un diálogo abierto, algo completamente distinto de las confrontaciones argumentativas en las que las partes compiten por tener la razón. El diálogo abierto, enmarcado dentro de la tradición socrática, es el método que propone el curso para conseguirlo, y parte del trabajo se centra en conseguir que la conversación no se convierta en una competición entre los participantes.⁶⁹⁰

Sennet sostiene que la cooperación debería ser un valor básico en las sociedades contemporáneas, y eso es lo que Montaigne representa en un sentido histórico. A pesar de vivir en un continente devastado por la guerra y los conflictos religiosos, el filósofo francés estaba convencido de la importancia de construir un compromiso político mediante la cooperación en el día a día. En contra de las limitaciones políticas, religiosas y morales de su época, el humanista aspiraba a una vida cooperativa, libre de los dogmas recibidos. En ese sentido, su escritura se fundamentaba en la idea del diálogo. Montaigne nunca perdió la fe en la idea de que solo podremos crecer mediante la interacción con otros e involucrándonos en diálogos significativos. Esta es la razón por la cual sus trabajos se inspiran en conversaciones con sus conciudadanos y reflejan de forma casi inocente sus acuerdos y desacuerdos. Él quería ver a los demás “tal y como son”, entendiendo que la identificación y el reconocimiento de las diferencias es un prerrequisito para la cooperación. “Las formas de actuar y las opiniones contrarias a las mías no me desagradan sino que resultan instructivas”, escribía Montaigne, “compararlas no me hace sentir más orgulloso sino que provoca en mí un sentimiento de humildad”⁶⁹¹ –la misma humildad a la que hacía referencia Sócrates. Para Montaigne, el conocimiento se construye mirando al mundo desde

⁶⁸⁷ Sennet, R., 2012. *Íbidem*, pp.46, 47. Traducción nuestra.

⁶⁸⁸ Sennet, R., 2012. *Íbidem*, p.5. Traducción nuestra.

⁶⁸⁹ Para más detalles, ver las secciones 7.4.3, 7.4.6 y 7.4.7.

⁶⁹⁰ En los estudios jurídicos es común la creencia que mediante la confrontación de visiones opuestas se puede encontrar la verdad. Esta idea y su crítica se reflejan en: Luban, D., 2007. *Legal Ethics and Human Dignity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.32-40.

⁶⁹¹ Montaigne, M., 2016, *Ensayos*. Barcelona: Penguin clásicos. Capítulo XII.

distintas perspectivas, algo que se consigue mediante las conversaciones.⁶⁹² Su enfoque intelectual se basaba en permitir a todas las personas expresar su verdad particular.⁶⁹³ Él creía que compartiendo visiones diferentes sin imponer ninguna en particular podíamos avanzar en nuestra libertad, autonomía y, en última instancia, felicidad. El ejercicio dialógico nos permite crecer juntos y enriquecernos unos a otros con nuestras respectivas singularidades. Esta es la única forma de aprender, paso a paso, la lógica de la cooperación.

Ahora bien, ni Montaigne ni Sennet entienden que sea fácil. Practicar la cooperación requiere compromiso y dedicación. Es un proceso de ensayo y error que pide virtudes personales como la humildad o la modestia, así como dejar el individualismo atrás para ver más allá de nosotros mismos. Esta es la puerta de entrada al arte de la conversación, que implica necesariamente el arte de la escucha. Es necesario poner en juego nuestra capacidad de prestar atención y de entender, no solo aquello que el otro dice sino también aquello que no dice.⁶⁹⁴ Según Montaigne, todos tenemos la capacidad de hacerlo, pero tenemos que ponerlo en práctica. Para Sennet: la cooperación “requiere por parte de las personas la habilidad de entenderse y responderse el uno al otro con el fin de actuar juntos”; en caso contrario, la cooperación se convierte en “un proceso espinoso, lleno de dificultades y ambigüedades que a menudo conlleva consecuencias destructivas”.⁶⁹⁵ Para el sociólogo, solo mediante un entrenamiento y práctica de las relaciones cara a cara podemos desarrollar las habilidades necesarias para cooperar.⁶⁹⁶

En ese sentido, un aula puede ser un espacio excelente y una gran oportunidad para entrenarnos en el arte de la cooperación. En este curso en particular, la cooperación es uno de sus pilares, no tanto como un objetivo a alcanzar sino como un mecanismo implícito: el conjunto del curso puede entenderse como un ejercicio de cooperación. Esta requiere una dosis considerable de valentía por parte de los participantes y del instructor. Siguiendo la metáfora de Montaigne y su gato, ambos grupos de alumnos tenían que ‘jugar’ con el otro sin saber aquello que el otro estaba pensando o qué pasaba por sus mentes. Dicho de otro modo, el curso pide a los participantes que hagan un acto de fe para confiar en el otro, algo necesario para que la cooperación sea real y el diálogo auténtico, y algo también especialmente crítico desde el punto de

⁶⁹² Ver una exploración de la propuesta de Montaigne desde la perspectiva de la cooperación en: Sennet, R., 2012. “Coda. Montaigne’s Cat”, pp.274-280.

⁶⁹³ Idea que fue reforzada y desarrollada años después por John Stuart Mill. Ver la sección 4.

⁶⁹⁴ “Aquel que sabe escuchar detecta el terreno común más en lo que la otra persona asume que en lo que dice”, idea que Sennet atribuye a Theodore Zeldin (*Together*, p.19).

⁶⁹⁵ Sennet, R., 2012. Prefacio.

⁶⁹⁶ En afinidad con las teorías de Arendt, Benhabib, Tugendhat y Habermas que hemos explorado en el capítulo 3.

vista de los presos y su proyecto de vida, dada la conexión entre confianza y esperanza que ha sido explicitada en la psicología moderna.⁶⁹⁷

7.4 Diálogo democrático

El curso ‘Filosofía en la cárcel’ busca crear un espacio donde los participantes puedan desarrollar y mejorar sus habilidades de cooperación, contribuyendo a reforzar la democracia y el sentido de justicia; algo que requiere, de antemano, confiar en el otro y que confíen en uno. Esto es posible no sólo porque el escenario permite a los estudiantes y a los presos tener una relación cara a cara, sino también por otro elemento clave del curso –el segundo pilar del mismo–, el diálogo libre y abierto. Los estudiantes no habrían sido entrenados en el arte de la cooperación si el curso hubiera seguido un método tradicional de enseñanza, donde el profesor imparte conocimientos más o menos objetivos y los estudiantes, en el mejor de los casos, intentan absorberlo. En lugar de eso, el curso se lleva a cabo como un “ejercicio de cooperación” en el que el diálogo es el método principal –pues, como hemos apuntado, la práctica de la cooperación requiere, entre otros, aprender a escuchar con cuidado y atención aquello que los otros tienen que decir.

El diálogo es una pieza fundamental de este proyecto en varios sentidos. En primer lugar, el diálogo no solo es importante sino verdaderamente necesario para generar confianza entre aquellos que participan en la experiencia.⁶⁹⁸ En segundo lugar, el diálogo les permite reconocer al otro en su singularidad, rompiendo los prejuicios existentes. Por otro lado, el diálogo es también un medio para mejorar las habilidades de cooperación entre los participantes, algo que es a su vez importante para mejorar la democracia y su sentido de la justicia –en la línea de lo que hemos comentado en la sección 2. En otras palabras: diálogo, confianza, reconocimiento, cooperación y justicia, van de la mano.

⁶⁹⁷ Erikson, E., 1980. *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company, pp.57-63. Entre los presos son comunes las expresiones de desesperanza, a menudo relacionadas con un desconfianza confesada abiertamente hacia otros presos, funcionarios de prisión, abogados, el sistema legal y, en última instancia, la sociedad en general. Aunque no es nuestra intención investigar la dimensión psicológica del crimen, es tentador ver una conexión entre la desesperanza y la desconfianza por parte de los presos y sospechar que el origen de esa falta de confianza se remonta a su infancia y entorno familiar, tal y como ellos mismos han puesto de relieve al compartir sus historias de vida. Por ese motivo era muy difícil para ellos hacer este acto de fe y confiar en completos extraños.

⁶⁹⁸ La confianza y el diálogo se relacionan entre sí como en la cuestión de “el huevo y la gallina”. El dialogo es una condición para la confianza pero, como dijimos antes, tiene que haber confianza entre los participantes para abordar el diálogo -lo que llamamos “un acto de fe”. En el próximo capítulo describiremos una experiencia en la que el diálogo fue seriamente amenazado cuando la confianza entre los participantes fue sustituida por la sospecha y la desconfianza (Ver 7.4.4).

Centrémonos ahora en reflexionar en la importancia del diálogo para la sociedad inspirándonos en el trabajo del filósofo británico John Stuart Mill, quien sostuvo que la libertad de expresión es un prerrequisito para el bienestar mental de la humanidad.⁶⁹⁹ Permitir que todas las opiniones se expresen libremente promueve la democracia, hace que el conocimiento avance y, en última instancia, genera bienestar en la ciudadanía. Mill fue radical en su defensa de este principio hasta el punto que defendió que aun en el caso que toda la humanidad compartieran una opinión, y solo una persona pensara lo contrario, “la humanidad no tendría más razones o justificación para silenciar a esa persona de las que esta persona tendría, en caso de tener el poder para hacerlo, para silenciar a toda la humanidad”. Esta idea fue una inspiración para el proyecto pedagógico que nos ocupa. Todo el ejercicio está orientado a escuchar con absoluto respeto las opiniones de los presos, voces generalmente silenciadas o ignoradas por la sociedad. En ese sentido, y siguiendo a Benhabib, el ejercicio contribuye también a poner de relieve y desactivar aquellas “relaciones sociales, estructuras de poder y redes socioculturales de comunicación e interpretación del presente que limitan la identidad de las partes en diálogo”⁷⁰⁰, relaciones en las que el habla de unos recibe más consideración que la de otros y en las que se preestablece “la agenda de lo que se considera como lenguaje en público”.⁷⁰¹

El curso cuestiona la idea de la supuesta ‘adecuación’ al lenguaje público, y los prejuicios sobre los que se fundamenta. Porque desde Mill entendemos que “nunca podemos saber con certeza que la opinión que estamos procurando silenciar es falsa; y, en caso que lo estuviéramos, aun así silenciarla seguiría siendo algo malo”⁷⁰², silenciar una opinión

“es robar a la raza humana; tanto a la posteridad como a la presente generación; a aquellos que no están de acuerdo con la opinión, aún más que a los que la sostienen. Si la opinión es correcta, se les priva de la oportunidad de cambiar un error por la verdad; si la opinión es incorrecta, pierden un beneficio casi igual de importante: el poder tener una impresión más clara y más viva de la verdad gracias a su colisión con el error.”⁷⁰³

Además, la idea de juntar a estudiantes y presos para discutir y hablar en el mismo espacio añade otra capa a la idea del diálogo. Podría obviamente argumentarse que para conocer la opinión de otras personas no es necesario confrontarlas directamente sino que pueden conocerse de forma indirecta –dado que las ideas aparecen en los

⁶⁹⁹ Mill, J.S., 2001. *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books, pp.49-50.

⁷⁰⁰ Benhabib, S., 2006. *Íbidem*, p.64.

⁷⁰¹ *Ídem*.

⁷⁰² Mill, J.S., 2001, *Íbidem*, p.18. Mill establece la conexión entre (la falta de) diálogo y los prejuicios cuando dice que escuchando solo a un lado “el error se endurece y se convierte en prejuicio, y la verdad, en sí misma, deja de tener el efecto de la verdad, por ser exagerada hasta la falsedad” (*Íbidem*, p.49).

⁷⁰³ Mill, J.S., 2001, *Íbidem*, p.49.

libros, los medios de comunicación, etc. Pero, más allá de que las voces de los criminales convictos raramente tienen espacio en el diálogo público –y menos en condiciones de equidad-, tal y como hemos visto en los anteriores capítulos, de la mano de autores como Arendt, Benhabib, Habermas o Tugendhat⁷⁰⁴, ahora con Mill, y también con Sennet, creemos que confrontar los argumentos de otras personas indirectamente a través de voces que les representen no es suficiente.⁷⁰⁵ Debemos tener la oportunidad de escuchar las otras opiniones y perspectivas directamente “de las personas que las creen; que las defienden en serio y que hacen todo lo que pueden por ellas”; debemos conocerlas en su “forma más plausible y persuasiva”.⁷⁰⁶ Esta es otra razón por la cual es mejor el contacto real entre aquellos que tienen opiniones encontradas, especialmente cuando se trata de individuos o grupos que raramente tienen la oportunidad de tener un contacto de este tipo –como es el caso de los estudiantes de derecho y los presos que participan en este proyecto educacional.

Mill enfatizó otro motivo para escuchar las voces de aquellos que generalmente no son escuchados. De acuerdo con el filósofo utilitarista, las opiniones que están en minoría, o que normalmente están silenciadas, deberían ser promovidas particularmente puesto que representan intereses que han sido descuidados o dimensiones que corren el riesgo de no tener su cuota.⁷⁰⁷ Y precisamente la opinión se empobrece por el hecho de que generalmente vivimos rodeados de quienes piensan como nosotros, y raramente nos atrevemos a considerar ideas extrañas. En palabras de Mill, “el mundo, para cada individuo, significa la parte de este con la que él está en contacto; su partido, su secta, su iglesia, su clase”.⁷⁰⁸ Si no estamos expuestos a personas diferentes, a la diversidad, la visión del mundo de cada individuo deviene miope y, en la misma medida, se aleja de la verdad, que “en las principales cuestiones prácticas de la vida, es principalmente una reconciliación y combinación de opuestos”.⁷⁰⁹

La misma necesidad de abrirnos a la diversidad mediante el diálogo como vía para reforzar la democracia y el acercamiento a la ‘verdad’ ha sido expuesta por Benhabib mediante el concepto de las “iteraciones democráticas”.⁷¹⁰ Estas iteraciones son entendidas como procesos complejos de argumentación, deliberación e intercambio público “a través de los cuales se cuestionan y contextualizan, invocan y revocan reivindicaciones y principios de derechos universalistas, tanto en las instituciones

⁷⁰⁴ Ver capítulo 3.

⁷⁰⁵ Mill, J.S., 2001, *Íbidem*, p.36.

⁷⁰⁶ *Ídem*

⁷⁰⁷ Mill, J.S., 2001, *Íbidem*, p.46.

⁷⁰⁸ Mill, J.S., 2001, *Íbidem*, p.45.

⁷⁰⁹ *Idem*.

⁷¹⁰ Benhabib, S., 2002. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press; Benhabib, S., 2004. *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge: Cambridge University Press; Benhabib, S., 2006. *Another Cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.

legales y políticas como en las asociaciones de la sociedad civil”.⁷¹¹ En contraposición a las teorías que proponen una visión estática y cohesionada de la identidad colectiva como requisito para la ciudadanía, las “iteraciones democráticas” que propone Benhabib plantean una visión dinámica y en permanente construcción. En ellas, son precisamente los derechos de los sujetos que, como los presos de nuestro curso, todavía no forman parte del *demos* o no son miembros de la comunidad política, los que nos ayudan a cuestionar y reflexionar sobre el espacio democrático y las identidades.⁷¹² Las voces silenciadas de la esfera pública ponen en cuestión los discursos hegemónicos y dominantes, contribuyen a desenmascarar las exclusiones⁷¹³ –o los intereses particulares a los que hacía referencia Tugendhat- y, de esta forma, nos abren a nuevas comprensiones sobre la ciudadanía. Mediante los ejercicios de “iteraciones democráticas”, que pueden llevarse a cabo en cualquier espacio, abrimos una conversación moral con nuestros *asociados hermeneuticos*⁷¹⁴ que nos ayuda a trabajar hacia la universalización.

Por todo ello, creemos que juntar a dos grupos que generalmente están separados – cuando no abiertamente confrontados y llenos de prejuicios los unos respecto a los otros- puede ayudar a sus participantes a acercarse a la verdad, puesto que, sea lo que sea la verdad, es el resultado de la contraposición entre ideas diferentes.⁷¹⁵ Así, solo mediante la exposición de nuestras opiniones al diálogo tendremos la oportunidad de probarlas y fortalecerlas. Todas aquellas opiniones que nunca han sido contestadas ni expuestas a críticas serán sostenidas “en forma de prejuicio, y con poca comprensión o percepción de sus fundamentos racionales”.⁷¹⁶ El diálogo público y la creación de espacios que promueven el choque entre perspectivas y visiones del mundo opuestas son la receta para inculcar un significado pleno a las opiniones y los pensamientos, y esto es lo que este ejercicio pedagógico quiere conseguir.

En esta línea, creemos que una forma potente para fortalecer el ‘equipamiento mental’ de los futuros abogados es confrontándolos con opiniones y visiones de un colectivo que se acerca a la ley, los abogados y el sistema legal, desde una perspectiva completamente diferente. Según Mill, abriendo nuestra mente a las críticas –y practicando el difícil arte de la escucha ante los que cuestionan nuestras opiniones- es

⁷¹¹ Benhabib, S., 2005. Is European Multiculturalism a Paper Tiger?, *Philosophia Africana*, vol. 8, n. 2, p.130.

⁷¹² Sánchez Muñoz, C., 2009. Seyla Benhabib: hacia un universalismo interactivo y globalizado, en R. Máiz, *Teorías políticas contemporáneas*, Madrid: Departamento de Derecho Público y Filosofía Jurídica, Universidad Autónoma de Madrid, p.272-309.

⁷¹³ *Ídem*.

⁷¹⁴ Benhabib, S. 2005. Is European Multiculturalism a Paper Tiger?, *Philosophia Africana*, vol. 8, n. 2, p.123.

⁷¹⁵ Mill, J.S., 2001. *Íbidem*, p.45-46. Esta concepción de la verdad no aplica a las matemáticas, donde “todo el argumento está de un lado. Pero en todos los temas en que la diferencia de opinión es posible, la verdad depende del equilibrio necesario entre dos conjuntos de razones opuestas” (On Liberty, p.35).

⁷¹⁶ Mill, J.S., 2001. *Íbidem*, p.49.

la única forma en que un ser humano puede acercarse en cierta medida a saberlo todo sobre un tema; hasta el punto que “ningún hombre sabio adquirió su conocimiento de otra forma; ni está en la naturaleza del intelecto humano el devenir sabio de ninguna otra manera”.⁷¹⁷ Por ello, si queremos que nuestros estudiantes realmente asimilen y encarnen los principios y doctrinas que han aprendido en los libros y en el aula, es necesario que los exponamos al campo de la confrontación y discusión de las opiniones y, en sentido metafórico, practicar el diálogo socrático con criminales convictos sería como enviarles a un campo de entrenamiento.

El precio a pagar por no abordar este tipo de diálogos es alto, pues “no solo el fundamento de una opinión se olvida en ausencia de la discusión sino a menudo el propio significado de la misma”.⁷¹⁸ Por ese motivo Mill creía que deberíamos agradecer a aquellos que piensan distinto a nosotros y comparten abiertamente sus opiniones, pues nos permiten dar más significado a nuestro propio pensamiento y acercarnos a la verdad.⁷¹⁹ Ellos son, como diría Benhabib, nuestros ‘asociados hermenéuticos’.

Como ya hemos comentado, este ejercicio pedagógico está fundamentalmente basado en la idea que puede haber varios argumentos razonables para definir lo que es justo o correcto en una determinada situación, y la cuestión no es tanto decidir quién está en lo cierto y quién no, sino confrontar las diferentes visiones –una idea que está en el corazón de la teoría de la justicia de Sen, otra fuente de inspiración para este curso.⁷²⁰ La opción o el camino correctos son generalmente un ‘intermedio’ que solo puede emerger si creamos el espacio donde las voces distintas pueden ser expuestas y planteadas en un diálogo abierto. Tanto los estudiantes como los presos expresaron que nunca habían sido expuestos a una experiencia semejante. Entre otros motivos, se trata de un ejercicio poco común porque el tipo de búsqueda de la verdad que Mill propone requiere una buena dosis de valentía, tanto individual como colectiva. De hecho, es mucho más fácil creer aquello que nuestro entorno cree y renunciar a la “responsabilidad de estar en lo correcto en contra de los mundos disidentes de otras personas”.⁷²¹ Aristóteles creía que la educación tenía que consistir en hacer de los estudiantes ciudadanos virtuosos, y puso el coraje entre las virtudes más importantes. Y Sócrates –figura que inspira esta investigación y considerado el hombre más virtuoso y sabio de su época–, fue un vivo ejemplo de la valentía encarnada en el diálogo, mediante la exposición de sus ideas a los demás y de la escucha atenta de sus opiniones con el objetivo deliberado de avanzar en el conocimiento. Llevando la práctica de su método a la cárcel, este ejercicio intenta ofrecer, tanto a los presos

⁷¹⁷ Mill, J.S., 2001. *Íbidem*, p.22. Traducción nuestra.

⁷¹⁸ Mill, J.S., 2001. *Íbidem*, p.38. Traducción nuestra.

⁷¹⁹ Mill, J.S., 2001. *Íbidem*, p.43. Traducción nuestra.

⁷²⁰ Ver sección 7.2.

⁷²¹ Mill, J.S., 2001. *Íbidem*, p.20. Traducción nuestra.

como a los futuros abogados, la oportunidad de practicar la valentía necesaria para abordar el tipo de diálogo que propone Mill.

7.5. La importancia pública de las emociones.

Las emociones han estado en la primera línea de este proyecto educacional desde su inicio. Muestra de ello es el profundo impacto emocional que genera en sus participantes y que exploraremos en el siguiente capítulo. El curso, a medida que avanza, se constituye como un espacio en el que ambos grupos de participantes crean vínculos emocionales. En términos generales, los estudiantes atraviesan un proceso que empieza con una mezcla de excitación y miedo, que es reemplazado por la complicitad, la empatía y la compasión, pero con recurrentes destellos de sospecha y desconfianza.

Consideramos que exponer a los estudiantes a un impacto emocional fuerte ya es, en sí mismo, un importante logro de este curso. Con algunos matices según los países o los sistemas legales, la educación en derecho está notoriamente vacía o desprovista de emoción, en el sentido de que no busca provocar estados emocionales en los alumnos y, mucho menos, educarles en referencia a esas emociones.⁷²² En términos generales, podríamos encontrar los siguientes niveles de integración de las emociones en la educación en derecho:

Nivel 0. Los estudiantes reciben un enfoque puramente técnico basado, en función del sistema legal en particular, en estatutos, doctrinas y/o 'case law', sin ningún componente emocional relevante.

Nivel 1. Los estudiantes son expuestos de forma abstracta y general al atractivo emocional de algunos valores legales y cívicos a través de su manifestación en principios y otros instrumentos legales. Por ejemplo: estudiando la ley de derechos humanos los estudiantes son introducidos en valores como la igualdad, la no discriminación, o la formación histórica de la idea de la dignidad humana. Las emociones estarían presentes en tanto que pueden derivarse de este discurso intelectual.

⁷²² Tal y como afirman Paul Maharg y Caroline Maughan, "la educación legal ha operado principalmente en el dominio del conocimiento y el razonamiento y ha ignorado el efecto de los sentimientos, las actitudes y los valores en el proceso de aprendizaje", en "Introducción" de (ed.) Maharg, P. y Maughan, C., 2011. *Affect and Legal Education*. London: Routledge, p.17. Esta tradicional falta de interés en la dimensión emocional de la educación en derecho también se refleja en la escasez de literatura relevante sobre el tema, siendo este volumen una notable excepción.

Nivel 2. Los estudiantes están expuestos de forma particular e indirecta a realidades que provocan una respuesta emocional. Este sería el caso de estudiantes viendo o comentando películas o documentales que presentan historias ficticias o reales que son relevantes para su educación en derecho.

Nivel 3. Los estudiantes son expuestos de forma particular, directa y personal, a realidades relacionadas con el derecho y la justicia que dan como resultado una respuesta emocional –algo que puede ser un objetivo en sí mismo. Esto puede ocurrir, por ejemplo, mediante la Clínica Jurídica⁷²³ u otras formas de aprendizaje experiencial.

El curso que nos ocupa estaría ubicado en el nivel 3, dado que busca explícitamente provocar una fuerte respuesta emocional por parte de los estudiantes. En contraste con lo que es norma general en los estudios de derecho, este curso está ‘lleno de emociones’ en el sentido más obvio del término: ‘nerviosismo’, ‘tensión’ y ‘excitación’, son algunas de las palabras que encontramos en los diarios de los estudiantes para describir el primer día de clase en la cárcel y, algunos de ellos, derraman lágrimas durante la última sesión –algo que muy raramente ocurre en un aula de derecho.

El descuido de la dimensión emocional propio de la educación legal es especialmente problemático a la luz del trabajo de Martha Nussbaum sobre las emociones políticas y su relación con la justicia.⁷²⁴ La filósofa americana sostiene que una sociedad justa necesita cultivar y promover emociones que den soporte y promuevan sus principales valores cívicos. Aunque esta es una dimensión que tradicionalmente ha sido descuidada por la tradición liberal, ella sostiene que el compromiso emocional por parte de los ciudadanos es fundamental para la estabilidad y como fuerza motivacional, también en el caso de las democracias liberales que no comparten o imponen ninguna doctrina comprensiva a nivel moral o filosófico, ni ninguna visión del mundo en particular.⁷²⁵ Dentro de este esquema general, creemos que hay razones para estar preocupados por la desatención de la dimensión emocional en la educación legal, teniendo en cuenta el rol crucial que los abogados profesionales juegan en relación con los valores cívicos, empresariales u organizacionales, y también políticos, de la sociedad. En otras palabras, si no lidiamos con las emociones podemos estar perdiendo la oportunidad de formar abogados que puedan ser modelos a seguir para el avance de la justicia y de la ética –dentro o fuera de la empresa, en función de su lugar de trabajo.

⁷²³ Los programas de clínica jurídica son espacios de formación que funcionan como gabinetes jurídicos en los que los estudiantes, bajo la guía de profesores, conocen cómo funcionan casos reales, trabajan y se involucran en ellos. En ese sentido son de gran ayuda para desarrollar una sensibilidad hacia la práctica legal.

⁷²⁴ Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*, Cambridge: Belknap Press.

⁷²⁵ Nussbaum hace referencia explícita a las democracias liberales que no comparten ninguna doctrina comprensiva como crítica a Rawls. (Véase: Rawls, J., 1995. *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica, p.10.)

La brecha entre las demandas de justicia y las demandas de virtud puede superarse cultivando cualidades de amistad y solidaridad cívica. Estas actitudes morales de amistad incluyen extender la simpatía y el afecto que sentimos moralmente por los que están más cerca de nosotros a grupos humanos mayores.⁷²⁶ Este curso, gracias a la confrontación entre puntos de vista extraños estaría promoviendo este tipo de actitudes morales, dado que, según Benhabib,

“los sentimientos de amistad y solidaridad provienen precisamente de la extensión de nuestra imaginación moral y política a través de la confrontación efectiva en la vida pública con el punto de vista de aquellos que son extraños a nosotros pero a quienes vamos a conocer a través de su presencia pública como voces y perspectivas que debemos tener en cuenta”.⁷²⁷

Otro de los motivos por los que la educación legal no llega a producir un impacto emocional es, precisamente, la distancia respecto de los receptores últimos del sistema de administración de justicia.⁷²⁸ Esta brecha hace difícil, si no imposible, que las emociones florezcan. Siguiendo a Nussbaum, las emociones son “eudaimonísticas”, en el sentido de que son desencadenadas por personas que están “en las partes importantes de la vida de la persona que siente la emoción”.⁷²⁹ Es decir, nosotros “nos entristecemos por las personas que nos importan, no por aquellos que son completos extraños”.⁷³⁰ Este curso tiene por objeto conseguir mediante la inclusión en su “círculo de preocupación” que los presos no sean “completos extraños”⁷³¹ para los estudiantes. El hecho que ambos grupos vengan de un contexto o antecedentes tan distintos y que inicialmente se acerquen con prejuicios no es un problema ya que no es necesario que el pensamiento de la importancia del otro anteceda a la emoción. En otras palabras, la representación vívida de la situación difícil de otra persona puede detonar esa preocupación y hacer que esa persona, temporalmente, se sitúe en el centro de las cosas que importan.⁷³² Este es exactamente el tipo de reacción que los estudiantes describen en sus diarios después de que los presos compartan detalles personales de sus historias de vida.⁷³³

⁷²⁶ Benhabib, S., 2006. *Íbidem*, p.159

⁷²⁷ Benhabib, S. 2006. *Íbidem*, p.160.

⁷²⁸ Esta brecha está en parte salvada por los programas de Clínica Jurídica y otras formas de aprendizaje experiencial. Sin embargo, estos programas no son igual de comunes en todo el mundo y, en particular, no son frecuentes en Europa Continental (Wilson, R., 2009. Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education, *German Law Journal* 10. De hecho, ninguno de los estudiantes que ha tomado parte en este curso tenía experiencia previa en cursos de clínica jurídica.

⁷²⁹ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.144.

⁷³⁰ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.11.

⁷³¹ Esto es expresado de forma muy gráfica por un estudiante que escribe en su diario, después de una de las primeras sesiones: “en muy poco tiempo estas personas que hoy llamamos presos tendrán un nombre y un apellido, una historia personal y un vínculo especial con cada uno de nosotros”.

⁷³² Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.145.

⁷³³ Un preso en particular captó la atención de los estudiantes. Pocos minutos antes de la primera sesión recibió su primer permiso para salir de la cárcel por unas horas, después de haber estado 23 años sin

Nussbaum desarrolla la naturaleza eudaimonística de las emociones especialmente en relación a la compasión –la emoción de la que habla más extensamente en su libro. Y la compasión es precisamente el tipo de emoción que pasa al primer plano, a veces de forma implícita pero a menudo de forma explícita, cuando los estudiantes reflexionan sobre su estado emocional.⁷³⁴ Nussbaum define la compasión como una “emoción dolorosa dirigida al serio sufrimiento de otra criatura o criaturas”, y que tiene tres elementos necesarios (o “pensamientos”): seriedad, inocencia (o ‘no culpa’), y el pensamiento de posibilidades parecidas.⁷³⁵

Es importante no confundir esta emoción de compasión con la piedad o la lástima. La piedad, según Mèlich, se ejerce desde lo alto, desde la condescendencia y el poder. El piadoso se pone frente y por encima del otro –no en el lugar del otro ni junto a él. El piadoso no siente dolor, ni el suyo ni el del otro, se sabe inmune, sabe que el dolor que contempla en el otro nunca será el suyo y por eso puede tener piedad, porque es poderoso.⁷³⁶ La compasión, en cambio, es algo íntimo que tiene que ver con acompañar y acoger, con situarse al lado del que sufre.⁷³⁷ La compasión es una relación de cobijo, de resguardo. Compadecer es proteger, física y simbólicamente, frente al sufrimiento.⁷³⁸

La lástima, como la piedad, es también una relación asimétrica que implica un cierto sentimiento de superioridad. El que siente lástima asume implícitamente que es superior a la persona que le inspira tal sentimiento. Según Margalit, se tiene lástima por las personas que han perdido importantes fuentes de autoestima o que están a punto de perder los medios para defender su respeto hacia sí mismas.⁷³⁹ El proyecto que presentamos se aleja obviamente de este enfoque. El curso no quiere generar una relación de superioridad, no busca una reacción piadosa ni de lástima. Sitúa a ambos grupos en clave de igualdad, otorgándoles el mismo espacio, respeto y derecho de

pisar la calle. “Cuando nosotros nacimos, él ya estaba en la cárcel”, escribe uno de los estudiantes. Este preso leyó en voz alta unas páginas que había escrito sobre su vida en la cárcel y mostró un breve video que había editado sobre el mismo tema. Los estudiantes admitieron estar muy afectados. “No puedo definir cómo me sentí”, escribe uno de los estudiantes, “pena, compasión, injusticia... aquí tienes un buen hombre bajo la piel de alguien que ha tenido una vida difícil”. Motivados por historias como ésta, algunos estudiantes ofrecieron de forma desinteresada apoyo y consejos legales a sus compañeros de clase. Esto que queda fuera del objetivo propio del curso parece apuntar hacia muestras de un afecto desinteresado y que no busca nada a cambio, tal vez cercano al *ágape*.

⁷³⁴ Al final del curso, uno de los presos escribió y leyó en voz alta una emocionante carta de despedida dirigida a los estudiantes, en la que decía: “escuchando nuestros problemas, los habéis asumido como si fueran vuestros propios problemas”.

⁷³⁵ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.142. Traducción nuestra.

⁷³⁶ Mèlich, J.C.. *Íbidem*, p.251.

⁷³⁷ Mèlich, J.C.. *Íbidem*, p.88.

⁷³⁸ Mèlich, J.C.. *Íbidem*, p.219.

⁷³⁹ Margalit, A.. *Íbidem*, p.183.

intervención en el diálogo⁷⁴⁰ –contribuyendo así, de forma indirecta, a reforzar la autoestima de los presos.⁷⁴¹

El vínculo emocional que los estudiantes desarrollaron respecto a los presos es exactamente el que describe Nussbaum cuando define la compasión. En primer lugar, la seriedad del sufrimiento es obvia, ya solo por el mero hecho que los presos están cumpliendo largas condenas, pero no solo por eso. Los estudiantes aprenden que su dolor y su sufrimiento tienen otras raíces, tan importantes como los años pasados en prisión, como son el estar lejos de la familia y los amigos o el miedo a ser rechazados una vez vuelvan a la sociedad.

En segundo lugar, a pesar de que los presos son criminales convictos, el elemento de la inocencia (o la ‘no culpa’) también estuvo muy presente, pues la compasión y la culpa generalmente atienden diferentes aspectos de la situación de la persona. Tal y como comenta Nussbaum: “podemos culpar a un criminal por un acto criminal mientras a la vez sentimos compasión por él si creemos que el hecho de que se haya convertido en el tipo de persona que comete delitos es en gran medida una derivación de las fuerzas sociales”.⁷⁴² Los estudiantes se quedan muy impactados cuando conocen detalles de las vidas de los presos que apuntan a elementos sociales, económicos, psicológicos y de otra índole, como el origen de sus carreras criminales.⁷⁴³ La inocencia también puede adoptar formas más sutiles cuando el sufrimiento parece desproporcionado en relación a la falta cometida –otro de los hechos que provocan reacciones de compasión por parte de los estudiantes, quienes a menudo critican la severidad de algunos castigos.⁷⁴⁴

En tercer lugar, el pensamiento de “posibilidades semejantes” también juega un papel crucial en el curso. Juntando a presos y estudiantes de derecho en una misma aula para dialogar en una atmósfera de completa libertad intelectual, se consiguen “eliminar las barreras a la compasión que han sido creadas por las divisiones sociales artificiales”.⁷⁴⁵ A pesar de haber cursado previamente dos años de derecho penal, los estudiantes experimentan por primera vez lo que es estar al lado de presos y sienten que no son tan diferentes de ellos como habían creído. La perspectiva de una vida privada de libertad se presenta de repente y, en consecuencia, la libertad ya no se da

⁷⁴⁰ Siguiendo las normas de respeto moral universal y de reciprocidad igualitaria propuestos por Benhabib y detallados en el capítulo 3.

⁷⁴¹ Para más detalles sobre el refuerzo de la autoestima ver el capítulo 7.

⁷⁴² Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.143. Traducción nuestra.

⁷⁴³ Por ejemplo, los estudiantes quedaron sin palabras al escuchar a un preso decir que él nunca había tenido un pastel de cumpleaños, ni cuando era un niño pequeño. Un estudiante escribe en su diario que ellos deberían prepararle un pastel de cumpleaños antes de que acabe el curso. En ese momento, la culpa desapareció del centro de atención, estaba ahí, pero también lo estaba el sentimiento de compasión por la persona cuya infancia era casi inconcebible para los estudiantes.

⁷⁴⁴ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.144. Traducción nuestra.

⁷⁴⁵ *Ídem*.

por hecha: se convierte en algo muy importante, y la posibilidad de perderla deviene muy real. El ejemplo más impactante de pensamiento de “posibilidades similares” en los estudiantes se da generalmente cuando ambos grupos se separan después de cada sesión y los estudiantes ven a sus compañeros de clase caminar de regreso a sus celdas. “Unos se van, otros se quedan”, escribe un estudiante en su diario. “De golpe sentí el poder de decidir qué hacer esa noche, un poder que ellos no tenían... Y aprendí por encima de todo que todos somos la misma gente viviendo vidas distintas...”.

Desde el punto de vista de la educación legal lo que es más interesante es ver cómo la compasión personal puede generar una ‘atracción emocional’ hacia valores legales y cívicos. Es en la relación entre lo particular y lo general donde recae la contribución más importante de este proyecto a la educación de los futuros abogados, y las emociones juegan un papel clave en el proceso. Tal y como se contempla desde cierto campo teórico (respaldado por algunas significativas aunque reducidas investigaciones prácticas), cuando el trabajo de los estudiantes universitarios se centra en temas que les importan, el resultado es una mejora, tanto en su desempeño como en su satisfacción.⁷⁴⁶ En ese sentido, las emociones en este proyecto no son buscadas como fin en sí mismo sino que operan como instrumentos para la educación legal. Convirtiendo a los presos en personas que dejan de ser “completos extraños”, y ofreciendo la oportunidad a los estudiantes de que se preocupen por ellos, se pretende una alineación entre los objetivos de la educación formal y el propósito interno de los alumnos –esperando que ello redunde en mejores estudiantes y futuros profesionales del mundo legal y, en última instancia, personas más responsables y dispuestas a ejercer su rol personal y profesional de una forma más ética. La presente propuesta educativa, por tanto, tal y como expone Nussbaum en otra importante obra vinculada al pensamiento griego, asume que las emociones no son meros “apetitos” sino que “tienen un elemento cognitivo importante” y “encarnan formas de representar el mundo”.⁷⁴⁷

Por otro lado, asegurando que el diálogo en clase vuelva siempre a las cuestiones filosóficas, políticas y legales, el profesor se asegura de no caer en un “fundamentalismo emocional” que contemple la compasión generada por las historias personales de los presos como un “fundamento acrítico para la elección pública”, lo que sería “tan pernicioso como la omisión de las emociones”.⁷⁴⁸ El curso se mueve en una constante tensión entre las emociones provocadas por las historias personales, los puntos de vista y las opiniones de los presos, y los principios generales del sistema penal y legal que definen el esquema de su vida institucional. La “difícil oscilación entre

⁷⁴⁶ Ferris, G. & Huxley-Binns, R., 2011; What Students Care About and Why We Should Care, en Paul Mahrag & Caroline Maughan (eds.), *Affect and Legal Education. Emotion in Learning and Teaching the Law*. London: Routledge.

⁷⁴⁷ Nussbaum, M., 2009. *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, NJ: Princeton University Press., p.369. Traducción nuestra.

⁷⁴⁸ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.157. Traducción nuestra.

lo particular y lo general”⁷⁴⁹ tiene efectos específicos sobre los estudiantes y la percepción que tienen de sí mismos en tanto que futuros abogados. De la misma forma que el objetivo último del proyecto de Nussbaum es que los ciudadanos tengan un compromiso crítico hacia la comunidad y sus valores, se hace obvio durante el curso cómo crece la conciencia crítica de los estudiantes frente al sistema legal. Esta conciencia crítica resulta evidente en su evaluación negativa de lo que entienden como injusticias evidentes o disfunciones del sistema. Y, curiosamente, también está presente en valoraciones, que muestran una comprensión más profunda de la filosofía que justifica las teorías humanistas del castigo, basadas fundamentalmente en la compasión.⁷⁵⁰ Las emociones son por tanto muy relevantes en este proyecto en tanto que vehículos para una conciencia profesional más amplia.

7.6. Reflexión final: el amor y las fronteras de la educación legal.

En el presente capítulo hemos descrito y analizado los tres pilares que sostienen la fundamentación filosófica de este proyecto de educación en derecho. El primer pilar es la necesidad de cooperar, que está íntimamente ligada a la idea de confianza entre aquellos que tienen que vivir juntos en la sociedad. En el desarrollo de este punto nos hemos inspirado en el trabajo de Richard Sennet y los escritos clásicos del humanista francés Michel de Montaigne. El segundo pilar está basado en la importancia del diálogo público para promover una democracia sana –una idea que está en el corazón del trabajo de John Stuart Mill. El tercer pilar tiene que ver con la importancia de las emociones como elemento que promueve la justicia, y está basado en la obra de Martha Nussbaum. Los tres elementos son clave para el diseño y la implementación del curso. Sin embargo, el tercero es especialmente innovador y retador desde el punto de vista de la educación legal tradicional. Aunque por ahora solo hemos apuntado algunas de las implicaciones que se derivan de un acercamiento al derecho y la educación legal basado en las emociones, nos gustaría concluir este capítulo con algunas ambiciosas reflexiones sobre cómo el amor es relevante para la justicia. En palabras de Nussbaum:

[E]l respeto no es la emoción pública que requieren las sociedades buenas, o por lo menos no es la única... El respeto basado en la idea de la dignidad humana será incapaz de incluir todos los ciudadanos en términos de igualdad a menos que esté

⁷⁴⁹ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.386. Traducción nuestra.

⁷⁵⁰ Ver sección 7.4.8. Aunque este es un poder para el cual los estudiantes de derecho se han venido preparando durante años, de alguna forma se hace obvio que el sistema ha fallado en hacerlo explícito. De acuerdo a sus propios comentarios, es solo a partir del encuentro cara a cara con los presos en un diálogo abierto que los estudiantes entienden que han sido entrenados para ocupar un rol en el sistema que tiene consecuencias inmensas en la vida real de ciertas personas y que ello les confiere un enorme poder y una ineludible responsabilidad.

alimentado por un ‘compromiso imaginativo’ con las vidas de los demás... y el tipo de compromiso imaginativo que la sociedad necesita es nutrido por el amor.⁷⁵¹

La compasión puede ser entendida como un paso adelante en el desarrollo del amor como una emoción política. De hecho, siguiendo de nuevo a Nussbaum, “todas las principales emociones que sostienen una sociedad decente tienen sus raíces en, o son formas de, amor –con el cual me refiero a intensos apegos hacia cosas que están fuera de nuestro control o nuestra voluntad”.⁷⁵²

Este enfoque desafía la zona de confort de la educación legal tradicional y se relaciona con una interesante tradición de pensamiento que ve el amor como una forma esencial de conocimiento. De acuerdo con el psiquiatra austríaco Viktor Frankl, superviviente de los campos de concentración Nazis de Auschwitz y Dachau, “el amor es la única forma de comprender a otro ser humano en la esencia más profunda de su personalidad”.⁷⁵³ Solo cuando amamos una persona somos capaces de ver su potencial y, al hacerlo, “la persona que ama permite que el amado actualice sus potencialidades”.⁷⁵⁴ Goethe expresó esta idea con gran claridad lógica y enorme belleza: “si tratas a una persona como es, seguirá siendo como es. Pero si la tratas como si fuera lo que debería y podría ser, se convertirá en lo que debería y podría ser.”⁷⁵⁵

Esta forma de acercarse al otro deviene especialmente relevante para analizar la forma en que ambos grupos de participantes se relacionan durante el curso. Los estudiantes a menudo se refieren a su creciente sentimiento de complicidad respecto de sus compañeros de clase diciendo que están aprendiendo a ver “la personas detrás del preso”. Los presos están ansiosos por ofrecer su mejor cara frente a los estudiantes, quienes a menudo expresan su sorpresa al conocer las potencialidades de sus compañeros.⁷⁵⁶ Creemos que no es demasiado ingenuo pensar que humildes atisbos

⁷⁵¹ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.379-80. Esta idea se relaciona directamente con la crítica que Ricoeur presenta ante Honneth y que hemos comentado en el capítulo 3. Asimismo, la idea de extender el amor como base para la justicia también tiene resonancias con la propuesta de Benhabib que hemos comentado en la anterior sección 6.5.

⁷⁵² Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.15. Traducción nuestra.

⁷⁵³ Frankl, V., 1985. *Man’s search for meaning*. New York: Washington Square Press, p.134. Traducción nuestra.

⁷⁵⁴ *Idem*.

⁷⁵⁵ Birnie, B., 2014. *A Teacher’s Guide to Successful Classroom Management and Differentiated Instruction*. London Rowman & Littlefield, p.5. Traducción nuestra.

⁷⁵⁶ Por ejemplo, algunos presos se enorgullecen de hablar de los hábitos saludables que desarrollan en la cárcel –como leer, estudiar o la capacidad de afrontar la soledad y aprovechar esta oportunidad para hacer un trabajo espiritual. Algunos expresan su voluntad de ofrecer información y puntos de vista que podrían ser útiles para los estudiantes en tanto que futuros abogados, para demostrar en frente de ellos todo lo que saben de derecho y para ofrecer su perspectiva única sobre la vida en la cárcel. Por otro lado, las perspectivas de vida después de la cárcel (y de una vida mejor después de la cárcel) son un tema recurrente en los diálogos.

de amor están en juego cuando los estudiantes quieren ver a seres humanos llenos de potencial en lugar de meros “presos”.⁷⁵⁷

Fundamentar el compromiso político en el amor es una alternativa a la filosofía del contractualismo, que tradicionalmente construye la base de la legitimidad legal sobre la idea del interés mutuo. Nussbaum muestra la incompletitud de esta fuerza motivacional apuntando a la exclusión de aquellos que no tienen nada equivalente que ofrecer a cambio de su inclusión. En su libro *Las fronteras de la justicia*, identifica tres instancias de exclusión (los discapacitados, los países pobres y los animales no humanos), y argumenta que no pueden ser incluidos en el alcance del contrato desde la perspectiva del beneficio mutuo sino solo a través de la solidaridad y el amor.

Mutatis mutandis lo mismo podría decirse de los presos. La lógica utilitarista del beneficio mutuo parece inapropiada para lidiar con aquellos que se han puesto a sí mismos más allá de lo que es legalmente aceptable. Los presos no solo están alienados del resto de la sociedad, sino que también están más allá de las fronteras de la educación legal, a pesar de que sus vidas estén completamente determinadas por la ley y las acciones de los profesionales de la ley. Los estudiantes de derecho que participan en este curso son confrontados, cara a cara, con la realidad de la vida en la cárcel por primera vez en su vida, a pesar de haber estudiado derecho penal durante años. Con su limitado alcance, el objetivo último de este proyecto es acortar esta brecha engranando a estudiantes de derecho en un ejercicio público de emociones.

Este ejercicio pedagógico se basa en la idea que la educación de los sentimientos es posible y que hay elementos culturales en juego en el tipo de emociones que las personas experimentan y en su eficacia.⁷⁵⁸ La forma en que los prejuicios iniciales son superados a lo largo del curso, abriendo la puerta a la empatía y la compasión, parece confirmar este punto. Los vínculos emocionales, y la eliminación de las barreras emocionales, hicieron posible y deseable la cooperación, demostrando que “las bases de la cooperación social son complejas y múltiples, incluyendo el amor, el respeto a la humanidad, la pasión por la justicia, así como la búsqueda de ventajas”.⁷⁵⁹ Pero las consecuencias de una educación sentimental se extienden más allá de cualquier individuo en particular o de cualquier grupo de individuos. Aunque el amor y la solidaridad sean una mejor base que el beneficio mutuo para establecer relaciones con grupos excluidos, no deberían ser confinados únicamente a este tipo de relaciones. El

⁷⁵⁷ La idea que las personas ofrecen la mejor versión de sí mismas cuando están en compañía de aquellos a los que aprecian, y en particular aquellos a los que aman, tiene una larga tradición en filosofía. Se remonta a Platón en *El Banquete* donde apunta que un ejército de amantes sería el mejor ejército porque un amante que es cazado haciendo un acto no honorable o abandonándose a la cobardía cuando alguien le falta al honor, sufrirá más por ser visto por su amado que por su padre, sus compañeros o cualquier otra persona. El amado tiene el mismo sentimiento respecto a su amante cuando es cazado en cualquier situación deshonorosa. (Platón, 1986. *El Banquete*. Madrid: Gredos.)

⁷⁵⁸ Nussbaum, M., 2006. *Las Fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós, capítulo 7.

⁷⁵⁹ Nussbaum, M., 2006. *Íbidem*, p.221.

amor es importante para la justicia, no solo cuando esta es incompleta y una aspiración, sino incluso “en una sociedad lograda de seres humanos donde esta ya existe”.⁷⁶⁰ Y si el amor es importante para la justicia, debería serlo para la educación legal.

⁷⁶⁰ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.380.

8 Sócrates entre rejas.

*Una versión de este artículo ha sido publicada por The Law Teacher.*⁷⁶¹

8.1 Introducción.

Este último capítulo se centra en definir, analizar y reflexionar sobre el curso ‘Filosofía en la cárcel’ que acabamos de presentar. El objetivo del capítulo es triple:

- Ofrecer testimonios de primera mano de esta experiencia pedagógica que involucra a estudiantes y presos.
- Hacer explícitas las lecciones aprendidas en la experiencia y dar pistas para otros que puedan estar interesados en embarcarse en un ejercicio similar.
- Reflexionar sobre el impacto que la experiencia tiene en sus participantes.

En la sección 2 presentamos el método de investigación. La sección 3 ofrece una descripción del curso, incluyendo sus objetivos, así como un resumen del marco conceptual. La sección 4 presenta los resultados de la experiencia y reflexiona sobre el impacto que tuvo en sus participantes. Por último, la sección 5 presenta las reflexiones finales a partir de la experiencia.

8.2 Metodología.

Método de investigación.

Este capítulo sigue el mismo método de investigación que el capítulo 5. Los resultados de la experiencia reflejados en la sección 4 fueron obtenidos usando un método cualitativo de investigación basado en un enfoque fenomenológico. En ese sentido, la investigación presupone que “la experiencia consiste en la operación de procesos activos que abarcan y constituyen los diversos contenidos que se hacen presentes en la conciencia”.⁷⁶² Desde el punto de vista fenomenológico, el sujeto de conocimiento - en este caso, el participante en el curso- en lugar de ser un receptor pasivo de lo que ocurre a su alrededor, desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje. Por todo ello la fenomenología es un enfoque adecuado para esta investigación, cuyo objetivo es entender el significado de una experiencia por parte de sus

⁷⁶¹ Abenoza, S. y Arjona, C., Socrates behind bars: a report on an experimental course on justice and philosophy, *The Law Teacher*, 2017, vol. 51(3).

⁷⁶² Polkinghorne, D., 1989. Phenomenological Research Methods, en Ronald Valle & Steen Halling (eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology*. New York: Plenum Press, p.41. Traducción nuestra.

protagonistas.⁷⁶³ En particular, para este proyecto se analizaron los diarios reflexivos que los participantes, tanto estudiantes de derecho como presos, escribieron durante el curso. Este tipo de diarios y ensayos finales “requieren que los estudiantes reflexionen sobre lo que una experiencia o evento significa para ellos”⁷⁶⁴ siendo este exactamente el propósito de la investigación: la comprensión del significado y el impacto de la experiencia en sus participantes.

Instrumentos de recolección de datos.

La muestra analizada está compuesta por los diarios reflexivos de los participantes en las dos ediciones que se llevaron a cabo en el curso 2014/2015, es decir, 20 estudiantes de derecho, 20 presos y el diario personal de la profesora que lideraba el curso, autora de esta investigación. Los diarios reflexivos, como hemos visto en el capítulo 5, son “documentos escritos que los estudiantes crean al reflexionar acerca de varios conceptos, eventos o interacciones durante un período de tiempo con el objetivo de penetrar en el conocimiento de sí mismos y profundizar en su aprendizaje.”⁷⁶⁵ Los diarios reflexivos son una importante herramienta de introspección que promueve la reflexión individual para el crecimiento personal y profesional.⁷⁶⁶ Tanto los estudiantes de derecho como los presos tenían que escribir diarios reflexivos sobre su experiencia –y, en el caso de los estudiantes, esto era parte de los requerimientos académicos para superar los créditos.⁷⁶⁷ Aunque hay un riesgo evidente de sesgo en este tipo de documentos, creemos firmemente que los diarios analizados reflejan las auténticas opiniones e impresiones de sus autores⁷⁶⁸, creencia respaldada por la observación directa y la interacción personal con los estudiantes. Aunque los presos no estaban obligados a cumplir con requerimientos académicos *per*

⁷⁶³ Melek Karaka, F.; Oktay, B., 2016. The Use of the Reflective Diaries in Science. Lessons from the Perspectives of Eighth Grade Students, *International Journal of Environmental and Science Education*, v.11 n.2, p.56.

⁷⁶⁴ O’Connell, T.; Dymont, J.E., 2011. The case of reflective journals: is the jury still out?, *Reflective Practice*, v.12 n.1, p.49.

⁷⁶⁵ Thorpe, K., 2004, Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, v. 5(3), p. 328.

⁷⁶⁶ Barclay, J., 1996. Assessing the benefits of learning logs. *Education and Training*, 38(2), p.30-38.; Daudelin, M., 1996. Learning from experience through reflection, *Organizational Dynamics*, p. 36-48.; Marsick, V. J., 1996. Action learning and reflection in the workplace, en J. Mezirow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, p.23-46.

⁷⁶⁷ Tanto los estudiantes como los presos firmaron una carta de consentimiento que da permiso a los autores de la investigación a utilizar los diarios del curso con fines de investigación y citarlos de forma anónima.

⁷⁶⁸ Los estudiantes sabían de antemano que sus diarios serían leídos y evaluados, lo que puede hacer dudar de la autenticidad de sus testimonios. Algunos autores apuntan que ciertos estudiantes rápidamente imaginan aquello que sus profesores quieren leer y escriben con esa idea en mente, esperando que ello les garantice mejores notas. (e.g., Chandler, A., 1997. Is this for a grade? A personal look at journals, *The English Journal*, 86(1), pp. 45–49; Crème, P., 2005. Should student learning journals be assessed?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), pp. 287–296.)

se, todos ellos siguieron la petición del profesor de escribir un diario en el que reflejaran su viaje personal a lo largo del curso.⁷⁶⁹ Algunas de las reacciones y opiniones de los presos que se citan a continuación fueron transcritas literalmente en el diario de los estudiantes o del profesor.

Análisis de los datos.

Los diarios fueron enviados por correo electrónico o recogidos en mano y digitalizados. Posteriormente, fueron objeto de análisis descriptivo mediante una codificación. El contenido de los diarios fue agrupado bajo distintos temas o códigos en base a sus semejanzas. Este capítulo ofrece una visión general de los principales temas identificados. Los códigos y temas se incluyen a continuación en la Tabla 3, mientras que las respuestas de los estudiantes que apoyan los códigos y los temas se describen en la sección 4.

Tabla 3. Conjunto de códigos y temas.

Código	Tema
Ambiente institucional: la cárcel.	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto para los estudiantes de derecho de hacer el curso en la cárcel. • Impacto para los presos de interactuar regularmente con un grupo de estudiantes que viven su vida en libertad. • Presencia del personal de la institución a lo largo del curso en diferentes ámbitos. • Singularidad del curso para los presos en tanto que actividad que no hacían a cambio de beneficios u otro tipo de compensación.
Ley	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento legal informal y expresión de opiniones legales por parte de los presos. • Consejos legales a los presos por parte de los estudiantes.

⁷⁶⁹ Los presos están bajo la jurisdicción de la propia autoridad académica que depende del Ministerio de Educación. En consecuencia, ESADE no tiene ningún poder legal para dar créditos académicos ni los profesores tienen la capacidad de evaluar su desempeño. El único requerimiento era la asistencia a clase.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamiento del conocimiento teórico previo de los estudiantes sobre la ley. • Pensamiento crítico en referencia a la ley y su aplicación. • Mayor comprensión de la ley.
Máscaras	<ul style="list-style-type: none"> • Las máscaras que los presos llevan y reconocen. • La dureza del ambiente carcelario y la necesidad de protegerse.
Prejuicios	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de prejuicios en referencia al otro grupo. • Manifestación de los prejuicios de los presos sobre otros presos. • Conciencia de los prejuicios. • Percepción de la evolución de los prejuicios a lo largo del curso en ambos grupos.
Emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la evolución de las emociones a lo largo del curso en ambos grupos. • Principales emociones presentes a lo largo del proceso: miedo, empatía, compasión.
Hablar y Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> • La voluntad de los presos de hablar y compartir. • La voluntad de los estudiantes de hablar y compartir. • La voluntad de los presos de escuchar. • La voluntad de los estudiantes de escuchar.
Verdad	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la verdad para los estudiantes. • Importancia de la verdad para los presos. • Importancia de la verdad en relación a los objetivos del curso.
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza de los estudiantes en los presos y viceversa (entre grupos). • Confianza entre los miembros de un mismo grupo (intra grupo).

Método	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender y entender el método socrático. • Nivel de aplicación y de éxito en el uso del método.
Hechos inesperados	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos u opiniones que fueron inesperados por ambos grupos. • Experiencias en un sentido hermenéutico.

Limitaciones y contribuciones de la investigación.

Tal y como hemos comentado, esta investigación adoptó un enfoque fenomenológico basado en la experiencia subjetiva de los participantes en dos ediciones.⁷⁷⁰ Por ello los datos reflejados son cualitativos e inevitablemente particulares en su naturaleza. Este carácter singular marca los límites de la investigación aunque, a su vez, tiene el valor de la singularidad de la experiencia que describe y sobre la que reflexiona. Consideramos que, haciendo explícitas las lecciones aprendidas en la experiencia, la investigación puede arrojar luz sobre los beneficios de un proyecto de educación legal basado en un enfoque no institucional y no transcendental de la justicia, que sigue la teoría de Sen desarrollada en el capítulo anterior.

8.3 La experiencia: descripción y marco conceptual.

Descripción y objetivos del curso.

El curso que estamos presentando es un proyecto pedagógico experimental que reúne a estudiantes de derecho y presos para dialogar sobre la ley, la vida y la filosofía poniendo en práctica el diálogo socrático. La experiencia se lleva a cabo en Lledoners, una cárcel relativamente nueva (inaugurada en 2008) y gestionada por la Conselleria de Justicia de la Generalitat de Catalunya, que se encuentra a 65 kilómetros de Barcelona. El gobierno catalán escogió esta cárcel para el curso porque está considerada una institución pionera a nivel de las políticas de reinserción y las actividades que lleva a cabo –además de ser un modelo para otras instituciones penitenciarias.

Los protagonistas de esta investigación son 20 estudiantes de último curso de derecho que escogieron el curso de forma voluntaria y 20 presos –estos últimos fueron seleccionados de acuerdo a su educación, sus habilidades comunicativas y su buen

⁷⁷⁰ Si bien cabe puntualizar que los resultados de las ediciones previas y las posteriores –un total de cuatro ediciones- confirman los mismos resultados analizados en esta investigación.

comportamiento.⁷⁷¹ Para los estudiantes, este es un curso optativo que les da créditos académicos mientras que los presos no reciben ningún tipo de beneficio en particular por participar en la actividad.

Esta actividad fue concebida como un ejercicio de justicia -‘in justice’- con el objetivo de promover las habilidades dialógicas de sus participantes, en tanto que futuros profesionales que pueden contribuir a promover culturas organizativas más responsables, más dialogantes ante las demandas de la sociedad. A su vez, es también un ejercicio de diálogo democrático por el hecho de reunir a dos colectivos que generalmente viven de espaldas entre sí. Abriendo un espacio de diálogo, contribuye a crear vínculos emocionales entre dos grupos que raramente tienen la oportunidad de interactuar el uno con el otro en condiciones de *pseudo* igualdad. Esta experiencia de acercamiento a un colectivo apartado y sobre el que existen tantos prejuicios, busca crear la capacidad, por parte de los estudiantes, de acercarse a otros grupos distantes, y de no tener miedo de establecer un vínculo dialogal con ellos sino todo lo contrario – algo que pretende capacitarles para poner en práctica esta habilidad dentro del seno de las empresas, y para establecerla como forma de relacionarse con la sociedad y los grupos de interés externos.

Por otro lado, el curso también quiere contribuir a romper los prejuicios de cada grupo en referencia al otro. La importancia de este objetivo se hace evidente al inicio del semestre, cuando ambos grupos reconocen tener muchos prejuicios sobre el otro. A su vez, también propone objetivos específicos para cada grupo. En el caso de los estudiantes: adquirir un conocimiento de primera mano de la realidad de la cárcel; abrir su mente a experiencias de vida radicalmente diferentes a las suyas y sentir empatía hacia ellas; y poner en contraste aquello que han aprendido sobre derecho en la escuela con las consecuencias reales de su aplicación en casos concretos.

En referencia a los presos, además de romper sus prejuicios respecto a los abogados, el curso tiene otros objetivos específicos: promover que expresen sus puntos de vista y opiniones y que se sientan escuchados por personas del exterior -y, en particular, por estudiantes universitarios-; darles un espacio en el que puedan interactuar como ciudadanos y no solo como presos –contribuyendo así a reforzar su autoestima-; darles la oportunidad de escuchar, de primera mano, historias de vida que no tienen relación con la criminalidad, y alimentar, de esta forma, su sentido de esperanza.

El curso se extiende a lo largo de un semestre académico e incluye 12 sesiones de 2 horas conjuntas entre presos y estudiantes, que tienen lugar en la cárcel de Lledoners, además de 2 sesiones introductorias para cada grupo por separado –la introducción para los presos se lleva a cabo en la cárcel y la introducción para los estudiantes en la

⁷⁷¹ El tipo de delito no es tomado en consideración como criterio de selección, los presos que participan han cometido delitos de distinta índole.

escuela. Cada sesión está basada en el diálogo socrático y el profesor actúa como guía o facilitador del diálogo. Los temas que se trabajan incluyen: la identidad, la felicidad, el miedo, el amor, el sentido de la vida, el bien y el mal, la verdad, la justicia y la responsabilidad.

En tanto que el curso busca ser un ejercicio realizado de ‘forma justa’ –o ‘in justice’-, una preocupación fundamental del mismo es la justicia procedimental. Por un lado, los miembros de ambos grupos tienen las mismas oportunidades de expresar sus opiniones. Por otro lado, presos y estudiantes siempre se sientan de forma alterna, con el fin que estén siempre mezclados, y cambian de lugar en cada sesión. Asimismo, las mesas y sillas están organizadas en forma de cuadrilátero, de tal manera que todos pueden ver la cara de los demás. Por último, también para reforzar la justicia procedimental, no se revelan los crímenes que han cometido los presos que participan en el curso –aunque el profesor sí los conoce justo antes de empezar el curso, a petición de la dirección de la cárcel, que lo consideró apropiado de cara a la gestión del diálogo.

Tal y como hemos comentado, los estudiantes deben escribir un diario reflexivo sobre su experiencia. Su valor pedagógico reside en que facilita el aprendizaje experiencial, permitiendo que los estudiantes integren sus experiencias de vida con la comprensión de ciertos temas.⁷⁷² Los diarios reflexivos son adecuados para que los estudiantes comparen aquello que han aprendido en los libros y en los cursos tradicionales que han realizado hasta ese momento, con las experiencias de primera mano derivadas de pasar cierto tiempo en la cárcel y de estar en contacto con presos. Los diarios son también una herramienta muy útil para profundizar en la reflexión de su experiencia en la cárcel, lo cual ayuda a los estudiantes a comprender mejor qué ha significado para ellos la experiencia de una forma más compleja que la que permitirían otros tipos de evaluación.⁷⁷³ Por todos estos motivos, se escogió el diario reflexivo como herramienta de aprendizaje e instrumento de recolección de datos para esta investigación.

Marco conceptual.

Antes de proceder a analizar los diarios de los participantes en el curso haremos un breve resumen del marco conceptual y filosófico en el que se basa y que hemos explorado en mayor profundidad en el capítulo anterior. Este curso fue concebido en tanto que ejercicio ‘in justice’ y no ‘about justice’; como ejercicio ejecutado de forma

⁷⁷² Hiemstra, R., 2001. Uses and benefits of journal writing, *New Directions for Adult and Continuing Education*, i.90, p.24

⁷⁷³ Peterson, E.; Jones, A., 2001. Women, journal writing, and the reflective process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, i.90, pp. 59–67.

justa, o como ‘ejercicio justo’, y no entorno a la justicia. Aunque una de las sesiones se dedica por completo a hablar sobre el concepto de justicia y las referencias a temas legales son constantes, el eje central del curso es el diálogo socrático y los temas trabajados van más allá de la justicia en un sentido estricto, incluyendo cuestiones como el amor, el miedo o la felicidad. Por tanto, el curso no fue concebido como una elucidación teórica sobre el concepto de justicia. Se trata más bien de un proyecto cívico que, mediante una justicia procedimental, y dando la oportunidad de acercar a dos colectivos alejados que están vinculados o afectados por el sistema de justicia, pretende contribuir a mejorar la justicia social, las virtudes cívicas y la sensibilidad por la justicia de sus participantes. En el caso de los estudiantes de derecho, quiere ser además una capacitación que forje o provoque actitudes abiertas, sensibles y dialogantes respecto a los grupos de interés con los que interactúen en el futuro. En el caso de aquellos que vayan a trabajar en empresas, semejante predisposición sería la que permitiría que estas organizaciones cultivaran una actitud dialogante respecto de las demandas sociales –en lugar de una actitud litigadora y opuesta al espíritu de la RSE.

El proyecto busca también contribuir a eliminar algunos de los obstáculos que erosionan el diálogo democrático en las sociedades contemporáneas mediante el trabajo conjunto entre dos colectivos que raramente tienen la oportunidad de hablar. En este aspecto, el curso se inspira en las teorías de Michael Sandel, quien advierte que, detrás de las instituciones políticas de los estados modernos que, aparentemente, funcionan bien, se esconden obstáculos que erosionan el desarrollo de la democracia y la justicia. En términos generales, esta sería una aplicación moderna del pensamiento del pensador inglés, John Stuart Mill, uno de los primeros defensores de la libertad de expresión y quien, como hemos visto, sostenía que el diálogo libre y abierto era fundamental para el avance del conocimiento, el buen funcionamiento de la democracia y el bienestar de los ciudadanos. Este curso fue diseñado para posibilitar este tipo de diálogo entre dos grupos que difícilmente tienen la oportunidad de interactuar en condiciones de igualdad.

Para que el ejercicio funcione, hay varias emociones que deben ponerse en juego. Para empezar, y siguiendo al pensador renacentista Michel de Montaigne, es necesario que los participantes hagan un acto de fe para confiar en personas que generalmente les inspirarían desconfianza.⁷⁷⁴ Sólo este acto ya permite a ambos grupos trabajar juntos de forma cooperativa (en lugar de establecer relaciones competitivas o jerárquicas), algo necesario para que el ejercicio dialógico funcione y que es también, en sí mismo, un valor cívico de suma importancia.

Una vez realizado el acto de fe, la cooperación se hace posible y todo un paisaje de emociones se abre de forma inesperada ante ambos grupos. Los presos, de repente, se

⁷⁷⁴ Ver subsecciones 7.4.7 sobre la verdad y 7.4.8 sobre la confianza.

ven a sí mismos liberándose de sus máscaras de protección y hablando de forma abierta ante un grupo de jóvenes a quienes perciben como libres de prejuicios.⁷⁷⁵ Los estudiantes, por su parte, reciben un fuerte impacto emocional, que va mutando y adquiriendo distintas formas a lo largo del curso, pero que se caracteriza en términos generales por un sentimiento creciente de compasión hacia sus compañeros de clase, los presos. En conjunto, contemplamos un viaje emocional que nos da motivos para creer que modifica las percepciones sociales y legales de los estudiantes y su comprensión de la responsabilidad profesional en tanto que abogados.⁷⁷⁶

El hecho de que se creen fuertes vínculos emocionales entre los participantes, tal y como hemos visto, tiene relación con el trabajo de Martha Nussbaum en referencia a la importancia de las emociones para la justicia.⁷⁷⁷ Recordemos que, de acuerdo con Nussbaum, las sociedades libres y democráticas requieren un compromiso emocional por parte de los ciudadanos, tanto para la estabilidad del conjunto como en tanto que fuente motivacional. Este proyecto educativo se inscribe deliberadamente en este esquema, aunque obviamente esté limitado a los participantes en el curso.

La naturaleza “no-transcendental” del curso se refleja, en primera instancia, en sus participantes. Por el hecho de trabajar con un grupo de criminales convictos, el proyecto en su totalidad se ubica por debajo del alcance de cualquier estado perfecto o ideal de la justicia, sea cual sea la concepción de esta. Las discusiones en clase, a su vez, hacen referencia a la cruda realidad de la vida de los presos, poniendo especial énfasis en la injusticia y el dolor que ellos sufren y que, asimismo, generan en otros. Es más, los diálogos entre los presos, los estudiantes y el profesor no tienen por objetivo elaborar definiciones estables sobre ciertos conceptos, sino la expresión libre de ideas a menudo contrapuestas. El curso valora la cooperación intelectual por encima de la competición intelectual, y entiende que las perspectivas diferentes pueden contribuir al ejercicio dialógico y ser potencialmente válidas a la vez.

El curso es, asimismo, “no-institucionalista”, y no solo en el sentido físico obvio (por lo menos para los estudiantes), porque tiene lugar fuera del entorno convencional de un aula de la escuela de derecho. Es también un curso no “institucionalista” por su contenido y su método. Los presos se matriculan libremente al curso y no obtienen nada material a cambio —el curso no está incluido en su sistema de beneficios ni forma parte de su “tratamiento” en un sentido estricto. Es más, el curso no trata sobre la ley en términos de normas reflejadas en estatutos o códigos, o sobre precedentes en forma de decisiones judiciales o interpretaciones doctrinales. Aunque a menudo puedan surgir conversaciones sobre temas legales, no es con el objetivo de reforzar

⁷⁷⁵ Sin embargo, esa “apertura” no era completa. Ver subsección 7.4.3 sobre máscaras y 7.4.4 sobre prejuicios.

⁷⁷⁶ Ver subsección 7.4.2 sobre la ley y 7.4.5 sobre el impacto emocional.

⁷⁷⁷ Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*, Cambridge: Belknap Press.

patrones institucionales sino más bien para cuestionarlos o criticarlos, subrayando sus efectos en la vida de personas de carne y hueso. En ese sentido, el curso es “no-institucionalista” tanto para los estudiantes como para los presos.

8.4 La experiencia: análisis y reflexión.

En esta sección identificaremos y desarrollaremos brevemente los diez temas clave identificados en los diarios.⁷⁷⁸ Estos temas reflejan de distintas formas el impacto que la experiencia tiene en sus participantes (presos, estudiantes y ambos a la vez), y se basan en las experiencias de primera mano descritas en las fuentes identificadas en la sección 2 de este capítulo. Tal y como cabe esperar, las ideas se solapan entre sí. Nuestro objetivo, en ese sentido, no es establecer un sistema cerrado sino codificar la experiencia de tal forma que pueda ser útil, tanto en términos de análisis y reflexión, como en cuanto conjunto de lecciones aprendidas, para aquellos que puedan estar interesados en implementar un ejercicio similar.

8.4.1. El ambiente institucional: la cárcel.

Hemos descrito como el esquema de este curso está basado en un enfoque no-institucional. En palabras de uno de los participantes, “una de las peores cosas que te puede ocurrir en la cárcel es que te institucionalices.”⁷⁷⁹ En ese sentido es muy significativo que una reacción común por parte de los presos, a lo largo del semestre, sea expresar que durante las sesiones de clase se sienten “como si estuvieran fuera de la cárcel”, lo que revela el poder de la dimensión institucional en sus vidas.

Este curso cuestiona (o tensiona) la dimensión institucional de la vida en la cárcel en, como mínimo, cuatro aspectos. El primero, y tal vez más obvio, es el hecho de que la actividad se desarrolla con personas completamente ajenas a la institución, esto es, los estudiantes de derecho y el profesor.⁷⁸⁰ En la sesión de introducción, cuando se les pregunta por su motivación, los presos expresan generalmente que el principal motivo para inscribirse en el curso es la oportunidad de sentarse al lado de estudiantes universitarios. Esto aleja o diferencia este curso de cualquier otra actividad

⁷⁷⁸ Ver Tabla 2 en sección 7.2.

⁷⁷⁹ Citaremos los diarios de los participantes de forma anónima. Esta investigación se centra en el curso en tanto que ejercicio colectivo y busca reflejar las diferentes reacciones de los dos grupos, sin resaltar a individuos de cada uno de ellos en particular. Por ese motivo, resulta irrelevante quién escribió qué, más allá de especificar si fue un preso o un estudiante.

⁷⁸⁰ Uno de los presos escribe en su diario: “Ha sido gracias a vosotros que, viniendo a la cárcel, me habéis permitido por primera vez en muchos años estar rodeado de gente *normal*” (la cursiva es del original).

educacional donde los participantes son presos y los profesores profesionales del centro penitenciario y, por tanto, parte de la institución.

En segundo lugar, los temas discutidos en clase no están directamente relacionados con las limitaciones institucionales de la vida en la cárcel, y el uso del diálogo socrático contribuye a crear un clima de libertad, por lo menos en lo que concierne el intercambio de ideas y la reflexión cooperativa. Tal y como se ha descrito el objetivo de cada sesión es la discusión filosófica sobre un tema de importancia para la vida, como la identidad, el miedo, la responsabilidad o la justicia. Obviamente, los presos a menudo ponen sobre la mesa preocupaciones o cuestiones relacionadas con sus propios problemas, en particular sus delitos y su vida en la cárcel. Sin embargo, esto en ningún momento es percibido como un problema por el profesor sino que contribuye a enriquecer los diálogos.

El tercer elemento que cuestiona la dimensión institucional es que el curso se desarrolla sin ningún tipo de intervención por parte de la institución o sus agentes.⁷⁸¹ Los participantes pueden hablar libremente y hasta tal punto es esto insólito que los presos dicen que es el único momento en que pueden hablar en libertad en la cárcel. De alguna forma es como si la institución “desapareciera” y se reforzara la sensación ilusoria de “estar fuera de la cárcel”. La intensidad de esta ilusión se hizo especialmente obvia durante un evento en el que la dimensión institucional irrumpió en la clase. Al principio de esta edición, el profesor llevó libretas de espirales a todos los participantes para que pudieran tomar notas en clase. Al recibir los cuadernos, uno de los internos hizo el comentario de que las espirales podían crear problemas de seguridad, pero el profesor no le dio importancia; las libretas eran un regalo de la universidad y habían pasado por todos los controles de seguridad antes de llegar al aula. Sin embargo, unas semanas más tarde, un funcionario irrumpió en el aula y ordenó que devolvieran los cuadernos. El problema eran efectivamente las espirales, que estaban prohibidas en la cárcel porque podían ser usadas como armas. Entre las quejas amargas, algunos presos reaccionaron devolviendo las libretas mientras que otros decidieron arrancar las páginas en las que habían escrito hasta entonces. Asimismo, hubo un interno que decidió, con paciencia, desenroscar la espiral de la libreta. Esta operación duró varios minutos que fueron descritos por los estudiantes como tremendamente tensos y vergonzantes (especialmente dado que ellos sí podían quedarse con las libretas). Igualmente avergonzada estaba la profesora, quien no pudo continuar con la clase y testimonió toda la escena impotente. Algunos participantes se refirieron a este incidente como una experiencia verdaderamente humillante. La historia de la libreta fue un símbolo de la omnipresencia de la dimensión institucional en la vida en la cárcel. La lógica de la libertad promovida por el diálogo socrático fue de

⁷⁸¹ La no interferencia es deliberada. El director de la cárcel deja muy claro enfrente de los participantes al principio de cada curso su intención de no interferir de ninguna forma en el desarrollo de la actividad –por ello no hay funcionarios de prisión en el aula, ni grabaciones de las discusiones.

repente confrontada con la lógica opuesta, la del 'mando y ordeno'. Ese momento, para los presos, fue un recordatorio brutal del hecho que no estaban "fuera de la cárcel". Los estudiantes, a su vez, tomaron repentina conciencia de lo que significa estar entre rejas.

En cuarto lugar, la actividad no tiene un objetivo utilitarista inmediato. A diferencia de la mayoría de las actividades educativas que se dan en la cárcel, los presos no reciben ningún tipo de compensación por participar en este curso –ya sea a nivel de reducción de tiempo en la cárcel o en forma de otros beneficios. De hecho, tanto durante las discusiones de clase como en las conversaciones personales con otros participantes, los presos critican la lógica utilitarista del beneficio personal que está detrás de otros programas y tratamientos. Los perciben como procesos de estandarización y deshumanización pues, generalmente, no se preocupan de la individualidad de cada persona. Ocasionalmente llegan incluso a decir que el objetivo de estas actividades es engañar al sistema "diciéndoles (a los terapeutas, trabajadores sociales, etc.) aquello que quieren oír". "Nos fuerzan a mentir", dijo uno de los presos, "para poder conseguir los beneficios".

Sin embargo, el enfoque utilitarista que el curso intenta evitar se puso de manifiesto durante una sesión en particular, en la que algunos presos parecieron romper las normas de juego diciendo que el curso era también parte de la farsa de la institución. "Esto es un circo", dijo algún preso. Uno de ellos incluso se quejó del hecho que no estaban recibiendo ninguna compensación por su participación en el curso. Esto entristeció profundamente a los estudiantes,⁷⁸² y fue una decepción para la profesora, que había puesto mucho esfuerzo en crear un espacio donde los presos pudieran expresarse de forma libre sin buscar ningún tipo de compensación.⁷⁸³

Este tipo de actitudes parecen estar favorecidas por el esquema institucional de la cárcel y son difíciles de contrarrestar. En ese sentido, el curso podría ser entendido como un frágil espacio de libertad que está constantemente amenazado por estas fuerzas: la institución que invade a los presos en su propio espacio (como la historia de las libretas) y los presos que ya tienen una mentalidad institucionalizada (el enfoque utilitarista hacia el curso).

⁷⁸² Uno de los estudiantes describe sus sentimientos después de esta sesión en particular en los siguientes términos: "Me sentí traicionado, perdí mi confianza en ellos, en el sistema y en todo lo que me habían dicho. Contradijeron todo lo que habían dicho en las sesiones anteriores. Fue como si hubieran estado interpretando todo el tiempo y, ahora que nos lo habíamos creído... de repente nos soltaban la verdad a la cara!". Este no fue un sentimiento aislado. Otro estudiante describió de forma categórica el sentimiento que le dejó: "francamente, estamos desorientados y moralmente deprimidos".

⁷⁸³ Uno de los presos sostuvo que las diferentes actitudes y reacciones de sus compañeros tenían que ver con la situación en la que se encontraba cada uno de ellos a nivel de beneficios y de su sentencia – algo que en cierta forma muestra su enfoque utilitarista. "Si lo pensamos con detenimiento, no es extraño en absoluto: aquellos que obtuvieron beneficios por otros cursos defendieron el sistema, mientras que aquellos que no los obtuvieron y estaban luchando para obtenerlos, describían el sistema como un show".

8.4.2. La ley.

Tal y como es de esperar, una buena parte de las discusiones en clase gira en torno a cuestiones legales y, a menudo, no son los estudiantes los que ponen estas cuestiones sobre la mesa. Aunque el director de la cárcel ya les había advertido durante una de las sesiones introductorias, los estudiantes confiesan estar “impresionados (...) por el alto nivel de conocimientos legales de algunos presos”. Algunos de ellos han seguido cursos *online* pero, en la mayoría de los casos, su conocimiento deriva de su experiencia personal y directa, no de fuentes académicas. Por el mero hecho de ser criminales convictos, la ley y el sistema legal ha jugado y juega un papel central en sus vidas.

Irónicamente, es la visión de la ley que tienen los estudiantes la que se ve afectada por las experiencias de primera mano de los presos. Al escuchar sus reacciones en clase y leyendo sus diarios, hay una distinción que se hace muy presente: la diferencia entre la ley escrita en los libros y la ley en su ejecución práctica –una diferenciación que se hizo popular en la cultura legal occidental a través de los pragmatistas jurídicos americanos a mediados del siglo XX.⁷⁸⁴ Al narrar sus experiencias en juicios, sus defensas, las sentencias, etc. los presos contribuyen a transformar la ley como palabra muerta escrita en un libro, en algo vivo, tangible y con consecuencias en el mundo real.⁷⁸⁵ Esto es, en sí mismo, una experiencia nueva para los estudiantes que, hasta ese momento, solo habían estado leyendo la ley y, como mucho, discutiendo casos legales en el contexto de un aula.

No es ninguna sorpresa que este acercamiento a la ley en tanto que algo vivo y que tiene un impacto en personas conocidas promoviera en los estudiantes un nuevo enfoque más crítico. De forma natural, los estudiantes van adoptando la postura de defensores y se unen a los presos en sus quejas comunes contra el sistema legal en general y el penitenciario en particular. Hay también otro elemento más sutil en juego. Estas críticas generalmente van seguidas en los estudiantes de un sentido de necesidad y urgencia por cambiar las cosas, y de un renovado sentido de la responsabilidad de promover estos cambios.⁷⁸⁶

Podríamos decir que al entrar en contacto directo con las injusticias que sufren los presos –injusticias que a menudo se convierten en humillaciones-, los estudiantes se

⁷⁸⁴ Pound, R., 1910. Law in Books and Law in Action, *American Law Review*, 44 (1910).

⁷⁸⁵ Después de la primera sesión, uno de los estudiantes escribió: “la lección más importante que he aprendido hoy, y que llevaré siempre conmigo, es que cuando hablamos sobre justicia, crímenes y faltas, lo más importante no es el crimen o la sentencia sino la persona. Cada persona vive, siente y piensa de una forma singular y particular –por eso somos considerados individuos”.

⁷⁸⁶ “Ahora estoy más motivado para estudiar, para leer y aprender, y para conseguir ser capaz de, en el futuro próximo, ayudar mejor a las personas y, sin duda, a los presos”.

enfrentan cara a cara con la ‘indecencia’ de su sociedad. Siguiendo a Margalit, una sociedad es decente cuando castiga a sus delincuentes sin humillarles, cuando lo hace respetando sus derechos en tanto que humanos, por el hecho de ser humanos. En otras palabras, “una sociedad decente no debe dar razones de peso para que los delincuentes consideren que su dignidad ha sido violada”.⁷⁸⁷ Y, en ciertas ocasiones, los estudiantes sintieron que la dignidad de sus compañeros de clase estaba siendo violada debido a la humillación; algo que, a su vez, reforzó esa sensación de necesidad y responsabilidad de cambiar las cosas, ese deseo de contribuir como agentes activos a la creación de una sociedad decente.

Aunque a día de hoy esta idea se sitúa a nivel de declaración de intenciones, creemos que es un hecho significativo en lo que concierne a la ética profesional –y a las virtudes cívicas. La mayoría de estudiantes, durante este curso, han sentido por primera vez cuál es su poder en tanto que abogados y, por tanto, también cuál es su responsabilidad. Paradójicamente, este es un poder para el cual vienen preparándose durante años en tanto que estudiantes de derecho, pero de alguna u otra forma el sistema parece haber fracasado en la transmisión explícita de esta conciencia. A través de la experiencia de este curso, los estudiantes se han dado cuenta que hasta ahora su principal *ethos* había consistido en preocuparse de ser buenos estudiantes, es decir, de ser capaces de adquirir conocimiento y de sacar buenas notas en un examen final –con una idea un tanto vaga sobre su futuro trabajo en el sector legal como objetivo último. Al encontrarse cara a cara con presos en un entorno de diálogo abierto, los estudiantes han entendido por primera vez que lo que están haciendo es prepararse para ocupar un rol en un sistema que está lleno de consecuencias en las vidas reales de personas concretas, la cual les confiere un poder enorme y una responsabilidad ineludible.

8.4.3. Las máscaras.

Los presos a menudo hacen referencia al problema institucional diciendo que se ven obligados a llevar una máscara ante la institución y sus representantes. Tal y como hemos mencionado ellos mismos comentan que el curso es el único espacio en la cárcel en el que pueden hablar en libertad, sin preocuparse de lo que su interlocutor (el guardia, el educador o el terapeuta) quiera escuchar. Es decir, en el curso, pueden finalmente deshacerse de sus máscaras.⁷⁸⁸ Este hecho tiene un impacto claro en los

⁷⁸⁷ Margalit, A., *Íbidem*, p.203.

⁷⁸⁸ Como cabe esperar, este ejercicio de libertad puede ser también doloroso. En un párrafo conmovedor, un preso escribió que estar rodeado de los estudiantes “me crea más dudas sobre mí y por ello no quiero expresar lo que pienso. No quiero ser una molestia para los demás. Sé que un día daré el paso y dejaré atrás los prejuicios y miedos que tengo, y entonces daré mis opiniones y me comportaré como soy, pero no va a ser fácil!”. Este mismo preso habló sobre su “armadura rota” más adelante en el curso, cuando escribió con júbilo que “gracias a este proyecto he dejado atrás partes de mí mismo bajo

estudiantes, tal y como reflejan en sus diarios. “Lo que más me sorprendió”, dice uno de ellos, “fue la capacidad de los presos de abrirse ante nosotros”; otro apunta, “me sorprendió su generosidad de compartir los momentos más duros de sus vidas con nosotros, como por ejemplo cuando fueron enviados a la cárcel”.

Ahora bien, hay otra máscara de la cual son incapaces de liberarse, se trata de la máscara que llevan cuando interactúan entre ellos. Los presos a menudo hacen referencia al hecho de que se ven obligados a llevar una máscara para protegerse de los demás. Y este es un punto crítico, pues para la autenticidad del ejercicio dialógico es necesario que los participantes sean capaces de hablar abiertamente, sin máscaras, compartiendo lo que piensan y sienten en total libertad y sin miedo a represalias. Sin embargo, tal y como ellos dicen, no son capaces de hacer este acto de fe, o por lo menos no de forma completa, pues les dejaría indefensos y expuestos ante un contexto que describen como altamente agresivo y amenazante. Expresiones como “aquí no se pueden hacer amigos”, o “en la cárcel no puedes dejar nunca que te conozcan”, son especialmente descorazonadoras en tanto que las aplican también a la mitad de sus compañeros de clase –los otros presos.

En ese sentido, una de las sesiones más frustrantes desde el punto de vista de la profesora llegó al inicio de uno de los cursos, cuando propuso hablar de la importancia del auto-conocimiento. Este tema, reflejado en la máxima socrática “conócete a ti mismo”,⁷⁸⁹ fue literalmente rechazado por los presos. Algunos de ellos expresaron que nada bueno puede surgir del auto-conocimiento -a pesar del hecho que fueran capaces y tuvieran la voluntad de abrirse ante los estudiantes, tal y como hemos comentado. El verdadero problema para ellos radicaba en involucrarse en un proceso auto-reflexivo, y esto suponía un inconveniente para el *ethos* del curso. De ahí, la pregunta que surgió de forma natural: ‘¿hasta qué punto en alguna ocasión los presos habían llevado a cabo un proceso de auto-análisis crítico, y hasta qué punto su ausencia explicaría su carrera criminal?’. Otra cuestión que se puso de relieve fue su desconexión respecto a sus emociones y el impacto que este desconocimiento podía tener en su capacidad para la empatía y la compasión.⁷⁹⁰

8.4.4. Prejuicios.

las cuales me estaba protegiendo y escondiendo mis sentimientos”. Este júbilo o alegría es incluso notable en sus palabras escritas a mano, aunque él mismo confiese que la liberación no es todavía completa.

⁷⁸⁹ Platón, 1998. *Fedro*. Madrid: Alianza Editorial; Platón, 1998. *Protágoras*. Madrid: Alianza Editorial.

⁷⁹⁰ Estas son obviamente cuestiones de suma importancia, tanto desde una perspectiva psicológica como criminológica, que exceden los límites de la presente investigación.

Como hemos apuntado, uno de los objetivos del curso era cuestionar los prejuicios recíprocos entre ambos grupos. Este objetivo parece cumplirse ya desde el inicio de cada curso por parte de los estudiantes, quienes reconocen tener preconcebidas antes de la experiencia imágenes muy negativas sobre los presos.⁷⁹¹ Este prejuicio generalizado pronto se abandona. De hecho, algunos de los estudiantes reflexionan en sus diarios sobre la sorpresa que les genera ver lo acogedores, coherentes e incluso corteses que son los presos. “Son como nosotros”, escribe un estudiante.

Por parte de los presos, las cosas son tal vez más sutiles. Los presos también lo perciben y aprecian que los estudiantes hablen “sin prejuicios y sin juzgarlos”.⁷⁹² Si bien es cierto que rápidamente abandonan sus prejuicios respecto a los estudiantes, reconociendo que habían esperado un grupo de jóvenes *snoobs* y distantes, y que en cambio se encuentran ante un conjunto de chicos y chicas muy cercanos y humildes, tienen otros prejuicios más profundos, resistentes, y que parecen difíciles de desmontar. Uno de ellos es el prejuicio contra la profesión legal en general, y los abogados defensores en particular. Su propia experiencia parece avalar una corriente de desconfianza común respecto a los abogados ante la presunción de que lo único que les interesa es hacer dinero a expensas de sus clientes, en lugar de ofrecerles un servicio respetuoso y humano. Algunos presos sostienen que sus propios abogados son, por lo menos, parcialmente responsables de su situación legal –una idea que generó interesantes momentos de discusión. Uno de los estudiantes más activos –que tiene previsto ser abogado penal–, se involucró en una discusión para defender su rol profesional e intentar hacer entender a los presos las dificultades y retos a los que se enfrentan los abogados penalistas. El resultado de estas conversaciones es siempre enriquecedor para ambos lados y, a menudo, perturbador para los estudiantes. Por ejemplo, a los estudiantes les chocó que los presos afirmaran que no creían en el secreto profesional entre abogado y cliente y que por ello no eran sinceros en sus conversaciones con sus abogados –algo que por razones obvias dificulta técnicamente el trabajo de defensa.⁷⁹³

Pero más allá de estas concepciones (o malas concepciones) profesionales, los prejuicios más persistentes son los que tienen los presos respecto a los demás

⁷⁹¹ “Esta experiencia me ha cambiado la vida”, escribe uno de los estudiantes, “entre mis compañeros de clase, yo era el que tenía más prejuicios. Solía juzgar y etiquetar a las personas muy rápidamente y sin conocerlas. Me apunté a este curso porque tenía curiosidad por saber cómo viven las personas en la cárcel, personas que para mí eran marginados, desclasados, mala gente...”.

⁷⁹² Uno de los estudiantes, en un pasaje de su diario de especial profundidad y madurez, escribe: “tenemos que entender que nuestra sabiduría en este ejercicio consiste en no saber, en aprender sin prejuicios, hasta que ya no haya un “nosotros” y “ellos””.

⁷⁹³ Al describir una sesión en la que asistieron dos profesores invitados, uno de los estudiantes comenta: “Los profesores explicaron la ética de los abogados, del mismo modo que nosotros lo habíamos hecho en sesiones previas. Insistieron en las obligaciones de un abogado y en la importancia de la confidencialidad. Sin embargo, da igual quién se lo diga, algunos presos son incapaces de creer que un abogado pueda defender su cliente y, a la vez, respetar la confidencialidad. No entienden la importancia de la relación abogado-cliente, ni sus privilegios ni cómo está regulada”.

internos. Estos prejuicios son especialmente intensos en función del delito cometido. Por ejemplo, varios presos han argumentado con contundencia que defender a violadores o abusadores de menores es éticamente indefendible.⁷⁹⁴ Escuchar estas opiniones de la mano de criminales convictos es algo que les sorprende y resulta paradójico a los estudiantes.

A nivel metodológico estos prejuicios tan resistentes entre los presos suponen un reto para el curso que a veces es difícil de superar. El diálogo socrático, cuando es practicado en un grupo homogéneo (como es el caso del curso presentado en el capítulo 5) es muy potente a la hora de resolver prejuicios. Sin embargo, cuando coexisten dos grupos confrontados, la atención se centra principalmente en deconstruir los prejuicios entre los grupos, pero los prejuicios dentro de los grupos no siempre se consiguen desmontar –algo que tal vez se lograra mediante un trabajo solo con presos.⁷⁹⁵

8.4.5. Emociones.

Como mencionamos anteriormente, la dimensión emocional de los cursos de derecho raramente se hace explícita. Tal y como se apunta en el libro ‘Affect and legal education’, “la educación en derecho ha operado principalmente en el dominio del conocimiento y el razonamiento y ha ignorado el efecto en los sentimientos, las actitudes y los valores en el proceso de aprendizaje”.⁷⁹⁶ En contraste, el curso que aquí se presenta tiene un fuerte impacto emocional en sus participantes y deriva en una colección de reacciones emocionales intensas, muchas de las cuales se describen en los diarios. De hecho, este es uno de los objetivos educacionales explícitos del curso y es, en sí mismo, gran parte del valor de este experimento pedagógico.

⁷⁹⁴ Este es aparentemente el motivo por el cual algunos presos deciden mentir en relación a la naturaleza de sus crímenes. Un preso que participó en el curso y que estaba condenado por abusos sexuales afirmó que estaba en la cárcel por otro delito. Esto es algo común en la cárcel y se utiliza como protección respecto a los otros presos en los casos de delitos como violación o abuso de menores.

⁷⁹⁵ Es interesante cómo uno de los presos en su diario explica que asumió como propósito desenmascarar lo que él entendía como mentiras e hipocresía por parte de sus compañeros: “no tengo otra opción que aprovecharme de la situación y quitarles las máscaras, no quiero que estos chicos se vayan de la cárcel con una idea falsa de quiénes somos”. Esto no obedecía a un sentimiento de superioridad, pues en la conclusión de su diario dice: “creo sin duda que yo soy... o debería decir que he sido, de lejos, la peor persona que ha tomado parte de este curso”.

⁷⁹⁶ Maharg, P. y Maughan, C., 2011. *Affect and Legal Education*. London: Routledge, p.17. Este trabajo colectivo se presenta a sí mismo como el primer estudio en profundidad sobre un campo que no está teorizado. Por motivos que aquí no pueden ser explorados, esta falta de trabajo, tanto teórico como práctico, sobre la dimensión emocional de los cursos de derecho es todavía más acuciante en los países europeos y de la Civil Law, donde la educación legal está, en sí misma, poco estudiada (Poiars Maduro, M., 2012. *The Future of European Legal Education*, en Muller, S.; Zouridis, S.; Frishman, M.; Kistemaker, L. (eds.), *The Law of the Future and the Future of the Law: Volume II*. La Haya: TOAEP.)

Aunque la riqueza de los matices de cada experiencia personal no puede traducirse en una fórmula general, después de leer los diarios y de observar el comportamiento de los estudiantes a lo largo de los semestres, podemos sugerir un tipo de evolución estándar que comprende distintos estadios.

Inicialmente la actitud de los estudiantes es una combinación de excitación y miedo, con un cierto grado de curiosidad morbosa. Antes de su primera sesión en la cárcel y durante los contactos iniciales con los presos están muy preocupados por detalles que generalmente son considerados irrelevantes en el contexto académico, como por ejemplo dónde se sentarían en el aula y cómo serían sus compañeros. “Estaba examinando su ropa, su aspecto físico, la expresión de sus rostros, intentando encontrar una explicación sobre por qué estaban ahí”, escribe uno de los estudiantes después de la sesión inicial. Varios estudiantes mencionan cómo, en el momento de sentarse sus mentes estaban casi obsesivamente centradas en adivinar el crimen que los presos habían cometido. “Hubiera preferido sentarme junto a mis compañeros”, escribe uno de los estudiantes, “pero teníamos que sentarnos entre internos. Mi primer pensamiento fue: ¡Dios mío, este de mi izquierda seguro que es un asesino!”.⁷⁹⁷

El miedo que experimentan los estudiantes es tan intenso como breve.⁷⁹⁸ Las dos horas de diálogo de la primera sesión son suficientes para transportarles a un estado completamente diferente, en el cual se abren, encuentran complicidades con los presos y desarrollan claros signos de empatía. De forma prácticamente unánime los estudiantes hacen referencia a “ver la persona detrás del preso”, como el primer paso para construir los fundamentos de una relación basada en la comprensión. Algunos de ellos incluso empiezan a preguntarse qué hubieran hecho de haber nacido en un entorno parecido al de sus compañeros presos.

Y la empatía es la puerta de entrada a la compasión - la emoción seguramente más intensa y significativa que los estudiantes sienten a lo largo del curso. “Quiero saber más”, escribe uno de ellos, “sentir más empatía, entender mejor lo que ocurre en la cárcel... En muchos casos, es sencillamente el hecho de haber cometido un error lo que les llevó aquí... A decir verdad, el sistema es tan injusto...”. Varios estudiantes coinciden en subrayar como especialmente emotivo el momento de despedirse, al final de cada sesión, en el que ellos se van y ven a sus compañeros regresar a sus celdas. “Unos se van, otros se quedan”, escribe un estudiante. “Sentí el poder de tener la libertad de decidir lo que hacía esa noche, un poder que ellos no tienen... Y aprendí, por encima de todo, que somos personas iguales viviendo vidas diferentes...”.

⁷⁹⁷ A veces esta reacción era más suave, apuntando ya a la empatía: “¿Cómo es posible que estas personas hayan hecho lo que han hecho?”, escribe uno de los estudiantes, “¿Qué pasaba por sus cabezas?”.

⁷⁹⁸ Siguiendo así la concepción del miedo de Epicuro, quien dice que cuando es un sentimiento intenso, es necesariamente breve. Epicuro, *Carta a Meneceo*.

De forma bastante natural, la compasión les llevó a un sentimiento compartido de injusticia. El sistema legal en general, y el sistema penitenciario en particular, son a lo largo del curso objeto de críticas severas en las que los estudiantes se alían con los presos y adoptan el rol de sus defensores en el contexto de la clase. Esta alianza, sin embargo, no es permanente, pues ocasionalmente a los estudiantes les asaltan las dudas e incluso la sospecha o la desconfianza respecto a sus compañeros presos.⁷⁹⁹ Después de estas ocasiones, la metáfora de la “persona detrás del preso” se pone de relieve pero en el sentido contrario: “Ya no veía las personas que había aprendido a ver detrás de los presos sino simplemente a los presos”. Estos momentos están a su vez caracterizados por una renovada obsesión por conocer los verdaderos delitos y los detalles de sus crímenes. Los prejuicios ganan fuerza de nuevo.

En la sesión final se organiza una fiesta que dura todo el día. Ahí los estudiantes se sienten de nuevo cómplices y las despedidas son claras muestras de afecto, con lágrimas en los ojos y un ‘adiós’ sentido -tal y como se describe también en sus diarios. Esto no debería ser interpretado como una conclusión definitiva de su evolución personal. Más allá de las apariencias, las últimas semanas del curso son una montaña rusa emocional para los estudiantes, en las que experimentan emociones contrapuestas de simpatía, sospecha, confianza y duda.

8.4.6. Hablar y escuchar.

Gran parte de lo que ocurre durante el curso tiene que ver con las dinámicas de hablar y escuchar. Desde su inicio, los presos muestran un gran deseo de hablar. “Estaban ansiosos por explicarlo todo”, dice uno de los estudiantes después de su primer encuentro. Esto se hizo evidente durante una sesión a la que fueron invitados dos profesores de derecho, expertos en derecho penal y en deontología respectivamente. Habían sido invitados por parte de la profesora del curso para responder a preguntas que los presos habían hecho de forma recurrente en referencia a los deberes éticos de los abogados. Sin embargo, en lugar de escuchar las explicaciones de los profesores, los presos parecieron más interesados en hablar sobre ellos mismos y sus propias historias, ofreciendo así su perspectiva sobre el sistema legal. Este hecho que puso de relieve su deseo de explicar a los profesores ‘cómo son las cosas realmente cuando se ven de su lado’ y no desde el confort relativo de un aula, un seminario o una conferencia sobre derecho.

⁷⁹⁹ Por ejemplo, uno de los presos no escondió su voluntad de volver a delinquir una vez saliera a la calle, confesión que fue un verdadero *shock* para los estudiantes, que se sintieron frustrados. “Si no se puede hacer nada para cambiar a algunas personas, ¿cuál es el objetivo? ¿Qué puedes hacer con una persona que no se puede cambiar? ... Con presos así, uno siente que no se puede hacer nada. Simplemente esperar a que cometan otro delito y volver a mandarles a la cárcel con una sentencia mayor. ... Es un sentimiento muy frustrante”.

Es tentador afirmar que la principal motivación de los presos para inscribirse en el curso es la posibilidad de hablar, pero creemos que la realidad es un poco más compleja: entendemos que lo que ellos quieren realmente es ser escuchados; hasta el punto que hacen explícita esa necesidad desde el inicio, cuando muestran su verdadero aprecio por el hecho de que personas de fuera estén interesadas en oír lo que ellos tienen que decir. Si bien este no es el principal objetivo de la actividad *de facto* los presos parecen considerar que sí lo es.⁸⁰⁰ Y este hecho se relaciona con un miedo que los internos expresan de forma recurrente: el miedo a ser rechazados o no aceptados, miedo que rápidamente superan (por lo menos aparentemente) cuando los estudiantes muestran respeto por sus visiones e impresiones.⁸⁰¹ Podríamos deducir así que ese deseo de ser escuchados es, en realidad, un deseo más profundo de ser aceptados, respetados y amados –algo que tiene una resonancia directa con la teoría de la lucha por el reconocimiento desarrollado en el capítulo 3.

Ahora bien, los presos expresan una razón más inmediata que explicaría su deseo de hablar. En su opinión, ellos tienen una información práctica importante que compartir con los estudiantes de derecho. A veces de forma implícita y otras de forma explícita, los internos expresan su motivación por dar a conocer a los estudiantes ‘cómo funciona la ley en realidad’ –incluyendo el cumplimiento de la ley, las relaciones entre abogados y clientes, los juicios y las ejecuciones de las sentencias, así como la vida en la cárcel. “Queremos explicar a los futuros abogados cómo es en realidad la vida en la cárcel”, declaró uno de los presos en una sesión introductoria. La razón explícita apuntada por los mismos internos es que, conociendo esta realidad de primera mano, los estudiantes de derecho se convertirían en profesionales legales más sensibles y, en conjunto, mejores –algo que coincide plenamente con la hipótesis de la que parte el curso.

8.4.7. La verdad.

El hecho que los participantes a menudo expresaran su sorpresa y asombro ante las visiones de sus compañeros tiene relación directa con el problema de la verdad. Y este es un factor metodológico fundamental en el curso estrechamente vinculado con la filosofía de este proyecto educacional.

⁸⁰⁰ En palabras de uno de los presos en la última inscripción en su diario: “la profesora me preguntó una vez qué era lo que estaba aprendiendo de esta actividad y no supe qué responder. Ahora puedo dar una respuesta: la satisfacción de ayudar a estos chicos gracias a mi experiencia, la felicidad de saber que ellos han entendido lo que les he explicado y que han cambiado su forma de ver algunos temas, y la auto-estima de ser capaz de expresar mis mensajes y de saber que ellos harán un buen uso de éstos”.

⁸⁰¹ Durante las sesiones sobre el miedo, uno de los presos confesó que su principal miedo era que “la sociedad le rechazara y eso le abocara a cometer de nuevo los mismos errores que le habían enviado a la cárcel”.

En las primeras etapas del curso los estudiantes están prácticamente obsesionados con la idea de la ‘verdad’, especialmente con la ‘verdad’ sobre el crimen cometido por los presos y las razones legales por las cuales están encarcelados. Esta obsesión por parte de los estudiantes, si bien es comprensible, es a la vez también lamentable. El objetivo de adentrarse en un ejercicio dialógico es compartir (información, opiniones, puntos de vista, emociones), no investigar. Este requiere un acto de fe de las dos partes que siempre está teñido de un elemento de ‘misterio’. Tal y como hemos visto, Montaigne sugiere que cuando jugamos con nuestro gato no sabemos, en realidad, quién juega con quién.⁸⁰² Esta anécdota es referida por la profesora al introducir el método y el *ethos* del curso durante la primera sesión y, a medida que el curso evoluciona, varios presos se refieren a la ‘historia del gato’ en sus diarios.

Cuando los estudiantes se obsesionan con los crímenes y sus circunstancias, los presos son de alguna forma “cosificados” –aunque estos ‘jueguen’ a su favor en ciertas ocasiones, por ejemplo mintiendo.⁸⁰³ Este hecho empobrece el ejercicio y menoscaba el objetivo del mismo, a saber, el intercambio honesto de puntos de vista. El diálogo tiene como meta compartir con los presos cuestiones más allá de los datos concretos de su carrera criminal.⁸⁰⁴ El curso busca crear un espacio en el que todos puedan expresar opiniones y sentimientos que raramente tienen la oportunidad de explorar, especialmente en cooperación con este grupo de acompañantes poco común –en ambos sentidos. Tal y como hemos apuntado, los presos se sienten especialmente agradecidos por ser escuchados, y este hecho les permite ofrecer una ‘versión aspiracional’ de sí mismos -idealmente en referencia a sus aspiraciones una vez fuera de la prisión. Los presos son ‘mejores personas’ cuando están acompañados de los estudiantes y muestran sus diferentes dimensiones en tanto que seres humanos ricos y complejos⁸⁰⁵ - de la misma forma que el amante es una mejor persona cuando está cerca de su amado.⁸⁰⁶

Sin embargo, esta versión aspiracional es a menudo minimizada por la recurrente obsesión por la verdad y la simple ecuación entre verdad y crimen. En esa fórmula se da una inevitable asimetría. Puesto que ellos están en la cárcel, hay por lo menos un elemento de la verdad de los presos que es pública y particularmente notable,

⁸⁰² Montaigne, *Íbidem*, capítulo XII.

⁸⁰³ Dado que la profesora conoce la verdad de los crímenes, puede ver cuándo los presos deciden decir la verdad y cuándo no, o cuándo mienten directamente. En este sentido poco edificante, ellos son como el gato de Montaigne y ciertamente engañan o juegan con sus compañeros.

⁸⁰⁴ Esta idea la expresó con belleza un estudiante: “Creo que el objetivo de esta actividad no es creer o no aquello que nos dicen, sino intentar dejar de lado el hecho de que son presos y escuchar todo aquello que nos digan sin prejuicios”.

⁸⁰⁵ Por ejemplo, los estudiantes mostraron su sorpresa cuando los presos expresaron que se sentían ‘felices’ en la cárcel, o que ahí habían encontrado paz interior. Algunos han desarrollado el hábito de la lectura y explican que esto les ha ‘salvado’ de un entorno agresivo y enajenante en la cárcel. Otros declaran que en la cárcel han encontrado la fuerza para hacer un trabajo espiritual y confrontar la soledad.

⁸⁰⁶ Platón, 1986. *El Banquete*. Madrid: Gredos.

mientras que cualquiera que sea ‘la verdad’ de los estudiantes permanece en el espacio privado (como es el caso para la mayoría de nosotros). La pregunta obvia sobre ‘cuál es su crimen’ solo puede ir en una dirección, y no tiene una pregunta equivalente en el sentido opuesto. Solo en sus diarios, y en algunos momentos intensos de apertura emocional en clase, los estudiantes expresan algunas de sus verdades íntimas; ellos tienen el privilegio de ‘esconder’ –opción que no está disponible para sus compañeros.

8.4.8. Confianza.

Para el propio éxito del curso, un elemento crucial es la creación y mantenimiento de un espacio y un espíritu de equipo ‘sano’. Esto es especialmente complicado debido al elemento institucional de la vida en la cárcel que ya hemos mencionado. Para contrarrestar este elemento de presión, la profesora tuvo que hacer un verdadero acto de fe desde el inicio, dando el primer paso en la construcción de este espacio de confianza y confort. La primera vez que esta se encontró con los presos, decidió no llevar ningún dispositivo de seguridad que le permitiera llamar a los guardias en caso de emergencia, precisamente para demostrar que confiaba en ellos, que se sentía cómoda en su compañía, y que estaba en sus manos corresponder a esa confianza o bien traicionarla. Este acto de fe funcionó como piedra fundacional para la creación del espacio de confianza y ‘fidelidad’, algo que se puso de relieve ya en la primera sesión conjunta, en la que los estudiantes y los presos tuvieron que dividirse en parejas y tener una conversación privada.⁸⁰⁷

El éxito en la creación de este espacio se ha puesto de manifiesto en varios momentos a lo largo de los cursos. Por ejemplo, muchos de los participantes subrayan la importancia de la pausa que se hace a menudo a mitad de cada sesión, donde los estudiantes y los presos se mezclan, intercambian impresiones, bromas y cigarrillos. Otro ejemplo es el último día de clase, en el que los participantes pasan juntos un día de celebración en el que comen juntos, juegan a fútbol, y tocan música. Las impresiones de ese día quedan siempre ampliamente reflejadas en los diarios, donde los participantes hablan sobre la intensa sensación de compañerismo que han construido y las fuertes emociones que sienten al decirse adiós. Hasta el punto que algunos estudiantes se encontraron después del curso con algunos presos que estaban en régimen abierto, llevando de esta forma más allá de lo esperado la construcción de confianza y buena voluntad que se había marcado como objetivo del curso.

⁸⁰⁷ En referencia a esa primera conversación, uno de los estudiantes comenta: “cuando nos separamos por parejas, no quedaba nada de la ansiedad inicial, y todo transcurrió con suavidad. Estaba sorprendido por la forma en que él [el interno con el que le tocó hablar] confió en mí y me explicó su propia historia. Esto me motivó todavía más. Sentí que cada pareja estaba haciendo lo mismo, el mismo esfuerzo para confiar el uno en el otro, y hablamos de temas que realmente nos importaban”.

Ahora bien, a pesar de estas señales de esperanza, no hay que obviar que el espacio creado es frágil y está en constante amenaza. Los presos no se quitaron completamente las máscaras y los prejuicios también jugaron su rol. Además, la desconfianza afloró ocasionalmente durante el curso, en parte promovida por el entorno institucional⁸⁰⁸, e incluso en una ocasión algunos presos llegaron a afirmar que la vida en la cárcel era una farsa. (La sesión posterior, como cabe esperar, la profesora tuvo que centrar todos sus esfuerzos en restablecer esa confianza y conseguir una especie de reconciliación, una situación que se resolvió exitosamente pero que puso en jaque la delicada dinámica social del curso.)

8.4.9. El método socrático.

Este experimento pedagógico es la evolución del curso optativo que la misma profesora ha impartido durante años a estudiantes de Máster y de Grado en negocios.⁸⁰⁹ Cuando el curso se ofrece solo a estudiantes universitarios, el diálogo socrático se basa en lecturas que los alumnos tienen que hacer antes de cada sesión. Se trata de textos filosóficos breves de un nivel medio de complejidad que hacen referencia a temas generales, y luego son discutidos en clase.

Aunque la idea inicial era replicar el mismo sistema en este curso impartido en la cárcel, los presos reconocieron desde el inicio que las lecturas estaban un poco por encima de sus capacidades. El ejercicio dialógico dependía en gran medida de la habilidad por parte de la instructora de jugar el rol de *mayeuta* o guía. Las lecturas no eran necesariamente una ayuda. Algunos presos están acostumbrados a algún tipo de actividad intelectual pero muchos no y, en ciertos casos, su nivel educativo dificultaba significativamente su capacidad de leer los textos en profundidad. Aunque en muchos casos hicieran el esfuerzo, era difícil para ellos extraer el valor de los materiales. Como consecuencia, el profesor decidió liberarles de la presión de las lecturas. Si bien se asignan, no juegan un papel central en las discusiones sino que se utilizan como herramienta para guiar la reflexión antes de la sesión, para fijar el tono de la conversación y para generar preguntas y abrir temas relevantes. Como resultado, hay una mejora importante en la dinámica del curso, por lo menos en ciertos aspectos. Los diálogos menos filosóficos han permitido que los presos sean más activos y tomen la iniciativa de hablar de temas que les preocupan directamente –algo que refuerza su sensación de ser escuchados, atendidos y tomados en cuenta. A su vez, este cambio contribuyó al proceso de des-estigmatización así como al creciente sentimiento de

⁸⁰⁸ En un pasaje muy significativo, uno de los estudiantes describe en su diario la conversación que tuvo con un funcionario de la cárcel: “el guardia me dijo que no creyera todo lo que los presos decían pues ‘se habían aprendido sus mentiras muy bien’ y, honestamente, ya no sé qué creer”.

⁸⁰⁹ Curso presentado y analizado en el capítulo 5 e impartido por la autora de esta investigación.

complicidad entre los grupos, mejorando de esta forma el ambiente general en clase. El hecho que las lecturas devinieran menos importantes en la discusión no disminuyó la eficacia del diálogo socrático *per se* ni tampoco el alcance de los objetivos educacionales, puesto que en gran medida están relacionados con la conexión emocional entre los grupos como forma de romper prejuicios, cuestionar y ampliar su visión del mundo y desarrollar su sentido de la responsabilidad y de la justicia.

8.4.10. Opiniones sorprendentes.

Un elemento que se refleja de forma reiterada en la mayoría de los diarios es la sensación de auténtica sorpresa por parte de todos los participantes ante las opiniones del otro grupo.⁸¹⁰ Esto está aparentemente relacionado con el problema de los prejuicios: los estudiantes se sorprenden a menudo por las opiniones expresadas por los presos. Y este es, precisamente, un componente filosófico crucial del curso, en tanto que pone en evidencia o muestra la naturaleza compleja y polifacética de la realidad, así como el peligro de la malinterpretación que hay detrás de las visiones más convencionales.⁸¹¹

Las sorpresas se dieron y se dan en distintos sentidos. Por ejemplo, al principio del semestre, cuando se habla de los estándares de vida ‘decentes’ y los niveles de confort que ofrece la cárcel de Lledoners –donde tiene lugar el curso–, uno de los presos confesó que él prefería las cárceles viejas, ‘sobrehabitadas’ y mucho más violentas, en las que él había pasado sus primeros años de cárcel. Para desconcierto de los estudiantes, él ensalzó “los códigos no escritos que prevalecen en esas cárceles antiguas entre los presos”, en contraste con la atmósfera cooperativa entre presos y funcionarios que se promueve en Lledoners y que él encuentra textualmente “repulsiva”.

En otras ocasiones, las opiniones inesperadas y sorprendentes han sido positivas. Por ejemplo, cuando se discutieron las razones que explican por qué las personas cometen delitos, los presos no culparon al sistema social por injusto y desigual, tal y como esperaban los estudiantes, sino que en gran medida reconocieron su responsabilidad personal por las decisiones que habían tomado, aceptando que hubieran tenido la opción de tomar otras decisiones y de elegir otros caminos. En contraste, los

⁸¹⁰ Este hecho enlaza directamente con la concepción gadameriana del diálogo, expuesta en el capítulo 4 –y especialmente la sección 4.1. Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método (T.I)*. Salamanca: Sígueme, p.432.

⁸¹¹ Esto se relaciona nuevamente con el énfasis de Gadamer en las decepciones y disconformidades de la experiencia que apuntan cómo “la negatividad de la experiencia tiene un sentido productivo curioso”. La experiencia es en ese sentido un proceso ‘negativo’ donde nuestras expectativas son regularmente decepcionadas. (Gadamer, H.G., *op.cit.*).

estudiantes a menudo expresaron su sorpresa al escuchar las circunstancias de vida descritas por los presos, y sus diarios reflejan de forma detallada algunas de las historias más terribles de sus compañeros, particularmente las relacionadas con la falta de amor, cariño y compasión en su entorno familiar.⁸¹²

Pero los hechos y opiniones inesperadas vienen de los dos lados.⁸¹³ Los presos también expresan su sorpresa por el hecho de que sus jóvenes compañeros de clase, que aparentemente no tienen mucho que ofrecer a nivel de experiencia de vida, hayan lidiado con situaciones difíciles de formas similares a las suyas o que les resultan familiares. Por ejemplo, uno de los presos escribe en su diario un momento íntimo de conexión con un estudiante, en el que ambos comparten sus formas de sobrellevar el duelo por la pérdida de un ser querido. En estas ocasiones, su entorno económico y social radicalmente distinto, resultaba de repente irrelevante y solo emergían a la superficie las semejanzas entre los seres humanos.

8.5 Reflexión final

En base a los testimonios reflejados en los diarios podemos percibir el profundo impacto que la experiencia tiene en sus protagonistas. El curso se plantea como un ejercicio de acercamiento entre dos grupos tan distantes entre sí como personas presas y estudiantes de derecho, mediante el cual se fortalece la capacidad de dialogar, la confianza, la apertura a los demás y la empatía de sus participantes. Rompiendo las barreras que imponen los prejuicios y ofreciendo la posibilidad para que cada persona hable en tanto que ‘yo concreto’, se promueve un clima colaborativo y de cooperación que, a su vez, fortalece el espíritu democrático. El diálogo prolongado y abierto, en términos de Honneth, ayuda a que se reconozcan unos a otros en tanto que sujetos de derechos y en tanto que individuos singulares, y es también un ejercicio práctico de ética comunicativa en los términos y condiciones que defiende Benhabib.

Por otro lado, dado que los presos son uno de los principales grupos de *stakeholders* de los abogados, es un ejercicio en el que los estudiantes de derecho aprenden a poner en práctica el diálogo con un grupo de interés externo, algo que debe servirles para promover una lógica de colaboración y no de litigio en las empresas en las que trabajen en el futuro. Por último, por tratarse de un diálogo con personas privadas de libertad que han pasado por un proceso judicial, los estudiantes toman conciencia de

⁸¹² Los estudiantes se sorprendieron ante historias como la del preso que nunca había recibido un pastel de cumpleaños o la del que explicó cómo tuvo que sostener a su familia desde que tenía 12 años - situaciones inconcebibles para los estudiantes que participan en el curso.

⁸¹³ En una carta de despedida muy emotiva, uno de los presos confiesa sentirse perplejo ante “la alegría de los estudiantes, su compromiso, compasión y fuerza interior”.

su futura responsabilidad en tanto que abogados, profundizando en su comprensión sobre la justicia, sobre sus imperfecciones y posibilidades de mejora.

Podría decirse que hay un fuerte elemento de idealismo en todo este proyecto, y que algunas de las interpretaciones incluidas en esta investigación son efectivamente idealistas. La experiencia podría haber sido explicada de una forma más escéptica. Tal vez es verdad, pero preferimos seguir a Nussbaum cuando dice:

Lo ideal ... es real. Al mismo tiempo, lo real también contiene lo ideal. La gente real aspira. Imagina posibilidades mejores que el mundo que conoce, e intenta hacerlas acto. A veces su búsqueda del ideal puede extraviarse, pues las personas intentan trascender los límites de la propia humanidad... Pero no todos los intentos de lo ideal están condenados ni tienen este carácter contraproducente.⁸¹⁴

Durante este curso, tanto los estudiantes de derecho como los presos “imaginan posibilidades mejores que el mundo que conocen”. En el caso de los estudiantes, la visión crítica renovada sobre la ley y el sistema legal llega de la mano del reconocimiento de su poder (y consecuentemente de su responsabilidad) como abogados. Paradójicamente, este es un poder para el cual se han venido preparando a sí mismos durante años y, sin embargo, de una forma u otra, la escuela de derecho no ha sabido hacerlo explícito. Mediante esta experiencia, los estudiantes se han dado cuenta que su *ethos* hasta entonces había sido el de ‘ser buenos estudiantes’ y sacar buenas notas en los exámenes, con una idea vaga sobre su futuro trabajo en el sector legal como objetivo último. Gracias a encontrarse cara a cara con presos en un diálogo abierto, los estudiantes han entendido que lo que están haciendo en realidad es prepararse para ocupar un rol de responsabilidad en un sistema que tiene inmensas consecuencias en las vidas reales de las personas.

En el caso de los presos, no es difícil para ellos imaginar posibilidades mejores que su vida en la cárcel, apuntando generalmente a la rehabilitación. Y es cuando imaginamos posibilidades mejores para nuestras vidas, tanto en circunstancias pasadas como futuras, que generalmente las emociones brotan⁸¹⁵ y, sin duda, a lo largo del curso se escucha toda una gama de expresiones intensas con una profundidad emocional que había sido contenida en algunos casos durante años. Hay lamentos amargos contra un sistema que algunos perciben como intrínsecamente injusto, pero también

⁸¹⁴ Nussbaum,, M., 2013, *Íbidem*, p.384. Traducción nuestra.

⁸¹⁵ Tal y como es sugerido por Aaron Ben Ze’ev, citado en Maksymilian del Mar, *Legal Understanding and the Affective Imagination*, en Paul Mahrag & Caroline Maughan (eds.), 2011. *Affect and Legal Education. Emotion in Learning and Teaching the Law*. London: Routledge. La obra de del Mar es en sí misma un acercamiento sistemático a la dimensión afectiva de la imaginación aplicada al razonamiento y la educación legal. Tal y como hemos visto en páginas anteriores mediante citas de los diarios de los participantes, las emociones que surgieron a partir de imaginar diferentes posibilidades fueron un componente crucial del curso. Los presos, imaginando (mejores) futuros después de su vida en la cárcel, son solo un ejemplo de la imaginación que se pone en juego en el curso.

confesiones conmovedoras de culpa y arrepentimiento por parte de los presos sobre actos cometidos en el pasado. Hay, por encima de todo, un esfuerzo para aparecer frente a los estudiantes, no como presos, sino como personas con inevitables defectos pero también con remarcables virtudes, así como con un enorme potencial. Esta actitud contribuye a destruir los prejuicios, uno de los objetivos centrales del curso y que es logrado de forma sustancial. “La bondad y la maldad son parte de todos nosotros”, escribe un estudiante en las conclusiones de su diario. “Hay personas que crecieron rodeados de maldad y nunca conseguirán deshacerse de ella completamente”. Lo que no está claro es si este estudiante habla específicamente de los presos.

Sobre la entrada principal de Lledoners, hay un cartel con grandes letras que dice: “Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social”. Es el texto del artículo 25.2 de la Constitución española. Uno de los estudiantes hizo un comentario ingenioso: dado que los presos solo pasan por esta puerta una vez, estas palabras deberían más bien estar escritas en las paredes dentro de la prisión.

Pero quizás el mensaje no va dirigido a los presos. Quizás está ahí para ser leído por las personas de fuera (como los estudiantes de este curso), para recordarles en qué consiste el lugar en el que están entrando y hacerles reflexionar sobre cómo, en una sociedad democrática y decente que concibe la privación de libertad como una herramienta de reeducación, ellos pueden a su vez contribuir a la consecución de ese objetivo. Porque la reinserción final pasa por dar a los presos la oportunidad de reinsertarse socialmente una vez son liberados, pasa por reconocerles en tanto que interlocutores válidos, portadores de derechos y personas únicas y singulares.

Recordando de nuevo a Derrida, “ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni justa, si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que no sean ella o por esos otros que no están todavía ahí”.⁸¹⁶ Esos ‘otros’ son también los presos, los que viven al margen y apartados de la sociedad, las personas de cuya experiencia poco sabemos y gracias a cuya voz podemos conseguir ‘ampliar nuestra mirada’. En este caso, la mirada de los estudiantes de derecho que influirán en la relación que las empresas tengan con la sociedad el día de mañana. Obviamente, hay mucho idealismo en esto. Pero “cualquier pensador político que rechaza la teoría ideal, rechaza mucho de la realidad”.⁸¹⁷

⁸¹⁶ Derrida, J., 1995. *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta, p.13.

⁸¹⁷ Nussbaum, M., 2013. *Íbidem*, p.384.

9 Conclusiones

En el presente capítulo de conclusiones presentaremos brevemente los problemas que hemos abordado mediante la tesis y haremos una *metareflexión* sobre el ejercicio que hemos llevado a cabo y sobre los caminos que se abren a partir de él. Finalmente, indicaremos cuáles son sus limitaciones y las posibles nuevas vías de investigación.

Empezamos la investigación explorando cuál ha sido la evolución teórica de la ética de la empresa y la RSE. Desde sus inicios a mediados del siglo XX hasta hoy, esta disciplina ha progresado de un enfoque inicial centrado en el individuo y en sus responsabilidades, a una reflexión dirigida a la empresa en tanto que organización y a su rol e impacto en la sociedad en tanto que agente social. La ética de la empresa y la RSE proponen en la actualidad que hay que trabajar para conseguir que las empresas sean ciudadanas, algo que pasa por la comprensión de estas en tanto que ente relacional, que debe preocuparse de cuidar y tejer relaciones estables, duraderas y justas con su entorno, relaciones bidireccionales construidas en base a un diálogo que permita entender cuáles son las necesidades de los *stakeholders* y cómo la empresa puede darles respuesta.

De esta constatación nos hemos movido a una indagación sobre el estado actual de la ética de la empresa y la RSE mediante una investigación práctica. En base a un estudio fenomenológico centrado en revelar la experiencia, percepción y valoraciones que tienen un conjunto de personas que han estado promoviendo la RSE en España desde aproximadamente el año 2000, hemos llegado a diversas conclusiones. Por un lado, existen tres enfoques diferenciados sobre qué es la RSE y estos enfoques condicionan la valoración que cada sujeto hace sobre la evolución y los alcances de la misma. Por otro lado, hay tres funciones propias de la RSE y cada empresa decide cuál de ellas le asigna en su caso. A su vez, hemos dilucidado el marco competencial, de conocimientos y habilidades que los profesionales de la empresa deberían tener para que la RSE avance positivamente y se desarrolle en el futuro. Por último, después de subrayar tres temas de especial relevancia dentro de este campo, hemos llegado a una conclusión importante: el futuro de la RSE y su desarrollo positivo dependerán en gran medida de la capacidad que tengan los directivos de dialogar entre sí, con los distintos departamentos, y de dialogar con los *stakeholders* externos a la empresa y con el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, y según hemos constatado, los directivos actuales carecen de este tipo de habilidad y de competencia. Los directivos de hoy no saben dialogar. Por ello, para poder construir un futuro más halagüeño en lo que a la ética de la empresa concierne, para poder acercar la teoría a la realidad, deberemos formar a futuros profesionales en estas competencias. Tendremos que crear cursos universitarios dentro de las escuelas de negocios y de derecho donde se enseñe a los directivos en ciernes a dialogar para

que, una vez inicien sus carreras profesionales, tengan interiorizada esta forma de comunicación como hábito –y como virtud. Si los directivos de RSE están hoy desencantados e insatisfechos por la evolución de esta, nosotros queremos dotarles de herramientas para contribuir a mejorar la situación, y crear cursos universitarios que enseñen a dialogar es una de ellas.

Antes de adentrarnos en el diseño de estos cursos, hemos querido entender qué marco filosófico podía explicar o reflejar la forma en que las empresas y sus directivos se han relacionado entre ellos y con su entorno, y qué marco filosófico podía arrojar luz y fundamentar una teoría de la gestión que implique una comprensión y desarrollo de la empresa en tanto que agente relacional, y que defienda la importancia de la comunicación y el diálogo abiertos como fundamento ético de las decisiones en las organizaciones. En ese sentido, nos hemos acercado a las propuestas de la filosofía social moderna y a las teorías contractualistas como marcos teóricos que tienen analogías con la teoría del *management* que, en el primer caso, han amparado la falta de consideración ética del ‘otro’ y, en el segundo, han promovido el solipsismo y la indiferencia o la falta de cuidado.

De la crítica al contractualismo, nos hemos acercado a las teorías dialógicas y comunicativas para presentar una propuesta que se enmarca dentro de este enfoque ético pero completado y matizado, entre otros, con algunos cuestionamientos que las teorías comunitaristas y feministas les han hecho –aunque nuestra propuesta, a diferencia de la mayoría de teorías comunitaristas, es universalista y postconvencional. Hemos recuperado la propuesta de Honneth, que desarrolla la teoría de Hegel, subrayando la necesidad de reconocimiento del otro en sus derechos pero también en su singularidad como base para construir una sociedad justa y sin conflictos. A la propuesta de Honneth le hemos criticado la idea del reconocimiento recíproco, basado solo en la lucha, haciendo referencia a la importancia del *ágape* y a la idea del reconocimiento mutuo del que habla Ricoeur. Posteriormente, nos hemos adentrado en la teoría comunicativa de Benhabib para criticar el enfoque procedimental de la teoría comunicativa de Habermas, su negación a incluir las cuestiones de la vida buena en la reflexión sobre la justicia y su olvido del ‘yo concreto’ –crítica que también hemos dirigido a Kohlberg desde el enfoque de Gilligan. Bajo nuestra propuesta, es mediante la aplicación de la ‘norma de respeto universal’ y la ‘norma de reciprocidad igualitaria’ que propone Benhabib, gracias al diálogo abierto que no limita el contenido de las conversaciones ni separa las discusiones sobre justicia de las discusiones sobre la vida buena, que podremos llegar a comprender cada ‘otro concreto’, ampliar nuestra mentalidad y construir una sociedad justa.

Por último, y antes de abordar la presentación de dos ejemplos de cursos universitarios centrados en el diálogo, hemos querido profundizar en qué consiste el diálogo, cuáles son sus rasgos diferenciales en tanto que forma de comunicación, y en

qué consiste una forma de diálogo específica: el diálogo socrático. Este diálogo parte de la premisa que cada persona tiene conocimientos de valor en su interior y que solo necesita de la ayuda de otros para poder sacarlo a la luz; entiende que todos tenemos ideas valiosas a aportar pero que, para ello, debemos ser humildes y valientes, atrevernos a abrirnos y darnos cuenta que a menudo no tenemos la razón, y no tener vergüenza de admitir que escuchando al otro podemos mejorar nuestro conocimiento. A partir del acercamiento a la forma en que Sócrates practicó el diálogo, hemos planteado una forma de comunicación que puede ser útil y beneficiosa para la empresa, que puede ayudarla a trazar ese puente entre lo que propone la ética de la empresa en la teoría y aquello que encontramos en la ética de la empresa en la realidad.

Los dos ejemplos de cursos universitarios centrados en enseñar a dialogar a los futuros directivos son, respectivamente, una metáfora del diálogo dentro de la empresa, entre departamentos, y una metáfora del diálogo con los *stakeholders* externos o la sociedad. El primer curso que presentamos va dirigido a estudiantes de todo el mundo de una Máster de Gestión Internacional y sirve como antesala a los ejercicios de diálogo interno, con otros departamentos, que los directivos deberán llevar a cabo para desarrollar la RSE. El segundo curso está dirigido a estudiantes de derecho, quienes jugarán un rol importante en la definición de las reacciones de las empresas ante las demandas de la sociedad, y es un banco de pruebas del diálogo con *stakeholders* externos –concretamente, con presos.

Mediante una investigación fenomenológica basada en el análisis de los diarios reflexivos que los estudiantes escriben a lo largo de los cursos, presentamos el impacto que esta formación genera en sus participantes. En ambos casos, vemos cómo los estudiantes logran abrirse a la realidad del ‘otro concreto’, rompen los prejuicios sobre él, confían y consiguen entenderle y reconocerle en su singularidad. Este proceso amplía su mentalidad y se consolida como una doble vía de conocimiento: del otro y de uno mismo. Todo ello les ayuda a tomar conciencia de su responsabilidad moral, de la importancia de escuchar al otro y de tomarle en consideración; aprenden a dialogar y entienden que esta forma de comunicación es la única que les permitirá comprender a las partes implicadas, ver cada cuestión desde sus distintas perspectivas y, finalmente, tomar mejores decisiones, en un sentido ético, pero también en un sentido estratégico-empresarial.

Antes de cerrar esta investigación, queremos abordar algunas reflexiones un poco más allá de las propias conclusiones de la tesis. Sabemos que la inclusión de una multiplicidad de teorías filosóficas como la que se ha llevado a cabo en la presente tesis es algo poco común en las tesis de Filosofía, que tienen tendencia a profundizar en un solo autor o en una teoría o idea específicas. Sin embargo, nos gustaría puntualizar que este hecho no es fruto de un sincretismo irreflexivo. Como hemos

anunciado con Aristóteles al inicio, nuestra tesis “no investiga para saber qué es la virtud, sino para hacernos buenos, pues en otro caso no tendría nada provechoso”.⁸¹⁸ La nuestra es una propuesta de ética aplicada que busca resolver problemas, que quiere ser útil, que piensa y reflexiona ante los problemas que quiere resolver. En ese sentido, su propuesta se fundamenta en experiencias y las teorías son escogidas y recogidas en tanto que cada una de ellas ilumina un problema o una posible solución.

En lo que concierne a los problemas, el principal que se busca resolver es la falta de coherencia entre la teoría y la práctica de la RSE y la ética de la empresa. A partir de una investigación práctica, se llega a la conclusión que el origen de esa distancia es, en gran medida, la falta de capacidad de dialogar a nivel interno y externo por parte de los directivos. Por ello, para cerrar la tesis, queremos hacer una valoración final sobre el impacto y los beneficios que el aprendizaje del ‘diálogo socrático’ puede generar en la empresa y su vínculo con la evolución de las relaciones con los *stakeholders*, según las fases que nosotros mismos definiremos.

Después de analizar la teoría sobre los beneficios del diálogo –capítulo 4- y las experiencias prácticas de ‘diálogo socrático’ que hemos llevado a cabo –capítulos 5, 6 y 7-, podemos resumir el impacto del diálogo socrático en cuatro dimensiones:

1. Ética
2. Estratégica
3. Personal
4. Epistemológica

En primer lugar, el aprendizaje del diálogo socrático tiene una **dimensión ética** en tanto que es la vía que permite fundamentar las decisiones según los intereses y las necesidades de todos aquellos implicados, en la línea de lo que propone Tugendhat.⁸¹⁹ Gracias al diálogo abierto podemos reconocer a los *stakeholders* en todas sus dimensiones y, por tanto, tomar decisiones que incorporan al ‘otro concreto’, que son más éticas. Si las empresas trabajaran el método del ‘diálogo socrático’, la ética de la empresa y la RSE avanzarían porque la relación y el diálogo con los *stakeholders* progresarían hasta garantizar el tercer nivel de reconocimiento, según Hegel y Honneth.⁸²⁰

En ese sentido, proponemos estructurar las relaciones con los *stakeholders* en cuatro fases. La primera fase, a la que llamaremos ‘utilitarista’, sería la que se refleja en la primera descripción de los *stakeholders* que apareció en el memorándum del Stanford Research Institute, en 1963, en el que se los concebía en función de la supervivencia corporativa. Es decir, se entendía por *stakeholders* a aquellos grupos sin cuyo apoyo la

⁸¹⁸ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 1103 b, p.52.

⁸¹⁹ Tugendhat, E., 1988. *Problemas de la ética*. Barcelona: Crítica.

⁸²⁰ Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

organización no podía existir. Se trataba, por tanto, de una propuesta alineada con la filosofía de Hobbes en la que, debajo de un aparente reconocimiento de la reciprocidad, se escondía un mero cálculo fruto del miedo a la muerte y una consideración del otro sólo en tanto que peligro a la propia supervivencia.⁸²¹ En este paradigma, el *stakeholder* no estaría satisfecho porque solo ha sido reconocido en clave utilitarista.

La segunda fase de la relación con los *stakeholders*, a la que llamamos 'normativa' o 'de derechos', es la que incluye el reconocimiento normativo. En esta fase, siguiendo a Kant, se respetaría a los *stakeholders* en tanto que portadores de derechos y fines en sí mismos, es decir, según el segundo nivel de reconocimiento de Hegel. Este sería un avance respecto de la primera fase, puramente utilitarista, pero en ella el *stakeholder* no se sentiría aun completamente satisfecho y se indignaría todavía ante la falta de reconocimiento.

La tercera fase de las relaciones con los *stakeholders*, a la que llamaremos 'solidaria', sería aquella que ya es capaz de alcanzar el reconocimiento de tercer nivel en términos de Hegel, el que permitiría la reconciliación con los *stakeholders*, quienes se sentirían al fin reconocidos de forma completa y dejarían de luchar. Este nivel de reconocimiento solo es posible mediante la apertura al 'otro concreto' y a su singularidad, algo que puede ocurrir mediante un diálogo abierto en la línea del 'diálogo socrático' que hemos propuesto -un proceso en el que cada uno se intuye a sí mismo en el otro y que genera solidaridad y reconocimiento de la libertad individual de cada uno.

Este tercer nivel de reconocimiento que se hace posible gracias al diálogo abierto nos llevaría a la segunda dimensión de beneficios que genera el diálogo en la empresa: la **dimensión estratégica**. El diálogo que posibilita un reconocimiento de segundo y tercer nivel, además de ser más ético, es a su vez estratégico porque garantiza una mayor estabilidad empresarial. Ante el reconocimiento de los derechos y la singularidad, los *stakeholders* dejan de luchar porque ya no necesitan cometer delitos para ver su igualdad y su singularidad reconocida por el otro. Toda lucha o conflicto es una lucha por la autoafirmación, derivada de la falta de reconocimiento; si hay reconocimiento, ya no hay lucha.

Tanto el menosprecio derivado de la sustracción de los derechos, como el menosprecio fruto de la falta de reconocimiento de la singularidad, son dos formas de maltrato. En el primer caso, la falta de reconocimiento de los derechos de un persona hace que esta no se sienta considerada como los demás miembros de la sociedad y le provoca un sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción

⁸²¹ Hobbes, T., 1998. *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press. (Para un mayor desarrollo ver capítulo 3).

moralmente igual y plenamente valioso, le hace perder el respeto de sí misma. Esta forma de maltrato encuentra evidentes ecos en el ámbito empresarial. Los ejemplos de ‘delitos’ –en términos hegelianos- de algunos *stakeholders* que no se sienten reconocidos en tanto que sujetos de derechos son numerosos: desde los boicots de los consumidores, hasta las campañas de denuncia de las ONG, pasando por las huelgas de los trabajadores o las protestas de los sindicatos. Todos ellos pueden ser interpretados como luchas por el reconocimiento de derechos que se han visto vulnerados por parte de la empresa -que en este caso no sería ‘íntegra’ o no respetaría su integridad. Cuando la empresa, mediante el diálogo abierto y sin trabas, se abre a los *stakeholders* y los reconoce en sus derechos y sus singularidades, consigue desactivar los motivos de lucha y ‘delito’, satisface a las partes interesadas y logra, de este modo, una mayor valoración por parte del mercado que derivará en beneficios económicos. Es en ese sentido que hablamos de una dimensión estratégica del diálogo socrático.

El reconocimiento de los derechos y de la singularidad nos lleva asimismo a la tercera dimensión de los beneficios del diálogo: la **dimensión personal**. Como hemos visto, es gracias a la sociedad y mediante el proceso de reconocimiento de segundo y tercer nivel que el sujeto llega a ser quien es y desarrolla su identidad. Al ser reconocido, el individuo logra respetarse a sí mismo, se reconoce en su singularidad y puede alcanzar la autorrealización. Por otro lado, es gracias a su responsabilidad moral que el sujeto es digno de respeto; es decir, si un sujeto no tiene responsabilidad moral dejamos de respetarle.⁸²² En ese sentido, y siguiendo a Margalit, si el principal o el más fundamental de los bienes primarios es el respeto a uno mismo, sería absurdo que promoviéramos instituciones que lo erosionaran.⁸²³ Es decir, no tiene sentido que promovamos empresas que dañen el respeto que los *stakeholders* tienen de sí mismos. Por ese motivo, hay dos condiciones que las empresas deben cumplir. En primer lugar, los *stakeholders* solo merecerán respeto por parte de la empresa si son moralmente responsables. Por ello, las empresas deben ser espacios de formación moral y promover la responsabilidad moral de sus *stakeholders*, pues esta les hará sujetos dignos de respeto. Si las empresas no promueven la responsabilidad moral están promoviendo que sus *stakeholders* no sean dignos de respeto. En segundo lugar, si las empresas no reconocen a los *stakeholders* que tienen responsabilidad moral en el segundo nivel de derecho, están erosionando su respeto de sí. Por ello las empresas deberán reconocerles en ese sentido.

Tal y como hemos visto, el diálogo abierto promueve la responsabilidad moral de las partes implicadas en el diálogo. Es decir, si facilitamos que nuestros *stakeholders* dialoguen estaremos promoviendo su florecimiento moral, su virtud. Esta virtud es la que los hará sujetos dignos de respeto por parte de las empresas y de la sociedad. Por

⁸²² Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

⁸²³ Sennet, R., 2003; *El respeto*, Barcelona: Anagrama.

otro lado, a su vez, las empresas solo merecerán respeto de la sociedad si son moralmente responsables. Es decir, las empresas, como los sujetos, serán respetables si son moralmente responsables y reconocen y respetan a sus *stakeholders* en sus derechos y su singularidad.

Por último, llegamos a la **dimensión epistemológica** del diálogo. Como ya hemos apuntado anteriormente, el paso de una sociedad primitiva a una civilizada “se debe a la liberación progresiva de la identidad individual y de su comportamiento”.⁸²⁴ En ese sentido, la lucha por el reconocimiento empuja el enriquecimiento de la comunidad: cuanto más desarrolladas están las distintas identidades en una organización o en una sociedad, mayor es la riqueza de visiones y perspectivas y, por ende, más diversas y adecuadas las propuestas o las soluciones que se propongan. Siguiendo a Mill, cuanto más abiertamente se puedan expresar la diversidad de opiniones, más cerca estaremos de la verdad y del fortalecimiento de las opiniones. Es por ello que el diálogo tiene una dimensión epistemológica.

Esta dimensión, a su vez, tiene vínculos y resonancias con la crítica de Ricoeur a Honneth y apunta a una cuarta fase de las relaciones con los *stakeholders*. Tal y como hemos visto, para que una empresa sea ética debe ser capaz de tomar decisiones éticas. Tomar decisiones éticas implica ejercer correctamente el juicio moral, es decir, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de ampliar la mentalidad.⁸²⁵ Para ello, será necesario llevar a cabo un proceso de diálogo que reconozca a cada sujeto como merecedor de respeto y de derechos en la misma medida que cualquier otro, pero también que sea reconocido como un ser frágil y necesitado, corpóreo y, a la vez, singular. Algo que requiere abordar los diálogos sin restricciones temáticas, de forma abierta y sin cerrar la puerta al tercer nivel de reconocimiento.

En esta forma de diálogo nos abriremos al dolor del otro, a su rostro que nos interpela⁸²⁶, y eso es lo que generará la posibilidad de ser éticos: nuestra reacción y sensibilidad a su dolor. Esta reacción, siguiendo a Ricoeur, y especialmente en el caso de la empresa -quien generalmente se encuentra en una situación de poder respecto a sus *stakeholders*- solo puede darse según la lógica del *ágape* y el don. Es decir, el criterio de la lucha no empujará a la empresa a reconocer al otro de forma completa a no ser que el otro sea una verdadera amenaza -esa es precisamente la limitación del enfoque utilitarista de la primera fase de las relaciones con los *stakeholders*.

Hay en cambio otro camino, alternativo a la lucha, que también tiene sentido desde una perspectiva utilitarista pero como resultado, no como primer objetivo. Así como Aristóteles propone que la felicidad no puede alcanzarse si se persigue en sí misma

⁸²⁴ Mead, G.H., 1968. *Geist; identität und Gesellschaft*, Frankfurt/Main, p265.

⁸²⁵ Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.

⁸²⁶ Levinas, E., 1977. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

sino que es el resultado de una vida virtuosa,⁸²⁷ para la empresa, el beneficio estratégico sería resultado de la práctica del *ágape* y del don, de la escucha abierta y 'desinteresada' y no de la escucha 'solo a aquellos que pueden herirme'. Es decir, la empresa debe comprender que el diálogo abierto que le acerca al rostro del otro y a su dolor son una fuente de innovación. Dejándose embargar por el *ágape* y la magnanimidad del don que responde a la genuina preocupación, al deseo o pulsión moral desinteresados, podrá llevar a cabo un diálogo ético para con todos los involucrados y, a su vez, podrá abrirse a lo radicalmente nuevo.

Volviendo a Benjamin, a una persona la conoce solo quien la ama sin esperanza. Es decir, quien ama de una forma afín al *ágape*. O, siguiendo a Frankl⁸²⁸: solo conocemos a las personas que amamos. Si a la empresa le interesa conocer y anticipar, si la función más evolucionada de la RSE es la 'función antena', la que es capaz de leer las tendencias y de anticipar, esa lectura será más fácil y posible si amamos -entendiendo el amor como la puerta que nos abre al conocimiento y a la innovación y como la base que puede facilitar una sociedad justa.⁸²⁹ Por tanto, incluso pensando en un interés propio, en clave 'utilitarista' pero 'ampliada', la forma correcta de actuar para la empresa, en tanto que organización que debe velar por su sostenibilidad económica, tiene que ver con el *ágape* y el don. Porque, como diría Rumi, de ahí, de la herida, 'proviene la luz'. Por ello es importante que la empresa cree espacios que fomenten la virtud y el diálogo, tal y como propone la norma de reciprocidad igualitaria.⁸³⁰

Moviéndonos al mundo práctico, vemos que algunas empresas están probando modelos basados en la confianza y el *ágape* y están demostrando que pueden ser enormemente rentables. Es el caso de Aravind⁸³¹, la mayor clínica oftalmológica del mundo, cuyo modelo está basado en el *ágape* y el don: opera a todas las personas que acuden a la clínica y que lo necesitan, y solo después de operarlas les pregunta si pueden pagar. Aravind confía en la persona y le regala en primera instancia la operación, y este modelo basado en la confianza le está permitiendo cubrir costes y crecer desde sus inicios. Se trata por tanto de una muestra que, cuando confiamos, el otro actúa de forma recíproca. De la misma forma que, en la cárcel, el primer día de curso les decimos a los internos que no llevamos ningún dispositivo de emergencia porque sabemos que podemos confiar en ellos, y así los internos, a su vez, en un acto de reciprocidad, confían, se abren y contribuyen a crear un espacio de calma y de confianza.

⁸²⁷ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 1177a.

⁸²⁸ Frankl, V., 1991, *El hombre en búsqueda de sentido*, Barcelona: Herder.

⁸²⁹ Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*, Cambridge: Belknap Press.

⁸³⁰ Benhabib, S., 2006, *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*, Barcelona: Gedisa.

⁸³¹ Aravind Eye Hospitals es una clínica oftalmológica que fue fundada en 1976 en Tamil Nadu (India) por el Doctor Govindappa Venkataswamy. Su misión es erradicar la ceguera innecesaria. En la actualidad tiene 13 centros hospitalarios y ha atendido a más de 4,7 millones de pacientes.

En resumen, al presentar las cuatro dimensiones del diálogo hemos visto, a su vez, las cuatro fases de las relaciones con los *stakeholders* que hemos definido. Veamos cuáles serían:

Fases de las relaciones con los *stakeholders*

1. **Utilitarista:** La empresa solo dialoga con aquellos *stakeholders* que pueden herirla o afectarla. Así logra, en el mejor de los casos, evitar o salvar conflictos inmediatos o a corto plazo por parte de aquellos *stakeholders* que tienen un poder aparente y obvio.
2. **Normativa o de derechos:** La empresa busca respetar los derechos de los *stakeholders* y, desde un punto de vista deontológico o normativo, les escucha en clave de igualdad, alcanzando el segundo nivel de reconocimiento establecido por Hegel o Honneth. De esta forma logra promover el respeto a sí mismos por parte de los *stakeholders* y un clima de responsabilidad moral pero no atiende las potenciales demandas o delitos fruto del deseo de los *stakeholders* de ser reconocidos en su singularidad.
3. **Solidaria:** La empresa se abre a la diversidad de los *stakeholders*, dialoga con ellos de forma abierta de tal modo que alcanza el tercer nivel de reconocimiento y desactiva la lucha. Los *stakeholders* son atendidos en su singularidad y ya no tienen motivos para luchar, por tanto, hay mayor estabilidad en la empresa.
4. **Del *ágape* y la virtud:** La empresa atiende las necesidades de los *stakeholders* de forma inicialmente desinteresada, por un acto de fe, por *ágape* o magnanimidad. Ese acto inicial de confianza le permite acceder a un nivel de conocimiento más profundo, a más innovación y, a su vez, a más garantías de justicia.

Fuente: elaboración propia.

A continuación presentamos el vínculo entre las cuatro fases de las relaciones con los *stakeholders* y las cuatro dimensiones del diálogo analizando qué dimensiones se trabajan en cada una de las fases:

Dimensiones del diálogo	Fases de las relaciones con los <i>stakeholders</i>			
	Utilitarista	Normativa	Solidaria	Del <i>ágape</i>
Ética	Inexistente porque solo se dialoga con algunos <i>stakeholders</i>	Se respeta la dimensión ética porque se dialoga con todos los <i>stakeholders</i>	Se respeta la dimensión ética porque se dialoga con todos	Se respeta la dimensión ética porque se dialoga con todos
Estratégica	Presente a corto plazo	Presente a corto y medio plazo	Presente a corto, medio y largo plazo	Presente a corto, medio y largo plazo
Personal	Inexistente porque solo se dialoga con algunos <i>stakeholders</i>	Promueve el respeto de sí mismo	Promueve la autorrealización	Promueve la virtud
Epistemológica	Inexistente porque solo se dialoga con algunos <i>stakeholders</i>	Inexistente porque no se abre a la diferencia	Aporta conocimiento de la diferencia y la singularidad	Aporta el conocimiento más profundo de la singularidad

Fuente: Elaboración propia.

Los colores indican:

Rojo: Una fase de la relación con los *stakeholders* en la que no se trabaja esa dimensión concreta del diálogo.

Naranja: Una fase de la relación con los *stakeholders* en la que se trabaja esa dimensión concreta del diálogo de forma inicial.

Amarillo: Una fase de la relación con los *stakeholders* en la que se trabaja esa dimensión concreta del diálogo de forma moderada.

Verde: Una fase de la relación con los *stakeholders* en la que se trabaja esa dimensión concreta del diálogo de forma profunda.

Después de analizar las dimensiones sobre las que trabaja el diálogo y de ver su vínculo con las distintas fases de las relaciones con los *stakeholders*, queremos dar un último paso y reflexionar sobre la propuesta pedagógica que acabamos de presentar.

El diálogo socrático que proponemos no pretende ser una réplica exacta del diálogo tal y como lo entendía Sócrates. Nuestra idea de diálogo no asume toda la filosofía socrática en cuanto a su teoría del conocimiento y su metafísica. El 'diálogo socrático' que proponemos es el tipo de diálogo que ha adoptado este nombre y que se inspira parcialmente en la forma en la que Sócrates practicaba el diálogo. Se trata más bien de una forma procedimental de plantear la educación como herramienta para educar a ciudadanos responsables –en la línea de como la planteó Nelson- y no tanto de una réplica fiel a toda la teoría socrática.

Hablando ahora de la función pedagógica del 'diálogo socrático', vemos que, en primer lugar, se trata de una pedagogía de la RSE, en tanto que enseña la habilidad del diálogo que es necesaria para el desarrollo de la ética de la empresa y la relación con los *stakeholders*, y las habilidades que los propios agentes de la RSE han determinado como necesarias para que esta evolucione de forma positiva. Tal y como vimos en el segundo capítulo, los futuros directivos de RSE deben ser personas con capacidad de adaptarse, flexibles y comprensivas, con una mente abierta y capaz de situarse en cualquier lado de la mesa y entender cuál es la posición y los objetivos de cada grupo de interés. Para ello, deben tener una actitud humilde, no buscar el protagonismo, sino ser capaces de dárselo a cada una de las áreas y personas con las que trabajan. Por otro lado, para asegurar la evolución positiva de la RSE, el resto de directivos empresariales deberán tener también apertura mental y perder el miedo a incorporar nuevos discursos como el de la RSE, o a perder el control para poder innovar. Asimismo, es importante que el conjunto de directivos sean también humildes, que no se crean en posesión de la verdad y estén abiertos a otros enfoques e interpretaciones sobre la realidad empresarial. Todo ello, como hemos visto en los capítulos 4 y 5, son el conjunto de competencias, habilidades y actitudes que promueve el 'diálogo socrático'. Esta práctica, al fin, promueve las competencias necesarias para las funciones 'facilitadora' y 'antena' de la RSE: la que requiere un diálogo abierto con las demás áreas empresariales para conectarlas bajo una estrategia común de RSE, y la que requiere comprender y leer las tendencias sociales y anticiparse a ellas, respectivamente.

En segundo lugar, el diálogo socrático es también una pedagogía de la confianza, algo fundamental para el mundo de hoy. Como hemos visto, incluso entre los estudiantes de Máster CEMS se da una desconfianza latente y de base. Es decir, incluso en un

entorno igualitario y seguro como el de un aula universitaria -en el que ya no se compite porque todos han conseguido ser parte del Máster-, hay una actitud de desconfianza. Ello por no hablar de la desconfianza obvia de partida entre los estudiantes de derecho y los presos, respectivamente y entre sí. Esta desconfianza de base es un problema para la ética de la empresa dado que, para llegar a la cuarta fase de las relaciones con los *stakeholders*, aquella que nos puede permitir conocer en profundidad al otro, aprovechar todas sus singularidades y hacer que se sienta reconocido a todos niveles; para conseguir una estabilidad empresarial a largo plazo en una organización que asegure la autoconfianza, el autorespeto y la autorrealización de todos los *stakeholders*, será preciso confiar en el otro, poner en práctica el *ágape* o un acto de fe inicial. La cuestión no es baladí. Sabemos que los retos actuales, ya sea a nivel mundial o a nivel de cada organización, como apunta Sennet, solo podrán ser resueltos mediante la cooperación y, a pesar de que el ser humano tenga esa capacidad en sus genes, esta solo se desplegará si confiamos en el otro.⁸³² Es decir, solo podremos cooperar si confiamos. Y el 'diálogo socrático', como los propios participantes en los cursos manifiestan, es un entrenamiento y aprendizaje de la confianza y, por ende, de la cooperación.

El tercer elemento que promueve el 'diálogo socrático' en la forma en que lo proponemos es el aprendizaje de una postconvencionalidad astuta y sagaz. En las sociedades cambiantes en las que los futuros directivos trabajarán es necesario que estos sean creativos, imaginativos e innovadores. El diálogo es un ejercicio que permite ponernos en el lugar del otro y ser creativos gracias al nuevo mundo que se abre frente a nosotros, fruto del mismo diálogo. Ahora bien, esta postconvencionalidad, este cuestionamiento de las convenciones o normas establecidas, esta creatividad proponemos llevarla a cabo de forma cooperativa y asegurando que el entorno nos acoge y nos admira, no como hiciera Sócrates. Nuestro objetivo, el del 'diálogo socrático' que proponemos, no es ser un 'tábano' ni un enemigo de la empresa o del pueblo. Nuestro diálogo no quiere ser excluyente sino cooperativo, es un diálogo que incluye la prudencia aristotélica, un postconvencionalismo con sabiduría práctica que asegure la simpatía del otro, que atienda a sus necesidades, que reconozca su dolor y, por ello sea bienvenido y agradecido -no una amenaza a erradicar, como al final fue el caso de Sócrates.

En ese sentido, podríamos decir que nuestra tesis conjuga dos ideas de verdad: la verdad que habita en el hombre interior -como en San Agustín o Platón-, que tiene que ver con el valor inherente a las ideas y las perspectivas de cualquier ser humano y que apunta al autoconocimiento como fuente del conocimiento; y la verdad práctica, necesaria para las decisiones empresariales, que no apunta al auto-conocimiento sino a la mejor decisión para la situación, al constructo y al consenso pragmático, a la

⁸³² Sennet, R.; 2012. *op.cit.*

creación de la mejor respuesta para cada caso. Porque cuando tenemos que tomar decisiones con *stakeholders* necesitamos el segundo tipo de verdad. Y para eso hace falta gente creativa y, por ende, postconvencional y crítica, directivos que rehúyen la teleopatía o el *agentic state*, que deciden buscar esa verdad interior y ponerla en juego con el otro y con la circunstancia, que no tienen miedo a pensar y a cuestionarse, a sí mismos y a los demás, pero siempre desde el respeto, la comprensión del otro y la empatía.

En tanto que el 'diálogo socrático' promueve la responsabilidad moral, podemos decir también que se trata de una pedagogía de ética profesional, no de forma normativa o como un una caja de herramientas, no enseñando un código deontológico preestablecido que hay que respetar, sino una ética profesional aristotélica, una educación de la prudencia y la virtud que, más que una disciplina, es una clase práctica. En el caso del curso de la cárcel, por ejemplo, los futuros abogados se entrenan y se abren a sus futuros clientes, y logran desmontar los prejuicios en referencia a ellos y a su propia profesión como abogados y que podría limitarles en su ejercicio. Mediante el diálogo, los futuros profesionales aprenden a ser 'mejores' profesionales en un sentido ético, porque se abren a las razones del otro y a las propias y conjugan las visiones opuestas o no coincidentes para inventar respuestas que sean inclusivas, que resulten del mosaico de perspectivas y alienten el respeto de sí y ante el otro y, a su vez, la responsabilidad moral.

Por este motivo, por tratarse de una pedagogía de la responsabilidad moral, creemos que debería ser aplicada a todo tipo de cursos. Es más, mediante las experiencias aquí relatadas del uso del 'diálogo socrático' en un contexto universitario, hemos podido constatar algo que apunta a la clara posibilidad de trasladar esta pedagogía a otros ámbitos. El curso de 'diálogo socrático' para estudiantes de Master CEMS es un curso que va dirigido a participantes de todo el mundo, cuyo único elemento común es el hecho de compartir 'la cultura de los negocios' -en términos de Husserl diríamos que el 'mundo de la vida' que comparten es el de los negocios. Ahora bien, a pesar de solo compartir ese ámbito específico de la vida, hemos visto que tienen también un horizonte compartido que permite que los sujetos pueden actuar de modo comunicativo, es decir, hay acuerdos tácitos que posibilitan la comunicación. Ello nos hace pensar que, a pesar de su diversidad de origen, los estudiantes, este conjunto plural de seres humanos, comparten un deseo ético y político que es universal: el de ser mejores directivos y mejores personas. En ese sentido, podemos afirmar que esta propuesta pedagógica no es necesariamente una propuesta europea, o una propuesta para los negocios, sino que es una propuesta universal.

En resumen, el 'diálogo socrático' es una mejora pedagógica que ayuda a superar el gap entre la teoría y la práctica éticas aplicable a cualquier profesión. Además, su forma de trabajar no solo es replicable sino que, en caso de ser extendida a nivel

universitario, creemos que contribuiría a mejorar el cumplimiento de la propuesta educativa del Plan de Bolonia, que centra la educación en el trabajo de mejora de las competencias.⁸³³

Hace tan solo un año, Martha Nussbaum, en el discurso que pronunció en la ceremonia en la que fue reconocida como doctora *honoris causa* por parte de la Universidad de Antioquia (Colombia), hablaba de la necesidad de promover una educación universitaria en ese sentido (permítasenos una cita excepcionalmente extensa pues consideramos que el texto la merece):⁸³⁴

“Tres valores son particularmente cruciales para una ciudadanía democrática decente. El primero es la capacidad socrática de autocrítica y pensamiento crítico acerca de las tradiciones propias de cada uno. Como sostiene Sócrates, la democracia necesita ciudadanos que puedan pensar por sí mismos, en lugar de deferir a la autoridad, que puedan razonar juntos sobre sus opciones en lugar de simplemente negociar sus argumentos y contra-argumentos.”

(...) “Sólo tendremos la oportunidad de un diálogo adecuado que atravesase fronteras si los ciudadanos jóvenes saben cómo participar en el diálogo y la deliberación en primer lugar. Y sólo sabrán cómo hacerlo si aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar en las razones por las que son proclives a apoyar una cosa en lugar de otra - en lugar de, como sucede a menudo, ver el debate político simplemente como una forma de jactarse, o conseguir una ventaja para su propio lado.”

(...) “Los estudiantes expuestos a la instrucción en pensamiento crítico aprenden, al mismo tiempo, una nueva actitud frente a los que no concuerdan con ellos. Aprenden a ver a quienes no están de acuerdo no como enemigos a ser derrotados, sino en cambio, como personas que tienen razones para lo que piensan. Cuando se reconstruyen sus argumentos, puede resultar que incluso compartan algunas premisas importantes con su propio "lado", y ambos entenderán mejor de donde vienen las diferencias. Podemos ver cómo esto humaniza al "otro" político, haciendo que la mente vea al oponente como un ser racional que puede compartir por lo menos algunos pensamientos con el propio grupo. (...) Cuando la gente ve sus ideas como su propia responsabilidad, es más probable, también, que vean sus obras como su propia responsabilidad. La "Vida examinada" de Sócrates despierta la conciencia moral. (...) El conocimiento no es garantía de buen comportamiento, pero la ignorancia es una garantía virtual de mal comportamiento.”

“La tercera habilidad del ciudadano (...) es lo que yo llamaría la imaginación narrativa. Esto es la capacidad de pensar en lo que podría ser estar en los zapatos de una persona diferente de uno mismo, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones y los deseos y los anhelos que ese alguien podría tener. Como he observado, la imaginación moral, siempre bajo el asedio del miedo y el narcisismo, es propensa a entorpecerse, si no se refina enérgicamente y se cultiva a través del desarrollo de afinidad y preocupación. Aprender a ver a otro ser humano no

⁸³³ Por ese motivo creemos interesante llevar a cabo investigaciones cualitativas y cuantitativas de la mejora de las competencias gracias al diálogo socrático, tal y como hemos apuntado anteriormente.

⁸³⁴ Extractos del discurso pronunciado por Martha Nussbaum en la Universidad de Antioquia el 10 de diciembre de 2015, con motivo de su titulación como doctora *honoris causa*.

como una cosa sino como una persona completa. (...) La empatía es un tipo de intimidad mental con el otro, y una herramienta de gran alcance hacia el cambio de comportamiento.”

No podemos estar más de acuerdo con este planteamiento y con la urgencia con la que Nussbaum lo reclama. Desgraciadamente, el discurso de Nussbaum y esta tesis – salvando las distancias y subrayando sus semejanzas- parecen haber sido una especie de premonición. Mientras nos adentrábamos en explicar por qué es importante enseñar a dialogar dentro de las empresas para que sean responsables; mientras elucubrábamos cómo las universidades deben asumir el rol de formar a los futuros profesionales en ese sentido; mientras pensábamos en un modelo educativo que enseñara a pensar; Trump gana las elecciones y los EEUU se sume en un estado de perplejidad en parte de su población. Esa perplejidad ha incentivado posteriormente iniciativas que comparten un solo lema: hay que dialogar, hay que romper las burbujas que nos separan y entender al otro, al que piensa diferente.

Visto lo visto, no nos queda otra opción que repetir el mensaje aquí contenido y recomendarlo como un medida, un medicamento, una receta necesaria no solo para las universidades o para las empresas, sino para las democracias de todo el mundo; unas democracias que están en plena decadencia, amenazadas, como ya advirtió Mill y como nos recordó Sandel, por la falta de exposición a la diversidad de opiniones y de diálogo en la vida pública.

Si, como decía Porter, las empresas han sido las responsables de la enorme distancia que existe entre ellas y los demás agentes de la sociedad, y por ello deberían ser las primeras responsables de acortar esta distancia, la propuesta contenida en esta tesis busca ser una ayuda en ese sentido, un nuevo camino hacia un horizonte en el que los caminos se unen y las empresas pueden servir como ejemplo para la reconstrucción o la promoción de una ciudadanía democrática decente. Tienen, sin duda, el poder para hacerlo. Tienen, consecuentemente, la responsabilidad de llevarlo a cabo. Después de Auschwitz, de Sanlu Fonterra o del Rana Plaza, existe solo un imperativo: que estos no se repitan. Que ello sea posible, creemos, depende de la capacidad de diálogo y de la voluntad de aquellos que tienen el poder en sus manos.

Limitaciones

La tesis que acabamos de presentar se ubica dentro del campo de las éticas aplicadas y, partiendo de una teoría de ética dialógica o comunicativa, ofrece una propuesta concreta sobre cómo implementar o promover la ética en la empresa. A partir del contraste entre teoría y praxis establece cuál es el problema que se debe resolver –o

por lo menos uno de ellos- para poder avanzar en el desarrollo de la ética de la empresa y la RSE. A continuación, hace una indagación filosófica sobre el origen de la problemática y de la 'falta de ética' en la empresa, así como una exploración sobre teorías éticas que pueden amparar el desarrollo de la RSE y la ética de la empresa en la práctica. Estas mismas teorías son trasladadas a la pedagogía y, posteriormente, se presenta una propuesta de cursos universitarios que quieren contribuir a resolver los problemas identificados.

Desde una perspectiva puramente teórica, uno podría criticar que esta tesis abarca una multiplicidad de teorías filosóficas muy heterogénea sin adentrarse a contrastar ni discutir sus propuestas en profundidad y obviando algunas o muchas de las críticas que hayan podido recibir a lo largo de la historia por parte de otros autores. Desde una perspectiva práctica, uno podría criticar que la propuesta no es suficientemente específica, que no da suficientes instrucciones o que tiene un enfoque, en cierta medida, ideal. Ese es precisamente el reto que afrontan las tesis que se ubican entre disciplinas y entre teoría y praxis: el riesgo de no satisfacer a nadie porque no 'terminan de ser ni lo uno ni lo otro'.

A riesgo de estas críticas, tal y como anunciábamos al inicio, creemos que el valor está en el propio ejercicio de diálogo entre teoría y praxis, un ejercicio que provoca una mutación recíproca y que hace que, al fin, ni lo uno ni lo otro terminen siendo lo que eran. Teoría y praxis se vuelvan así menos 'puros' pero, a su vez, son capaces de hacer propuestas integradoras que solo pueden surgir de ese mismo diálogo. Eso es lo que hemos intentado de la forma más coherente y honesta que hemos sabido. Sabiendo que este es un inicio, que queda mucho por recorrer, que las propuestas pedagógicas deben seguir siendo contrastadas y desarrolladas y que las distintas teorías filosóficas deben seguir siendo una constante guía y consejera.

Nuevas vías de investigación

Dentro de las posibles nuevas vías de investigación que se abren, pensamos en investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre el impacto que la enseñanza del diálogo socrático genera en sus participantes. Por ejemplo, en el diseño de cuestionarios y entrevistas en la línea de las que hicieron Kohlberg o Gilligan para poder determinar la evolución moral de los participantes en estos cursos: su nivel de convencionalidad o postconvencionalidad, su capacidad de ejercer el cuidado, etc. También sería importante llevar a cabo estudios que investigaran el desarrollo de competencias como las que hemos apuntado en el capítulo 4 en los estudiantes, algo que permitiría demostrar el valor e utilidad de este enfoque pedagógico para el Plan

de Bolonia.⁸³⁵ Estos estudios podrían hacerse a lo largo del curso, poniendo en contraste el estadio de evolución moral o de desarrollo de las competencias antes de iniciar el curso y una vez finalizado. A su vez, también podríamos llevar a cabo estudios de este tipo años después de finalizar el curso y en contraste con directivos que no lo han estudiado; y podríamos también analizar en qué prácticas empresariales tienen influencia o en qué medida mejoran la capacidad de diálogo de los estudiantes una vez están ya ejerciendo como directivos.

A nivel teórico, creemos que sería interesante seguir desarrollando una propuesta de ética comunicativa inspirada en los autores que se han abordado en esta tesis e incluyendo nuevos autores, así como otras teorías que enriquezcan el trabajo de fundamentación teórica.

⁸³⁵ El Proceso de Bolonia se inició en 1999, cuando los ministros de 29 países europeos, entre ellos España, firmaron la Declaración de Bolonia, que tuvo por objeto el establecimiento para el año 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas universitarios europeos, facilitando la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios en toda Europa. Uno de los cambios respecto de los modelos anteriores es que la Declaración de Bolonia propone que las universidades deben capacitar a los estudiantes en las competencias que el mercado laboral requiere. Es decir, el objetivo de la enseñanza deja de estar centrado exclusivamente en los conocimientos teóricos y se preocupa por una capacitación práctica en competencias.

10 Bibliografía

- Abenzoza, S. y Arjona, C., 2017. Emotions and the frontiers of legal education, *The Law Teacher*, vol. 51(4).
- Abenzoza, S. y Arjona, C., 2017. Socrates behind bars: a report on an experimental course on justice and philosophy, *The Law Teacher*, vol. 51(3).
- Abenzoza, S.; Carreras, I.; Sureda, M., 2015; *Colaboraciones ONG y empresa que transforman la sociedad*. Barcelona: ESADE – Pwc.
- Adorno, T., 1992. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Andersen, A., 1992. *Business Ethics Program. Ethics Foundation Presentation*. California: Arthur Andersen and Co.
- Apel, K.O., 1992. *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- April, K. A., 1999. Leading through communication, conversation and dialogue. *Leadership & Organization Development Journal*, vol.20, Issue 5..
- Arendt, H., 1961. *Crisis in culture*, en 'Between past and future: six exercises in philosophical thought'. Nueva York: Meridian.
- Arendt, H., 1977. The life of the mind, vol. 1, en '*Thinking*', Nueva York y Londres: Harcourt, Brace and Jovanovich;
- Arendt, H., 1978, The life of the mind is willing, vol.2, en '*Thinking*', Nueva York y Londres: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Arendt, H., 2012, *Eichmann en Jerusalén*. Buenos Aires: Lumen.
- Arendt, H., 2016, *Crisis en la cultura*, en 'Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política', Barcelona: Ediciones Península, p.220-1.
- Argyris, C., & Schon, D., 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York: John Wiley and Sons.
- Aristóteles, 1978. *Política*. Madrid: Austral
- Aristóteles, 2007. *Ética Nicomáquea*. Buenos Aires: Colihue Clásica.

- Arjona, C., 2009. *La RSE en el gobierno corporativo de las sociedades del Ibex 35*. Barcelona: Instituto Innovación Social - ESADE.
- Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A., 2005. Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36, p.411-427.
- Bansal, P., and Roght, K., 2000. Why companies go green: A Model of Ecological Responsiveness. *Academy of Management Journal*, vol.43(4), pp.717-736.
- Barclay, J., 1996. Assessing the benefits of learning logs. *Education and Training*, 38(2), p.30-38.
- Barney, J., 1991. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, vol.17(1), pp.99-120.
- Bauman, Z., 2002. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- Beauchamp, T.L., y Bowie, N.E., 1988. *Ethical theory and business*. Englewood Hills: Prentice-Hall.
- Beckard, R., & Pritchard, W., 1992; *Changing the essence: The art of creating and leading fundamental change in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Behrman, J. M., & Levin, R. I., 1984. Are business schools doing their job?. *Harvard Business Review*, 62(1), p.140-147.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M., 1986; *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Benhabib, S., 1986. *Critique, Norm and Utopia. A Study of the Foundations of Critical Theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- Benhabib, S., 1992. *The Generalized and the the Concrete Other. The Kohlberg-Gilligan Controversy and Moral Theory*, en Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla (eds.) 'Feminism as a Critique', Praxis International.
- Benhabib, S., 1994. Deliberative Rationality and Models of Democratic Legitimacy. *Constellations*, n. 1.
- Benhabib, S., 2002. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- Benhabib, S., 2004. *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Benhabib, S., 2005. Is European Multiculturalism a Paper Tiger?, *Philosophia Africana*, vol. 8, n. 2, p.130.
- Benhabib, S., 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.
- Benhabib, S., 2006. *Another Cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Benhabib, S., 2013. *Situating the Self Gender Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Benjamin, W., 2011. *Calle de dirección única*. Madrid: Abada Editores.
- Bennett, C.A., Anderson, J. & Sice, P., 2015. Reflections on Socratic Dialogue I: the Theoretical Background in a Modern Context. *Philosophy of Management*, 14: 159.
- Bennis, W., 1996. Leader as transformer. *Executive Excellence*, 13(10), p.15-16.
- Bernard, H.R. 2000, *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage,
- Berns, L., 1996; *Thomas Hobbes (1588-1679)*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bilimoria, D., & Wheeler, J., 1995. Learning-centered education: A guide to resources and implementation, *Journal of Management Education*, 19, p.409-428.
- Birnie, B., 2014. *A Teacher's Guide to Successful Classroom Management and Differentiated Instruction*. London Rowman & Littlefield.
- Boatright, J.R., 1993. *Ethics and the conduct of Business*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bodgan, R.C.; Biklen, S.K., 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needam Heights: Allyn and Bacon.
- Boladeras, M., 1974. Leonard Nelson, filósofo de nuestro siglo. *Convivium*, n.42, p. 51-69.
- Bolten, H., 2001. Managers Develop Moral Accountability: The Impact of Socratic Dialogue. *Philosophy of Management*, 1: 21.
- Bowen, H. R., & Johnson, F. E., 1953. *Social responsibility of the businessman*. Nueva York: Harper.

- Broodryk, J., 1992. *The Afro-centric leadership process*. South Africa: Ubuntu School of Philosophy.
- Brunet, G., 2002. Una ética de la reflexión en Hannah Arendt. *Invenio*, vol. 5, núm. 9, pp. 23-48.
- Carlisle, Y. M., Faulkner, D. O., 2005. The Strategy of Reputation. *Strategic Change*, vol.14(8), pp.413-422.
- Carroll, A. B., 1995. Stakeholder thinking in three models of management morality: a perspective with strategic implications. En Donaldson, T., Preston, L.E., *Understanding stakeholder thinking*, Helsinki: LSR-Publications.
- Carroll, A. B., 1999. Corporate Social Responsibility. *Business and Society*, vol. 38(3), pp.268-295.
- Carroll, A.B., 1979. A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, vol.4(4).
- Carroll, A.B., 1989. *Business & Society. Ethics & Stakeholder Management*. Cincinnati: South Western Publishing
- Castelló, I., Lozano, JM. 2009. From risk management to citizenship corporate social responsibility: analysis of strategic drivers of change. *Corporate Governance*, vol. 9(4), pp.373-385.
- Cavanagh, G.F.; Moberg, D.J.; Velasquez, M., 1981. The Ethics of Organizational Politics. *Academy of Management Review*, vol.6 (3), pp.363-372.
- Chalier, C., 2002. *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid: Caparrós,
- Chandler, A., 1997. Is this for a grade? A personal look at journals, *The English Journal*, 86(1), pp. 45–49.
- Christensen, C. R., & Hansen, A. J., 1987; *Teaching and the case method*. Cambridge: Harvard Business School.
- Christensen, C. R., 1989. *Teaching and the case method*. Cambridge: Harvard Business School.
- Clarkson Center of Business Ethics, 2002. Principles of Stakeholder Management. *Business Ethics Quarterly*, vol.12, Issue 2, pp. 257-264.
- Cohen, P., 1973; *The gospel according to the Harvard Business School*. New York: Penguin.

- Cohen, S., 1997. Who are the Stakeholders? What difference does it make?. *Business and professional Ethics Journal*, vol.15, pp.3-18.
- Conill, J., 1993. Ética económica. *Diálogo Filosófico*, núm.26.
- Conklin, T.A., 2012. Making It Personal: The Importance of Student Experience in Creating Autonomy Supportive Classrooms for Millennial Learners. *Journal of Management Education*, 37(4), p.499 –538.
- Cortina, A., 1993. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Crabtree, B. F., Miller, W. L. (Eds.), 1999. *Doing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crème, P., 2005. Should student learning journals be assessed?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), pp. 287–296.
- Daudelin, M., 1996. Learning from experience through reflection, *Organizational Dynamics*, p. 36-48.
- Davis, K., 1967. Understanding the social responsibility puzzle: What does the businessman owe to society. *Business Horizons*, vol.10, pp.45-50.
- De George, R.T., 1982. What is the American Business Value System. *Journal of Business Ethics*, vol.1, pp.267-275.
- De George, R.T., 1987. The Status of Business Ethics: Past and Future. *Journal of Business Ethics*, vol.6, pp.201-211.
- De George, R.T., 1990. *Business Ethics*. Nueva York: Macmillian.
- De George, R.T., 1993. L'Ética degli Affari Di Fronte Al Futuro. *Etica degli affari e delle professioni*, num.1, pp.4-14.
- Derrida, J., 1995. *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta.
- Dewey, J., 1894. The theory of Emotion: I: Emotional attitudes, *Psychological Review*, vol. 1(6).
- Dixon, N. M., 1996. *Perspectives on dialogue: Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro: Center for Creative Leadership.
- Dodge, J., Ospina, S. M., & Foldy, E. G., 2005. Integrating rigor and relevance in public administration scholarship: The contribution of narrative inquiry. *Public administration review*, vol.65 (3), pp.286-300.

- Domingo, A.; Benassar, B., 1992. Ética civil. En Vidal, M. (ed.) *Conceptos fundamentales de ética filosófica*. Madrid: Trotta, pp.269-291.
- Donaldson, T., 1982. *Corporations and morality*. Englewood Hills: Prentice-Hall.
- Donaldson, T., y Werhane, P., 1988. *Ethical issues in Business. A Philosophical Approach*. Englewood Hills: Prentice-Hall.
- Donaldson, T.; Preston, L. E. 1995. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, vol. 20, pp.65-91.
- Donaldson, T.; Preston, L. E., 1998. *The Corporation and its Stakeholders*. Toronto: University of Toronto Press.
- Edel, A., 1986. Ethical theory and moral practice: on the terms of their relation. En Marco, J.P.; Fox, R.M. (eds.): *New directions in ethics. The challenge of applied ethics*. Londres: Routledge & Kegan Paul, pp.317-335.
- Elkington, J., 1997. *Cannibals With Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Stoney Creek, CT: New Society Publishers.
- Elm, D.R.; Nichols, M.L., 1993. An Investigation of the Moral Reasoning of Managers. *Journal of Business Ethics*, vol.12, pp.817-833.
- Emerson, J., 2003. The blended value proposition: integrating social and financial results. *California Management Review*, vol. 45(4), pp.35-51.
- Epstein, E.M., 1987. Business Ethics, Corporate Good Citizenship, and the Corporate Social Policy Process. A view from the United States. *European Foundation for Management Development Conference on Business Ethics: Crucial Issues in Successful European Business*.
- Epstein, E.M., 1987. The Corporate Social Policy Process and the process of corporate governance. *American Business Law Journal*, vol.25 (3).
- Erikson, E., 1973, *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Erikson, E., 1980. *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton & Company
- Evan, W. M.; Freeman, R. E. 1988. A stakeholder theory of the modern corporation: Kantian capitalism. In T. Beauchamp & N. Bowie (Eds.), *Ethical theory and business*: pp.75-93. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ferrater, J., 1979. *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza.

- Ferrater, J.; Cohn, P., 1981. *Ética aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid: Alianza.
- Ferris, G. & Huxley-Binns, R., 2011; What Students Care About and Why We Should Care, en Paul Mahrag & Caroline Maughan (eds.), *Affect and Legal Education. Emotion in Learning and Teaching the Law*. London: Routledge.
- Fisher, J., 2004. Social Responsibility and Ethics: Clarifying the Concepts. *Journal of Business Ethics*, vol.52.
- Flick, U., 2008. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Frankl, V., 1985. *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press.
- Frans de Waal, 2009. *The Age of Empathy. Nature's lessons for a kinder society*. London: Souvenir Press.
- Frederick, W.C., 1981. Free Market vs. Social Responsibility: Decision time at the CED. *California Management Review*, vol.23 (3), pp.20-28.
- Frederick, W.C., 1986. Towards CSR: Why Ethical Analysis is Indispensable and Unavoidable in Corporate Affairs. *California Management Review*, vol.28 (2)..
- Frederick, W.C.; Davis, K.; Post, J.E., 1988. *Business and Society. Corporate Strategy, Public Policy, Ethics*. Nueva York: McGraw Hill.
- Freeman, R. E., 2010. *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedman, M., 1970. The social responsibility of business is to increase its profits. *New Yorker Times Magazine*, New York.
- Fukuyama, F., 1992. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Gadamer, H.G., 1977. *Verdad y método (T.I)*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G., 1998. *Verdad y método (T.II)*. Salamanca: Sígueme.
- García, S., 1982. *Responsabilidad social y balance social de la empresa*. Madrid: Fundación MAPRE.
- Gellerman, S.W., 1986. Why 'good' managers make bad ethical choices. *Harvard Business Review*.
- Giddens, A., 1994; *Beyond left and right, the future of radical politics*. Stanford: Stanford University Press.

- Gilligan, C., 1982. *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodpaster, K.E., 1984. *Ethics in Management*. Boston: Harvard Business School.
- Goodpaster, K.E., 1984. *Ethics in management. Teacher's manual*. Boston: Harvard Business School.
- Goodpaster, K.E., 1991. Ethical Imperatives and Corporate Leadership. Freeman. E. (ed): *Business Ethics. The State of the Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Goss, T., Pascale, R. & Athos, A. 1993. The invention roller coaster: risking the present for a powerful future. *Harvard Business Review*.
- Grant, C., 1991. Friedman Fallacies. *Journal of Business Ethics*, vol. 10..
- Griffin, J.; Mahon, J., 1997. The corporate social performance and corporate financial performance debate. *Business and Society*, vol.36(1), pp.5–31.
- Grocio, H., 1925 (1625). *Del derecho de la Guerra y de la paz*, Tomo I. Madrid: Editorial Reus.
- Habermas, J., 1987. *Teoría Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J., 1988. *La transformación estructural de la vida pública*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J., 1990. *Moral consciousness and communicative action*. Boston: MIT press.
- Habermas, J., 1982. *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.
- Halal, W. E., 2001. The collaborative enterprise: A stakeholder model uniting profitability and responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.2, pp.27-42.
- Handy, C., 1990. *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press.
- Handy, C., 2002. What's a business for. *Harvard Business Review*, vol. 80 (12), pp.49-60.
- Harold J. Leavitt, lo puso sobre la mesa en su artículo de 2007 Big organizations are unhealthy environments, *Academy of Management Learning & Education*, vol.62, num.2, p.253-263.
- Harrison, J. S., Freeman, R. E. 1999. Stakeholders, social responsibility and performance: empirical evidence and theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, vol. 42 (9).

- Hayek, F., 1981. *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*. Discurso pronunciado en el Ciclo de Conferencias sobre Fundamentos de un Sistema Social Libre organizado por el Centro de Estudios Públicos en Santiago de Chile.
- Hegel, F., 1974. Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten, en *Jenaer Schriften*. Frankfurt.
- Hegel, F., 2006, *El Sistema de la eticidad*. Buenos aires: Editorial Quadrata.
- Hiemstra, R., 2001. Uses and benefits of journal writing, *New Directions for Adult and Continuing Education*, i.90.
- Hobbes, T., 1651. *De cive*. Londres: J.C. for R. Royston.
- Hobbes, T., 1998 (1651). *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press.
- Honneth, A., 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Isaacs, W., 1993. Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, , 22(2), p.24-39.
- Jick, T., 1993. Implementing change, en T. Jick (Ed.), '*Managing change*'. Irwin: Homewood, p.192-201.
- Johnson, H. L., 1971. *Business in contemporary society: Framework and issues*. Belmont: Wadsworth Pub. Co.
- Jones, T. M. 1995. Instrumental stakeholder theory. *The Academy of Management Review*, vol. 20 (2), pp.404-437.
- Jones, T.M., 1980. Ethical decision making by individuals in organizations: an issue-contingent model. *Academy of Management Review*, vol. 16 (2), pp.366-395.
- Jorgensen, A. L.; Knudsen, J. S., 2006. Sustainable competitiveness in global value chains: how do small Danish firm behave? *Corporate Governance*, vol.6 (4), pp.449-462.
- Kant, I., 1969, *Crítica del Juicio*. México DF: Porrúa.
- Kant, I., 2002. *Fundamentacion de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.
- Kanter, R., Stein, B., & Jick, T., 1992. *The challenge of organizational change*. New York: Free Press.
- Kay, J. 1993. *Foundations of Corporate Success*. Oxford: Oxford University Press.

- Kerhuel, A., 1990. De part et d'autre de l'Atlantique. *Projet*, num.224.
- Kessels, J., 2001. Socrates Comes to Market. *Philosophy of Management*, 1: 49.
- Knowles, M., 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Knowles, M., 1984. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L., 1975; *Synopses and Detailed Replies to Critics* (con C. Levine y A.Hewer), en 'The Psychology of Moral Development', p.229-30.
- Kohlberg, L., 1981. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row Pubs: San Francisco.
- Koslowski, P., 2000. The limits of shareholder value. *Journal of Business Ethics*, vol.27(1-2), pp.137-148.
- Kotter, J., & Schlesinger, L., 1987. *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Laurie, N. 2001. *Philosophy Goes to Work, Thinking Through Dialogue*. Oxford: Practical Philosophy Press.
- Lease, J.E., McConnell, R.V., & Nord, M., 1999. Discourse as a catalyst for change in management education. *Journal of Management Education*, 23(2), p.154-173.
- Leech, B. L., 2002. Asking questions: techniques for semistructured interviews. *Political Science & Politics*, vol.35 (04), pp.665-668.
- Leidtka, J., 2001; The promise and peril of video cases: Reflections on their creation and use. *Journal of Management Education*, 25(4), p.409-424.
- Levinas, E., 1977. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme.
- Lozano, J.M., 1997. *Ètica i empresa*. Barcelona: Proa.
- Lozano, J.M., 2009. *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Madrid: Trotta.
- Luban, D., 2007. *Legal Ethics and Human Dignity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.32-40.

- Mackey, A., Mackey, T. B., Barney, J. B., 2007. Corporate Social Responsibility and Firm Performance: Investor Preferences and Corporate Strategies. *Academy of Management Review*, vol.37(3), pp.817-835.
- Magris, C., 2001. *Utopia y desencanto. Historia, esperanza e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Maharg, P. y Maughan, C., 2011. *Affect and Legal Education*. London: Routledge,
- Margalit, A., 2010. *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Marris, P., 1974; *Loss and change*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marshall, C., & Rossman, G. B., 1995. Data collection methods. *Designing qualitative research*, vol.2 (8).
- Marsick, V. J., 1996. Action learning and reflection in the workplace, en J. Mezirow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, p.23-46.
- Matten, D.; Crane, A., 2005. Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization. *Academy of Management review*, vol. 30(1), pp.166-179.
- Mayring, P., 1983. *Análisis de Contenido Cualitativo*. Madrid: Morata.
- McCambridge, J., 2003. 12 angry men: A study in Dialogue, *Journal of Management Education*, Vol. 27 no.3, p.384-401.
- McCombs, B., & Whistler, J. S., 1997. *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McWilliams, A.; Siegel, D., 2001. Corporate Social Responsibility: a theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*, vol. 26 (1), pp.117-128.
- Mead, G. H., 1968. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, G.H., 1968. *Geist; identität und Gesellschaft*, Frankfurt/Main.
- Melek Karaka, F.; Oktay, B., 2016. The Use of the Reflective Diaries in Science. Lessons from the Perspectives of Eighth Grade Students, *International Journal of Environmental and Science Education*, v.11 n.2.
- Mèlich, J.C., 2010. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

- Milgram, S., 1974. *Obedience to authority: an experimental view*. New York: Harper and Row.
- Mill, J.S., 2001. *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books.
- Mitchell, R. K.; Agle, B. R.; Wood, D. J., 1997. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management*, vol.22 (4), pp.853–886.
- Montaigne, M., 2016, *Ensayos*. Barcelona: Penguin clásicos.
- Morgan, G., 1988; *Riding the waves of change: Developing managerial competences for a turbulent world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Navarrete, J. M., 2004. Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, vol.8 (13), pp.277-299.
- Nelson, L., 2008. *El método Socrático*. Cádiz: Hurqualya.
- Nietzsche, F., 1995. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M., 2006. *Las Fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M., 2009. *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M., 2013. *Political Emotions*, Cambridge: Belknap Press
- O'Connell, T. ; Dymont, J.E., 2011. The case of reflective journals: is the jury still out?, *Reflective Practice*, v.12 n.1.
- Ortega y Gasset, J., 1955, *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Padioleau, J.G., 1988. Les entreprises americaines et la morale des affaires. *Chroniques d'actualité de la S.É.D.É.I.S.*, vol. 37 (9), pp.362-367.
- Paine, L.S., 1991. Ethics as Character Development: Reflections on the Objective of Ethics Education. En Freeman, R.E.: *Business Ethics. The state of the Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Pateman, C., 1996. Críticas feministas a la dicotomía público/privado, en *'Perspectivas feministas en teoría política'*, ed. Carme Castells. Barcelona: Paidós.
- Perry, W. G., Jr. 1968. *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Peterson, E.; Jones, A., 2001. Women, journal writing, and the reflective process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, i.90, pp. 59–67.
- Pettigrew, A., 1979. On studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, p.572.
- Phillips, R., 2003, Stakeholder Legitimacy, *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13, No. 1, pp. 25-41).
- Platón, 1986. *El Banquete*. Madrid: Gredos.
- Platón, 1988. *Sofista*. Madrid: Gredos.
- Platón, 1988. *Sofista*. Madrid: Gredos.
- Platón, 1998. *Carta Séptima*. Madrid: Alianza Editorial.
- Platón, 1998. *Fedro*. Madrid: Alianza Editorial
- Platón, 1998. *Protágoras*. Madrid: Alianza Editorial.
- Platón, 2010. *Apología de Sócrates*. Madrid: Alianza Editorial.
- Platón, 2010. *Menón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Poiars Maduro, M., 2012. The Future of European Legal Education, en Muller, S.; Zouridis, S.; Frishman, M.; Kistemaker, L. (eds.), *The Law of the Future and the Future of the Law: Volume II*. La Haya: TOAEP.
- Polkinghorne, D., 1989. Phenomenological Research Methods, en Ronald Valle & Steen Halling (eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology*. New York: Plenum Press,
- Porter, M. E. 1985. *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. Nueva York: Free Press.
- Porter, M. E.; & Kramer, M. R., 2002. The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, vol. 80(12), pp.56-68.
- Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2006. Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review*, vol. 84 (12), pp.78-92.
- Porter, M. E.; Kramer, M. R., 2011. Creating Shared Value. *Harvard Business Review*. Vol.89 (1/2), pp.62-77.

- Post, J.E.; Preston, L.E.; Sachs, S., 2002. *Redefining the corporation*. Stanford: Stanford University Press.
- Pound, R., 1910. Law in Books and Law in Action, *American Law Review*, 44.
- Prahalad, C. K.; Hammond, A., 2002. Serving the World's Poor, Profitably. *Harvard Business Review*, vol.80 (9): 48-57.
- Preston, L.E., 1975. Corporation and Society: The Search for a Paradigm. *Journal of Economic Literature*, vol. 13 (2), pp.434-453.
- Preston, L.E.; Post, J., 1975. *Private management and Public Policy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pruzan, P., 2001. The Question of Organizational Consciousness: Can Organizations Have Values, Virtues and Visions? *Journal of Business Ethics*, vol.29 (3).
- Ramsey, V. J., & Fitzgibbons, D. E., 2005. Being in the classroom, *Journal of Management Education*, 29, p.333-356.
- Rawls, J. 1995. *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J., 2010. *Una teoría de la justicia*. Girona: Accent Editorial.
- Ricoeur, P., 2005. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Rorty, R., 2000. *Verdad y progreso. Escritos filosóficos 3*. Barcelona: Paidós.
- Ruf, B. M., Muralidhar, K., Brown, R. M., Janney, J. J., & Paul, K., 2001. An empirical investigation of the relationship between change in corporate social performance and financial performance: A stakeholder theory perspective. *Journal of Business ethics*, vol.32(2), pp.143-156.
- Sacconi, L. 1991. *Etica degli affari*. Milán: Il Saggiatore.
- Sánchez Muñoz, C., 2009. Seyla Benhabib: hacia un universalismo interactivo y globalizado, en R. Máiz, *'Teorías políticas contemporáneas'*, Madrid: Departamento de Derecho Público y Filosofía Jurídica, Universidad Autónoma de Madrid, p.272-309.
- Sandel, M. 1984. The procedural republic and the unencumbered self. *Political Theory*, vol. 12 (1), p.81-96.
- Sandel, M., 2010. *Justice. What Is The Right Thing To Do*. London: Penguin Books

- Schnietz, K. E.; Epstein, M. J., 2005. Exploring the Financial Value of Reputation for Corporate Responsibility During a Crisis. *Corporate Reputation Review*, vol.7 (4), pp.327-345.
- Schön, D.A., 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schopenhauer, A., 2009. *Parerga y paralipómena. Escritos filosóficos sobre diversos temas*. Madrid: Valdemar.
- Seeskin, K., 1987. *Dialogue and discovery: A study in Socratic method*. Albany, NY: Suny Press.
- Sen, A., 2010. *The Idea of Justice*. Londres: Allan Lane.
- Senge, P., 2006. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Nueva York: Broadway Business.
- Sennet, R., 2003; *El respeto*, Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R., 2012. *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Sethi, S.P., 1975. Dimensions of Corporate Social Performance: An analytical framework. *California Management Review*, vol. 17 (3), pp.58-64.
- Shaw, W., y Barry, V., 1989. *Moral issues in Business*. Belmont: Wadsworth.
- Silverman, D., 2000. *Doing qualitative research: A practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Smith, N. C., 2003. Corporate Social Responsibility: Whether or how? *California Management Review*, vol.45 (4), pp.52-76.
- Stewart, J., & Thomas, M., 1995. Dialogic listening: Sculpting mutual meanings, en J. Stewart (Ed.), *'Bridges not walls: A book about interpersonal communication'*. New York: McGraw-Hill, p.184-201.
- Stone, C.D., 1975. *Where the law ends. The social control of corporate behavior*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Strauss, A., & Corbin, J., 1998. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Swanson, D. L., 1995. Addressing a theoretical problem by reorienting the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, vol. 20, pp.43-64.

- Taylor, Ch., 1986. *Die Motive eine Verfahrensethik*, en *Moralität und sittlichkeit*, ed Wolfgang Kuhlmann. Frankfurt: Suhrkampff.
- Taylor, Ch., 2010. *Multiculturalismo o la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thiebaut, C., 1992. *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Thorpe, K., 2004, Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, v. 5(3).
- Treviño, L.K., 1986. Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *Academy of Management Review*, vol.11 (3), pp.601-617.
- Treviño, L.K., 1992. Moral Reasoning and Business Ethics: Implications for Research, Education, and Management. *Journal of Business Ethics*, vol.11, pp.445-459.
- Treviño, L.K., Weaver, G.R. 1994. Business ETHICS/BUSINESS Ethics: one field or two?. *Business Ethics Quarterly*, vol.4 (2), pp.113-118.
- Tugendhat, E., 1988. *Problemas de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Van Manen, M. 1997. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Toronto: The Althouse Press.
- Van Marrewijk, M. 2003. Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: Between agency and communion. *Journal of Business Ethics*, vol.44(2-3), pp.95-105.
- Van Rossem, K., 2011. *¿Qué es un Diálogo Socrático?*, *P@kenredes, Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadáira*, Vol.I, no 9.
- Velasco, J.C., 2014. *Para leer a Habermas*. Madrid: Alianza.
- Waddock, S. 2000. The Multiple Bottom Lines of Corporate Citizenship: Social Investing, Reputation, and Responsibility Audits. *Business & Society Review*, vol.105 (3), pp.323-346.
- Waddock, S. 2001. Integrity and Mindfulness. Foundations of Corporate Citizenship. *Journal of Corporate Citizenship*, vol.1, p.34-35.
- Waddock, S.; Corporate citizenship enacted as corporate practice, *International Journal of Value-Based Management*, vol.14.

- Walzer, M., 1987. *Interpretation and Social Criticism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, M., 2006, *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wenger, M.S.; Hornyak, M.J., 1999. Team teaching for higher level learning: a framework of professional collaboration. *Journal of Management Education*, Vol. 23 No. 3, p.311-327.
- Williams, B., 1969. *The idea of equality*, en 'Moral Concepts' Joel Feinberg (comp.). Londres: Oxford University Press.
- Wilson, R., 2009. Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education, *German Law Journal* 10.
- Wood, D.J.; Jones, R.E., 1995. Stakeholder Mismatching: A theoretical problem in empirical research on Corporate Social Performance. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol.3 (3), pp.229-267.
- Zadek, S., 2006. Responsible competitiveness: reshaping global markets through responsible business. *Corporate Governance: The International Journal of Effective Board Performance*, vol. 6 (4), pp.334-348.

11 Anexos

Anexo 1: Listado de personas entrevistadas

Persona entrevistada	Organización en la que trabaja en la actualidad
Valentin Alfaya	Ferrovial
Juan José Almagro	Mapfre
Alberto Andreu	Telefónica
Toni Ballabriga	BBVA
José Luis Blasco	KPMG
Carles Campuzano	CiU
Antonio Fuertes	Gas Natural Fenosa
Eduardo García Moreno	Repsol
José Carlos González	CC.OO.
Germán Granda	Forética
Jordi Jaumà	Diario Responsable
Ramon Jáuregui	PSOE
José Ángel Moreno	Economistas Sin Fronteras
Àngel Pes	Caixabank
Juan Felipe Puerta	Iberdrola
Isabel Roser	DIRSE
Josep Santacreu	DKV
José Manuel Sedes	Vodafone
Esther Trujillo	PlanBET
Orencio Vázquez	Observatorio RSC
Victor Viñuales	ECODES

