

Montuschi, Luisa

Working Paper

El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: Las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los codigos de etica

Serie Documentos de Trabajo, No. 329

Provided in Cooperation with:

University of CEMA, Buenos Aires

Suggested Citation: Montuschi, Luisa (2006) : El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: Las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los codigos de etica, Serie Documentos de Trabajo, No. 329, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/84232>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

EL APRENDIZAJE MORAL DE LOS INDIVIDUOS Y DE LAS CORPORACIONES: LAS ETAPAS DE KOHLBERG, LA CULTURA ORGANIZACIONAL Y LOS CODIGOS DE ETICA

Por

Luisa Montuschi*

RESUMEN

¿Puede enseñarse la ética? No se trata de una cuestión nueva y mucha gente piensa que los cursos de ética en los negocios no sirven para nada. Después de todo la capacidad para enfrentarse a cuestiones morales se desarrolla en la más temprana edad. Por lo menos esto muestran las investigaciones realizadas por el famoso psicólogo de la Universidad de Harvard Lawrence Kohlberg quien estudió el desarrollo moral de los niños a través de diferentes etapas. Sin embargo, hay evidencia de que la ética puede ser aprendida en la edad adulta. Esto se manifestaría en una mayor toma de conciencia acerca de las cuestiones morales implicadas en muchas situaciones de la vida corporativa. Claro que esto no significa que, como consecuencia de los cursos de ética en los negocios, los individuos o las corporaciones estén más preocupados por los aspectos éticos de sus actividades. Pero tales cursos parecen haber tenido algún tipo de efecto tanto sobre la cultura organizacional como sobre los códigos de ética de las corporaciones. Lo cual no implica decir que en cuestiones de índole ética el comportamiento de tales organizaciones haya mejorado en forma significativa.

MORAL LEARNING OF INDIVIDUALS AND CORPORATIONS: KOHLBERG STAGES, ORGANIZATIONAL CULTURE AND ETHICAL CODES

ABSTRACT

Can ethics be taught? This is an old issue and many people doubt if business ethics courses are of any value. After all the ability to deal with moral issues is developed at very early ages. This is so according to the research carried on by Harvard psychologist Lawrence Kohlberg who identifies different stages of moral development from childhood years. Anyway there is evidence that ethics can be learned in adult age. This means that individuals can become more aware about the ethical aspects of many situations that arise in corporate life. Which doesn't necessarily mean that individuals or corporations are more ethically concerned as a consequence of business ethics courses. But in any case it seems that those courses have had a discernible effect on the organizational culture and on the ethical codes of corporations. Which it is not to say that their ethical behavior has dramatically improved.

* Las opiniones expresadas en este artículo son del autor y no necesariamente reflejan las de la Universidad del CEMA.

EL APRENDIZAJE MORAL DE LOS INDIVIDUOS Y DE LAS CORPORACIONES: LAS ETAPAS DE KOHLBERG, LA CULTURA ORGANIZACIONAL Y LOS CODIGOS DE ETICA

Por

Luisa Montuschi

"Unless you know the mountains and the forests, the defiles and impasses, the lay of the marshes and swamps, you cannot maneuver with an armed force. Unless you use local guides, you cannot get the advantages of the land."

Sun Tzu, "The Art of War"

Ethics at work is greatly influenced by the organizations's culture.

L.K. Treviño & K.A. Nelson

1. La enseñanza de la ética y el desarrollo moral de los niños. Las etapas de Kohlberg

En un editorial del Wall Street Journal se sostenía que los cursos de ética en los negocios eran inservibles pues la ética no podía ser enseñada. Esta es por lo cierto una afirmación un tanto extremista pues corre en contra de las múltiples opiniones que se han formulado sobre el tema. Y también en contra de la corriente vigente en la mayoría de las principales escuelas de negocios del mundo. Sin embargo, estas experiencias no demuestran que en los hechos tal enseñanza haya tenido un efecto positivo sobre las actitudes y comportamiento de sus participantes. De hecho estos desarrollos en la enseñanza de la ética parecen haber corrido parejo con la mayor ola de escándalos corporativos de los que se tenga memoria. Y los principales directivos implicados en los escándalos podían exhibir títulos en negocios obtenidos en las principales universidades en cuyo curriculum figuraba la enseñanza de la ética en los negocios.

Pero un punto adicional que debe tenerse presente se refiere a las corporaciones. ¿La difusión de estos estudios muestra haber tenido algún efecto sobre el comportamiento de estas organizaciones? ¿Ha mejorado el clima moral de los negocios? Lo afirmado más arriba parecería desmentir esta afirmación.

Sin embargo, como lo hace notar Manuel Velasquez, uno de los más conocidos profesores del área autor de uno de los textos más ampliamente

utilizados¹, algo, o mucho, ha cambiado desde fines de la década del setenta, cuando por primera vez vieron la luz los cursos de Business Ethics en las principales escuelas de negocios. Velasquez entiende que con la enseñanza y con las publicaciones se ha calado de algún modo en la conciencia ética de las corporaciones y que muchos hechos negativos comunes en esos días y que hoy se ejemplifican como casos paradigmáticos en los cursos, ya no habrían de repetirse². Sin embargo, este punto de vista no es compartido por todos como más adelante habrá de verse.

En nuestro análisis conviene considerar de qué manera puede visualizarse el aprendizaje de la ética en distintas etapas de la vida. En primer lugar y en orden cronológico, deberemos considerar a los niños que a edad temprana inician un proceso de aprendizaje en el cual van incorporando valores y virtudes³. En los estudios pioneros de Piaget todos los desarrollos morales de los niños emergen de las acciones que los mismos emprenden. Todo el conocimiento se generaría por un proceso de interacción con el medio. Y también la moralidad surgiría de un proceso similar que comenzaría en un estado de estricta adherencia a las reglas y deberes y una no cuestionada obediencia a la autoridad. Se trataría entonces de un estado de heteronomía moral.

Estas actitudes se irían modificando a medida que se vayan produciendo interacciones con otros niños. El desarrollo moral implica el ingreso a una etapa de un razonamiento moral más autónomo donde las reglas y la autoridad son consideradas desde una perspectiva más crítica. Se procura aplicar tales reglas en un marco de cooperación y reciprocidad⁴. El esfuerzo por llegar a soluciones equitativas permitiría definir la moralidad de los individuos. En el esquema piagetano los maestros debían cumplir un rol relevante para permitir y facilitar el proceso del propio descubrimiento que los

¹ Cf. Velasquez, M., **Business Ethics: concepts and cases**, Prentice Hall Inc., Upper Saddle River, NJ,

² Situaciones referidas a contaminación, a engaños y daños a los consumidores, a discriminaciones en los lugares de trabajo que eran bastante comunes, no han vuelto a repetirse. Por lo menos en el caso de los Estados Unidos.

³ Y, tal vez, también desvalores y vicios.

⁴ Cf. Piaget, J., **The Moral Judgment of the Child**, The Free Press, New York, 1965.

niños debían emprender. Y no buscar de modo alguno someterlos a un proceso de adoctrinamiento, sobre todos en cuestiones atinentes a la moral.

En sus estudios Piaget encontró dos etapas en el desarrollo moral de los niños. En la primera, que llegaría hasta los 10-11 años, los niños ven a las reglas como algo fijo y absoluto que no puede ser cambiado. Proviene de los adultos y, tal vez, de alguien superior cuya autoridad no puede ser discutida⁵. En este primer lapso los juicios de los niños, incluyendo los de índole moral, se basan sobre todo en las consecuencias de las acciones. A partir de los 11 años el pensamiento infantil evoluciona hacia la consideración de las intenciones que están en la base de los actos pertinentes. Las reglas ya no se asumen como fijas e inmutables, sino como instrumentos que ayudan a la cooperación entre las personas.

La propuesta de Lawrence Kohlberg se construye sobre el edificio erigido por Piaget. Su propósito era modificar y elaborar las investigaciones realizadas por Jean Piaget en relación con esta importante problemática⁶. E ir más lejos de lo planteado por este autor en términos del desarrollo moral de los niños.

En sus trabajos Kohlberg analizó como, desde la niñez, las personas se van formando en sus hábitos de pensamiento a través de sus experiencias y procesos de socialización que los van llevando a la comprensión de conceptos morales como la justicia, los derechos, los deberes, la igualdad, la amistad, la honestidad, el bienestar humano. Alcanzar la madurez moral es, de acuerdo con Kohlberg, un proceso prolongado que se va dando en forma gradual en etapas sucesivas.

En tal sentido distingue seis etapas de razonamiento moral agrupadas en los tres niveles progresivos que a continuación se detallan. En cada etapa se van produciendo cambios significativos en la forma de encarar decisiones que implican alguna problemática de índole ética. Tales cambios corren parejos con las transformaciones que también se producen en la visión de los

⁵ Como Dios.

⁶ Cf. Kohlberg, L., **Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development**, (Vol. I), San Francisco, Harper & Row, 1981; Piaget, J., **The Moral Judgment of the Child**, The Free Press, New York, 1965.

niños respecto de la sociedad y el lugar que les corresponde en la estructura social. La incorporación de conceptos tales como la igualdad, la justicia, la reciprocidad, la benevolencia se va dando a lo largo de un proceso de aprendizaje y de interacción con sus pares y con los mayores.

Es claro que los cambios no pueden ser independientes de los procesos educativos, especialmente cuando los mismos se orientan a despertar en los jóvenes una conciencia moral y a mejorar su discernimiento y procesos de razonamiento en cuestiones que implican alguna problemática de carácter ético. En tal sentido adquiere importancia la orientación que han ido asumiendo los sistemas educacionales. De manera creciente han ido evolucionando hacia una formación crecientemente teórica y técnica en detrimento de la formación moral. Esta orientación que hoy predomina en forma indiscutida parecería haber sido inicialmente inspirada por los utilitaristas, en particular por Jeremy Bentham, quien auspiciaba un sistema educativo que formara buenos hombres de negocios. A tal sistema lo denominaba *chrestomathy*⁷.

Jean Piaget realizó importantes contribuciones a la teoría del desarrollo moral, centradas principalmente en la vida moral de los niños y en la evolución de sus conceptos acerca de lo que está bien y lo que está mal. En sus estudios Piaget consideraba el paso que se produce de una etapa de razonamiento moral heterónomo, caracterizado por una indiscutida y estricta adhesión a reglas y a la obediencia a la autoridad, hacia otro estadio de razonamiento autónomo que superaría las eventuales situaciones problemáticas que podría generar una posición egocéntrica sólo limitada por la aceptación de estrictas reglas. El sistema educativo debería jugar un papel de importancia al estimular la toma de decisiones en forma cooperativa de modo tal que requiriera una coordinación de los propios puntos de vista con los de otros sobre la base de reciprocidad y respeto mutuo⁸.

Kohlberg, a partir de los resultados y conclusiones de Piaget, realizó su análisis de las etapas del desarrollo moral y de la evolución de los procesos de razonamiento moral a mediante la consideración de la actitud que adoptan los

⁷ Palabra que proviene del griego *chrestos* (útil) y *mathesis* (aprendizaje).

⁸ Cf. Piaget, J., **The Moral Judgment of the Child**, The Free Press, New York, 1965.

niños frente a ciertos dilemas⁹. Y lo que importa no es el resultado o el curso de acción que el niño estaría dispuesto a emprender, o la respuesta que da, sino el razonamiento moral que respalda tal acción o que justifica la respuesta.

A – Nivel preconvencional

El niño responde a las normas culturales y/o sociales y las interpreta en términos de las derivaciones que las mismas pueden tener como consecuencia de su acción o respuesta (castigo, premio) o en términos del poder físico de la autoridad de quien emanan las normas. Se trata de una forma egocéntrica de razonamiento moral.

- 1) **Etapa del castigo y la obediencia:** lo correcto es la aceptación de reglas y el sometimiento a la autoridad; las decisiones morales se toman sobre la base de evitar castigos. Es un punto de vista egocéntrico que no considera los intereses de otros.
- 2) **Etapa de intercambios y fines instrumentales individualistas:** lo correcto es actuar para servir los intereses propios y sólo en ese caso obedecer las reglas reconociendo igual derecho a los otros. Es un enfoque individualista en el cual se integran intereses individuales conflictivos mediante intercambios instrumentales.

B – Nivel convencional

En este nivel es importante actuar de acuerdo con las expectativas del grupo que uno integra (incluso la familia) sin considerar las eventuales consecuencias. Es también importante mantener el orden en la sociedad y ello conlleva una comprensión de las normas y leyes necesarias para su funcionamiento.

- 3) **Etapa de las expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal:** lo correcto es comportarse de acuerdo con lo que esperan los pares en la sociedad para obtener la aprobación dentro del “grupo”. Es importante la regla de oro que permite relacionar puntos de vista. En las relaciones interpersonales son importantes la lealtad, la

⁹ El dilema de Heinz es aquel que aparece en todos los análisis referidos a Kohlberg.

confianza, el respeto, la gratitud. Todavía no se considera el sistema social generalizado.

- 4) Etapa del sistema social y de la conciencia:** en esta etapa hacer lo correcto es cumplir el propio deber como miembro de la sociedad, manteniendo el orden social y las leyes, salvo en casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales establecidos. Existe un imperativo de conciencia para cumplir con las obligaciones. Se adopta el punto de vista del sistema que define roles y reglas. Se consideran las relaciones interpersonales en términos de la ubicación en el sistema.

B/C – Nivel de transición

4½) Etapa posconvencional sin principios: se considera a la moralidad convencional como arbitraria y relativa. El individuo aun no descubrió principios éticos universales y se ve a si mismo como ajeno a su grupo social con una especial hostilidad hacia quienes están en la etapa 4.

C – Nivel posconvencional y de principios

En este nivel se trata de definir los principios y valores morales que están por encima de grupos y/o autoridades aunque los mismos los sostengan y apoyen.

- 5) Etapa del contrato o de la utilidad social y de los derechos individuales:** lo correcto es sostener los valores, derechos básicos y contratos legales de la sociedad aunque ellos entren en conflicto con las reglas y leyes del grupo. Se toma conciencia de la variedad de valores y opiniones que tiene la gente, y del hecho de que la mayoría son relativos a su grupo de pertenencia. Las reglas son mantenidas por el contrato social vigente que procura “el mayor bien para el mayor número”. Existen derechos y valores no relativos (la libertad, la vida) que deben mantenerse siempre.
- 6) Etapa de los principios éticos universales:** lo correcto es guiarse por principios éticos universales basados en la justicia, el valor y la igualdad de todos los seres humanos y el respeto a la dignidad humana. Las leyes específicas sólo son válidas porque se basan en tales principios. El

principio moral básico es que las personas nunca deben ser consideradas como medios sino como fines en sí mismas.

Debe notarse que en el análisis de Kohlberg, los desarrollos de cada etapa se van edificando sobre los logros de las etapas anteriores y cada nivel corresponde a edades cronológicas. El nivel A preconvencional en el cual se inicia la fase de operaciones concretas (etapas 1 y 2) se alcanzaría entre los 5 y los 8 años. El nivel B convencional en el cual el razonamiento lógico formal llega a su equilibrio (etapas 4 y 5) se alcanza a partir de la preadolescencia hasta la adolescencia de 8 a 14 años. El nivel C posconvencional (etapas 5 y 6) se podría alcanzar entre los 16 y los 18 años, aunque algunas personas siguen incorporando los correspondientes desarrollos hasta los 25 años y otras nunca llegan a la etapa 6 de los principios éticos universales. La existencia de tales etapas ha sido corroborada empíricamente en estudios longitudinales e interculturales¹⁰.

Puede concluirse que, de acuerdo con el análisis de Kohlberg, el resultado de un proceso de razonamiento moral dependería de la edad de la persona y de la etapa que haya alcanzado¹¹. Pero debe tenerse presente que no necesariamente el razonamiento va a coincidir con el comportamiento moral. Además, como ya se señaló, hay personas que nunca alcanzan el nivel C¹². También se ha señalado que este análisis está sesgado en contra de las mujeres¹³. Esta conclusión se deriva del hecho de que si las mismas basan sus juicios morales y su solución de los dilemas éticos en una ética del cuidado y en relaciones interpersonales. Y estas corresponden a la etapa 3. De este modo, de aceptarse en forma irrestricta la propuesta de Kohlberg, se podría concluir que las etapas más elevadas del desarrollo moral sólo serían

¹⁰ Cf. Power, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L., **Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education (Critical Assessment of Contemporary Psychology)**, New York, Columbia University Press, 1989.

¹¹ Que no siempre estará determinada por la edad.

¹² Kohlberg pensaba que sólo el 25% de las personas se desarrollarían moralmente hasta la etapa 6. La mayoría habría de permanecer en la etapa 4.

¹³ Cf. Gilligan, C., **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**, Harvard University Press, 1993.

alcanzadas por los varones. Por supuesto, esta hipótesis está severamente cuestionada.

Se ha señalado que la forma de realizar las encuestas que utilizó Kohlberg en sus investigaciones fue la causa del sesgo observado en los resultados. En efecto, las mayoría de los entrevistados fueron varones occidentales¹⁴. Y para los varones parecería que el ideal moral fuera la justicia formal con un pensamiento orientado por reglas, derechos y principios. Mientras que las mujeres, como se señalara, se orientan hacia una ética inspirada en la compasión, el cuidado y las relaciones interpersonales. Lo que diría Gilligan en respuesta a los planteos de Kohlberg es que no se trata de que las mujeres se queden en la etapa 3 sino que, a partir de la misma, su desarrollo moral seguiría luego por un sendero distinto del de los varones.

Una de las cuestiones discutidas y discutibles se refiere a la forma que ocurren estos procesos. Así, para Kohlberg el desarrollo moral no debe ser considerado como una consecuencia de la estructura genética ni tampoco un producto de la socialización ya que resultaría difícil visualizar a los agentes socializadores, padres y maestros, enseñando a los niños nuevas formas de pensamiento moral en la precisa secuencia que se ha presentado¹⁵. Pero tampoco debe asumirse que es totalmente independiente de esos procesos. Si se acepta que el cambio de pensamiento se da a través de las interacciones, discusiones y debates con otras personas donde se cuestionan y desafían los propios puntos de vista, lo que obliga a adoptar posiciones más abarcadoras, no cabe duda que muchas de tales interacciones se dan en el curso de los procesos de socialización y que tales procesos tienen lugar en buena medida en los períodos y ámbitos escolares.

Sin embargo, Kohlberg no compartía el punto de vista de que los maestros debían jugar el papel de formadores del carácter moral, entendido como un conjunto de virtudes. Ese papel se suponía que debía desempeñarse por medio de ejemplos, enseñanzas y comunicación directa con los niños con

¹⁴ Esto introduciría un sesgo cultural adicional agravado por el hecho de que Kohlberg pretendió extender los resultados obtenidos a culturas no occidentales.

¹⁵ En estos planteos Kohlberg estaría siguiendo esencialmente el pensamiento de Piaget. Cf. Crain, W.C., **Theories of Development**, Prentice Hall, 1985

premios a la práctica activa de las mismas. El rechazo de Kohlberg se basaba en la convicción de que no existía consenso respecto de las virtudes que deberían ser “enseñadas” y que, por otra parte, frente a cuestiones éticas similares, no parecería existir uniformidad de comportamiento a pesar de que puedan compartirse valores y virtudes.

El desarrollo moral se produciría más bien a través del proceso que debe enfrentar el niño para hacer frente a las contradicciones que puedan darse en cursos de acción referidos a cuestiones éticas en la etapa en la cual se encuentra y buscarle solución en una etapa superior. Esto se lograría planteando dilemas morales cuya resolución implicaría cierto nivel de razonamiento. Pero, además, Kohlberg entendía que debía mejorarse el nivel de desarrollo moral ofreciendo a los alumnos la oportunidad de participar en debates como parte de una comunidad democrática donde las decisiones deberían ser adoptadas por consenso, surgido de tales debates, y no por el voto de una simple mayoría. La escuela debería organizarse sobre tales bases con los maestros actuando como líderes orientadores y promotores de normas basadas en la justicia y el juego limpio¹⁶.

De todas maneras puede inferirse, sin demasiadas dudas, que la educación, la socialización y la interacción de los niños, entre sí y con sus padres y maestros, tienen un efecto cierto sobre su desarrollo moral. A pesar de que pueda resultar difícil determinar la importancia relativa de cada componente.

Resulta muy interesante observar como las situaciones descriptas por Kohlberg pueden ser identificadas en manifestaciones de adultos enfrentados a importantes dilemas. En un estudio realizado respecto de los debates suscitados en el Congreso de los Estados Unidos con motivo de la decisión del gobierno de intervenir en la Guerra del Golfo, pueden encontrarse argumentos a favor o en contra de la decisión de involucrarse en el conflicto, de los cuales

¹⁶ Cf. Power, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L., “Lawrence Kohlberg’s Approach to Moral Education”, Columbia University Press, New York, 1989.

reproduciremos algunos, para los que se indicará la correspondiente etapa de Kohlberg¹⁷.

Contra la participación de Estados Unidos

- 1) *We shouldn't consider war...because it would hurt our economy – etapa 1*
- 2) *..... because we don't want to appear too militaristic – etapa 3*
- 3) *.....even though the situation is bad, war is damaging to people and property and society agrees that is bad – etapa 5*

A favor de la participación de Estados Unidos

- 4) *We should consider war because we can gain security of the oil supply - etapa 2*
- 5) *.....because the UN has laid down written resolutions which should be upheld – etapa 4*
- 6) *.....because evil is on the march, and it would be morally wrong to allow it to continue – etapa 6*

Es claro que no necesariamente deberá concluirse que muchos políticos, no importa su afiliación o su nacionalidad, no han evolucionado moralmente más allá de la primera etapa de Kohlberg. Sin embargo, en todo caso no es demasiado halagadora la conclusión que puede sacarse del estudio citado. En efecto, podría decirse o que no han evolucionado o que los avatares e intereses de la política se sobreponen a cualesquiera criterios morales pudiesen tener.

2. La enseñanza de la ética en los negocios en cursos para adultos

Una cuestión distinta es la referida al efecto que puedan tener los cursos de ética aplicada dirigidos a los adultos. Y sería justamente el caso de los cursos de “ética en los negocios”, que en la actualidad proliferan, los que originaron las dudas planteadas en el Wall Street Journal. Y la respuesta dada no es por cierto satisfactoria.

Debe considerarse que generalmente tales cursos se dirigen a personas que en todos los casos han superado la edad máxima señalada por Kohlberg para alcanzar la etapa superior de desarrollo moral (la etapa 6 de los principios morales universales). Ya se ha señalado que muchos individuos nunca la

¹⁷ Cf. Shapiro, J. K., “Dr. Kohlberg goes to Washington: Using Congressional debates to teach moral development”, **Teaching of Psychology**, vol 22 (4), 1995.

habrían de alcanzar. La pregunta a formular se referiría entonces al hecho de si asistir a tales cursos ayuda a un progreso en los procesos de razonamiento moral. Y también de comportamiento. Además, en la mayoría de los casos las personas que asisten a tales cursos han seguido estudios superiores, universitarios y de posgrado cuyo contenido y orientación pudieron haber ejercido influencia sobre sus valores y ética personal. Y no debe descartarse el efecto que la actividad laboral, posterior a su graduación, y el medio en que la misma pudo haberse desarrollado pudieron haber tenido sobre la conciencia y valores éticos y morales de las personas participantes en los cursos de ética en los negocios.

Todo ello vuelve muy difícil poder identificar y aislar el efecto individual de un curso específico. Y, sin embargo, existe sin duda un marcado optimismo referido al efecto positivo de tales cursos que han pasado a formar parte del curriculum de los MBA's de las principales escuelas de negocios del mundo y que son requeridos en forma obligatoria por las principales agencias de acreditación internacionales de tales programas.

Un punto de discusión pertinente respecto del efecto de los cursos de ética aplicada, y en particular los de ética en los negocios, se refiere a la modalidad y forma en que son encarados tales cursos, pues parecería que distintas modalidades darían distintos resultados. En tal sentido podría elegirse el tipo de curso de acuerdo con el resultado que se pretenda alcanzar. Y también debería decidirse de qué forma la enseñanza de la ética se engazaría dentro del curriculum de la carrera. La discusión relativa a este punto se centraría en la cuestión de si debe tratarse de un curso separado o si la ética debería constituir un punto del programa o un módulo dentro de las diferentes asignaturas¹⁸.

Pero también ha sido objeto de discusiones, y muchas sugerencias, el tema referido a los mejores modelos de enseñanza, respecto de los cuales, por supuesto, no hay acuerdo. Así algunos enfatizan la discusión de casos, otros proponen el uso de modelos de toma de decisiones. Asimismo se ha sugerido

¹⁸ Cf. Herndon, N.C. Jr., "A new context for ethics education objectives in a college of business: decision making models", **Journal of Business Ethics**, Vol. 15, 1996.

el uso de las teorías y los métodos de la filosofía moral o, incluso, la adopción de una enseñanza basada en la acción.

Estas distintas posiciones y puntos de vista pueden ser sistematizados, de alguna manera, en dos formas de encarar la enseñanza de la ética, que darían origen a una tercera como combinación de ambas¹⁹. Así la primera estaría orientada hacia los aspectos y teorías de la filosofía y se procuraría crear o mejorar la capacidad de razonamiento de los estudiantes. El segundo tipo de enseñanza buscaría fortalecer la habilidad que pudiesen tener los estudiantes para reconocer y focalizar las cuestiones éticas presentes en las situaciones que deben enfrentar, tanto en lo referido a las actitudes como a la toma de conciencia. Finalmente, el tercer tipo de cursos procuran integrar los objetivos anteriores. Es decir se orientarían hacia una mayor toma de conciencia y a un mejor nivel de razonamiento (moral).

Un estudio llevado a cabo por E. Marnburg para el caso de Noruega permite derivar algunas conclusiones interesantes, aunque puedan plantearse algunas dudas respecto del nivel de generalidad de sus resultados²⁰. El segundo y el tercer tipo de cursos parecerían generar actitudes positivas hacia los cursos de ética en los negocios y proporcionan a los estudiantes técnicas analíticas y de toma de decisiones. Los efectos obtenidos parecen ser inmediatos.

El primer tipo de cursos está claramente inspirado en las ideas de Kohlberg relativas al desarrollo moral. Aunque, como ya se señalara, se debería suponer que ya los estudiantes han logrado su máximo nivel alcanzable tiene mucho sentido el enfoque que se les da. En efecto, se trata de generar en los participantes un proceso más riguroso y fundado de

¹⁹ Cf. Weber, J., "Measuring the impact of teaching ethics to future managers: A review assessment and recommendations", **Journal of Business Ethics**, Vol. 9, 1990; McDonald, G.M., y Donleavy, G.D., "Objections to the teaching of business ethics", **Journal of Business Ethics**, Vol. 14, 1995.

²⁰ Cf. Marnburg, E., "Educational impacts on academic business practitioner's moral reasoning and behaviour: effects of short courses in ethics or philosophy", **Business Ethics: A European Review**, Vol.12, N° 4, octubre 2003.

razonamiento moral, ahora basado en principios de la ética normativa: la regla de oro, el imperativo categórico de Kant, el utilitarismo. El método de enseñanza suele apoyarse en la presentación de dilemas de claras connotaciones morales, y las actividades y actitudes que requiere su consideración y la necesidad de tomar decisiones para resolverlos parecen incrementar la capacidad de los estudiantes para razonar.

A pesar de su limitada validez, debe señalarse que una de las hipótesis, en parte corroboradas del estudio de Marnburg²¹, indicaría que los estudiantes de los MBA's que habían tomado cursos previos de filosofía o de ética, aunque hubieran sido muy cortos (menos de 6 meses), habían adquirido mejores conocimientos y significativas habilidades de razonamiento moral, en comparación con quienes no habían asistido a tales tipos de cursos. Estas características se ponían en evidencia en sus actividades profesionales. Sin embargo, debe puntualizarse que no necesariamente ello habría de incidir sobre sus actitudes éticas o su comportamiento en la toma de decisiones con connotaciones morales. Sorprende observar que a veces el hecho de tener actitudes éticas muy fuertes puede tener un efecto limitativo sobre el proceso de razonamiento moral²².

Los participantes del curso de Etica y Negocios del Doctorado en Dirección de Empresas de la Universidad del CEMA, luego de cursar la asignatura han manifestado efectos similares a los señalados. Afirman encontrarse mejor capacitados para identificar las connotaciones morales en situaciones que requieren toma de decisiones. Sostienen que sus procesos de razonamiento moral, antes muy pobres o aun no existentes, han mejorado sensiblemente. Sin embargo, no podrían asegurar que su comportamiento en tales situaciones habría de modificarse de algún modo significativo. Finalmente puntualizan que son los principios y valores éticos individuales los que habrán de resultar determinantes en el comportamiento ético de los integrantes de una organización.

²¹ Resultado que, en cierta medida, sorprende al mismo autor.

²² Este resultado está claramente emparentado con el fanatismo (de cualquier tipo que fuere).

Un tema importante, que presenta una problemática alternativa a la arriba considerada, se relaciona justamente con lo indicado en la última frase del párrafo anterior y con lo señalado en otras partes del presente trabajo. Los valores y virtudes del individuo son importantes para determinar un comportamiento ético. El carácter de la persona es la sumatoria de sus virtudes y sus vicios y ello implica valores, emociones, disposiciones y también acciones²³. Las virtudes no son rasgos innatos²⁴ sino que, como ya se aceptaba en la tradición platónica y aristotélica, se desarrollan como consecuencia de la educación moral recibida de joven y de la experiencia e interacciones derivadas de comportamientos subsiguientes²⁵. Esto se vincula claramente con lo indicado por Piaget y por Kohlberg. De modo que puede asumirse que los participantes llegan a los cursos de ética con su carácter ya formado. Y ¿cuanto pueden añadir tales cursos a la formación del carácter? ¿Puede esperarse que el alumno salga de los mismos mejorado o igual que al inicio? Y si lo importante son los valores individuales de las personas, que ya tienen incorporados en su carácter, ¿para qué sirven los cursos si no pueden cambiarlas?

En general, la posición respecto de este punto es bastante escéptica. ¿Será cierto que, luego de los cursos y como consecuencia de los mismos, las personas adquieren una mayor conciencia respecto de situaciones con connotaciones morales y podrán realizar mejores niveles de razonamiento enfrentados a dilemas? Pero, si al final se habrán de comportar de igual modo que al inicio de los curso ¿tienen sentido los mismos?

En una mesa redonda con debate, realizada en la Santa Clara University el 21 de febrero de 2003, bajo los auspicios del Markkula Center for Applied Ethics y el Institute on Globalization, en la cual participaron distinguidos especialistas en el área de ética en los negocios, se les formuló la pregunta *"Has business ethics teaching and research had any discernible impact on*

²³ Cf. Hartman, E.M, "Can We Teach Character? An Aristotelian Answer", **Academy of Management Learning & Education**, Vol. 5, marzo 2006.

²⁴ Tampoco lo son los vicios.

²⁵ Nacer con capacidad de adquirir las virtudes no significa nacer con la seguridad de adquirirlas, ya que siempre se pueden elegir acciones malas cuya repetición producirá la costumbre del mal.

*business practice in the US and around the world?*²⁶. Las respuestas obtenidas revelan un panorama, interesante pero no concluyente, respecto de la cuestión que nos ha venido ocupando.

El profesor Manuel Velasquez, distinguido especialista en el área, hace notar que una respuesta cínica sería, sin duda, la negativa. Después de todo los más encumbrados ejecutivos implicados en los más resonantes escándalos corporativos de los últimos años habían obtenidos títulos en el área de negocios de algunas de las más importantes *business schools* de los Estados Unidos²⁷. Pero, también señala que, dado que los estudios formales de ética fueron introducidos en esas escuelas alrededor del año 1978, probablemente como consecuencia de algunos de los escándalos que por aquel entonces plagaban a los Estados Unidos, aquellos ejecutivos no habían estado sujetos a la eventual influencia de los estudios de la nueva disciplina.

La nueva ola de escándalos corporativos ha reavivado el debate. Pero, por lo señalado, podría concluirse que ellos serían la evidencia de que la enseñanza de la ética en los negocios no ha tenido impacto significativo alguno sobre las actividades de las empresas. Por lo menos en el caso de los Estados Unidos.

Sin embargo, Velasquez entiende que, por lo menos debe contabilizarse un efecto positivo. Desde 1978 al presente se ha producido un proceso de "legitimación" de la ética en las empresas estadounidenses y los directivos ya no se muestran sorprendidos o azorados cuando se trata del tema y también se muestran proclives a discutir acerca del mismo. Aunque en última instancia su comportamiento corporativo no se haya modificado de manera significativa. Y, por otra parte, en áreas ciertamente relevantes, tales como las referidas al

²⁶ Cf. Markkula Center for Applied Ethics, "Does Business Ethics Teaching Affect Practice?", Transcript of a panel discussion on the question, "Has business ethics teaching and research had any discernible impact on business practice in the US and around the world?" Manuel Velasquez, R. Edward Freeman, Mary Gentile, Transcription of a debate and discussion held at Santa Clara University February 21, 2003. Sponsored by the Markkula Center for Applied Ethics and the Institute on Globalization.

²⁷ A título de ejemplo se puede hacer la referencia a los ejecutivos de Enron: Jeffrey Skilling con un MBA de Harvard y Andrew Fastow con un MBA de la Northwestern University.

medio ambiente, a los casos de discriminación racial o a las relaciones con los consumidores, los comportamientos faltos de ética del pasado parecen no ser ya tan comunes y frecuentes. Además se ha ido formando una generación de directivos jóvenes para quienes el lenguaje de la ética no resulta ajeno y que estiman pertinente su consideración en el ámbito de la empresa.

Sin embargo, existen también dudas de que tales cursos hayan de tener un efecto positivo y significativo sobre esas nuevas generaciones de futuros, y aun actuales, dirigentes de corporaciones importantes. Como lo hace notar Edward Freeman, otro destacado profesor y especialista en ética en los negocios²⁸, el mundo de los negocios está lleno de aspectos éticamente cuestionables y los responsables de los cursos deberían ser quienes lograsen descubrir y exponer a la pública (des)consideración tales prácticas negativas. Pero, señala Freeman en el curso de la mesa redonda mencionada más arriba²⁹, quienes han puesto al descubierto los escándalos corporativos han sido periodistas, *whistleblowers* y otras personas ajenas al mundo académico pero vinculadas con el mundo de los negocios y con mejor conocimiento de los mismos. Por otra parte, a diferencia de lo señalado por Velasquez, los ejecutivos ya en los sesenta estaban dispuestos a enfocar cuestiones éticas de las empresas, pero no sabían como. Hoy ciertamente lo saben hacer mejor. Pero esas conversaciones no se llevan a cabo con los profesores del área sino con los llamados gurúes del management que parecerían estar más cerca de la parte sustantiva de los negocios.

De todos modos, la conclusión que puede derivarse de lo discutido en la mesa redonda es que los profesores de ética pueden y deben tener un efecto positivo sobre las actitudes y valores de los estudiantes de los programas de MBA. Pero nunca debería perderse de vista, de acuerdo con la opinión mayoritaria de los participantes, que las actitudes éticas en la empresa no pueden considerarse en forma separada o como cosas independientes del proceso de creación de valor de la organización.

²⁸ A quien, sin duda, puede asignarse el mérito de haber generalizado el uso del término *stakeholder*.

²⁹ Ver nota 26.

La conclusión, ciertamente tentativa, que podría derivarse de las variadas opiniones emitidas en diversos estamentos respecto del probable o improbable suceso que eventualmente tendrían cursos de ética aplicada impartidos a poblaciones adultas, es que necesariamente deberá construirse sobre unos cimientos ya existentes. La ética, tal como se ha visto, se desarrollaría en los años de la niñez y adolescencia, en la escuela, la familia y la interacción social, y poco se podrá agregar si esa base falta o es muy endeble. Los individuos faltos de ética que protagonizaron los más sonados escándalos corporativos serían personas que no fueron criados con los valores adecuados y que son como manzanas podridas que contaminan el resto. No deberían gastarse recursos para reeducarlos sino para identificarlos y separarlos³⁰. Pero, como bien hace notar Linda Treviño, a veces ese procedimiento es el más fácil o comfortable pues evita profundizar en la búsqueda de los problemas organizacionales que pudieron ser la causa del problema y que facilitaron el surgimiento de las manzanas en mal estado³¹. Y será necesario determinar si tales problemas pudieron ser la causa de que las manzanas se echaran a perder.

Dadas las circunstancias señaladas en el párrafo anterior si se quiere considerar el eventual efecto que podrían tener los cursos de ética en los negocios, no podría dejar de considerarse el nivel moral de las corporaciones mismas y no sólo aquel de sus integrantes individuales. Esto, en el caso en que pudiera considerarse que existe una moralidad propia de tales organizaciones.

3. La cultura corporativa y los códigos de ética

Los códigos corporativos han proliferado desde la década del noventa. Tal vez como un intento de guiar a los integrantes de una corporación en un comportamiento ético que, al parecer, la sociedad demanda de modo creciente. Se ha señalado que el comportamiento ético depende, en gran

³⁰ Esta sería la opinión emitida por Lester Thurow siendo decano de la Sloan School of Management del MIT. Cf. Hanson, K.O., "Why we teach ethics in business school", **Stanford Business School Magazine**, febrero 1988.

³¹ Cf. Treviño, L.K. y Youngblood, A., "Bad apples in bad barrels: A casual analysis of ethical decision-making behavior", **Journal of Applied Psychology**, Vol. 75 (4), 1990.

medida, de la habilidad de poder reconocer las connotaciones éticas implícitas en determinadas situaciones y poder hacerles frente de un modo que pueda ser calificado como ético. Y también se ha dicho que esa respuesta ética puede depender más de las características de la cultura corporativa que de los atributos de los individuos que integran una organización³².

¿Pero cómo se manifiesta esa cultura corporativa y de qué manera pueden tomar nota de ella los empleados y ejecutivos de la corporación? Se ha definido a la cultura corporativa como *“the shared philosophies, ideologies, values, assumptions, beliefs, expectations, attitudes and norms that knit an organization together”*³³ o como *“the human invention that creates solidarity and meaning and inspires commitment and productivity”*³⁴. También se ha dicho que *“organizational culture is the specific collection of values and norms that are shared by people and groups in an organization and that control the way they interact with each other and with stakeholders outside the organization”*³⁵.

En definitiva, se supone que la cultura debe identificar la manera en que la empresa realiza sus actividades para cumplir con su propósito y misión. En una forma simple se la puede sintetizar en la frase “esta es la forma en que hacemos las cosas aquí”³⁶. Algunos la ven como el “primer principio” del funcionamiento de una organización, la fuerza principal que puede empujar hacia el éxito o hacia el fracaso. Y señalan que dicha cultura se construye sobre la base de cuatro elementos constitutivos que interaccionan entre sí y de cuyo equilibrio dependerá el desempeño de la organización³⁷.

³² Cf. Chen, Al Y.S., Sawyers, R.B. y Williams, P.F., “Reinforcing Ethical Decision Making Through Corporate Culture”, **Journal of Business Ethics**, Part 1, Vol. 16, Issue 8, Junio 1997.

³³ Cf. Kilman, R, Saxton, M.J. y Serpa, R., (eds), **Gaining Control of Corporate Culture**, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

³⁴ Cf. Deal, T., “Cultural change: opportunity, silent killer or metamorphosis” en Kilman, R. et alia, **Op. Cit.**, 1985.

³⁵ Cf. Hill, C.W.L. y Jones, G.R., **Strategic Management**, Fifth Edition, Houghton Mifflin, MeansBusiness, Inc.. 2001.

³⁶ Cf. Sanchez, P., “Defining *Corporate Culture*”, **Communication World**, Vol. 21, Issue 6, noviembre-diciembre 2004.

³⁷ Cf. Sanchez, P., **Op.Cit.**, 2004.

Tales elementos serían:

- La **estrategia** que debería centrarse en la forma en que los recursos son aplicados a la consecución de la misión y fines de la organización
- La **estructura** que determina la forma organizativa que la corporación habrá de asumir para asegurar el cumplimiento de la misión.
- La **gente** que se asignará dentro de la estructura para realizar las actividades conducentes a los fines definidos.
- El **proceso** que fija los procedimientos y las formas que habrán de asumir las tareas que la gente (con las máquinas y la tecnología) tienen que llevar a cabo.

Un aspecto importante de toda cultura corporativa es su comunicación. Y la forma en que se lleva a cabo el proceso de comunicación dice mucho acerca de la cultura misma, que se supone debería llegar en forma abierta y sin ambigüedades a todos sus *stakeholders*. Y otro aspecto a tener en cuenta es que la cultura no debe ser estática sino que debe adaptarse y aun adelantarse a todos los cambios que el entorno económico, social y político pudiera requerir a fin de optimizar la operatividad de la empresa.

Está claro que los integrantes de la organización deben incorporar la cultura de la misma. Eso se podrá dar a través de un proceso de adoctrinamiento o de socialización que puede tener algún parecido con el proceso de aprendizaje ético de los niños como fuera descrito por Piaget y por Kohlberg. Pero, muchas veces parece necesario transmitir el mensaje de esa cultura corporativa a todos los integrantes de la corporación de un modo más formal y completo. Y el proceso de comunicación se convierte entonces en el componente esencial que arriba fuera mencionado.

Respecto de la adopción de las normas que se supone han sido transmitidas a todos los integrantes de una organización se ha señalado un aspecto que es interesante y que puede ser significativo a la hora de interpretar muchas de las situaciones y escándalos que han proliferado en períodos recientes. El comportamiento de dichos integrantes puede ser consistente con las normas culturales de la empresa, pero su relación con las mismas diferirá según las mismas hayan sido incorporadas a través de un proceso de

socialización o por un proceso de internalización las mismas³⁸. En el primer caso, los individuos se comportarán como se espera que lo hagan, aunque ello no conforme sus creencias personales, pues sólo si se comportan de ese modo podrán ser retenidos y/o promovidos. La persona socializada en determinadas normas culturales podrá, eventualmente y frente a determinadas situaciones, comportarse de modo antagónico con dichas normas aunque el resultado de ese comportamiento implique su alejamiento de la organización. Por el contrario, el individuo que hubiese internalizado las normas las ha adoptado como propias y consistentes con sus creencias acerca de lo que puede ser considerado bueno y correcto. En este caso parece improbable que en algún momento presente un comportamiento antagónico a la cultura corporativa vigente.

En forma creciente se han venido transmitiendo los distintos aspectos de la cultura corporativa a través de instrumentos escritos: enunciados de misión y valores, credos, políticas corporativas y códigos formales de ética. Este último instrumento es aquel que muestra el crecimiento más significativo: si en 1984-1985 el 75% de las 1000 mayores empresas del mundo tenía un código de ética, ese porcentaje ya había alcanzado el 93% en 1989-1990³⁹. Y ha seguido creciendo. Lo que cabe preguntar, a la luz de los conocidos escándalos, es cuán eficaces han sido esos códigos o si su implementación tan sólo ha respondido a una moda o a una demanda de la sociedad a la cual se responde como parte de una retórica corporativa tendiente a crear un capital de reputación.

La existencia de estos instrumentos escritos adquiere particular relevancia en los casos en que se trata de empresas multinacionales que desarrollan sus actividades en medios sociales y culturales distintos de los de sus países de origen. En tales circunstancias es especialmente significativa la forma en que la cultura corporativa es transmitida a los integrantes de la organización ubicados en ámbitos alejados de la casa matriz, tanto cultural

³⁸ Cf. Treviño, L.K. y Nelson, K.A., **Managing, Business Ethics. Straight Talk About How to Do It Right**, John Wiley & Sons, New York, 1999.

³⁹ Cf., Lozano, J.F., "Proposal for a model for the elaboration of ethical codes based on discourse ethics", **Business Ethics: A European Review**, Vol. 10, N° 2, abril 2001.

como geográficamente, lo cual ciertamente vuelve muy difícil la comunicación y, sobre todo, la interpretación de los mensajes que se procura transmitir⁴⁰.

Los códigos de ética, en particular, deberían dar respuesta a los planteos y dilemas morales que se presentan en las organizaciones y que, en ciertas ocasiones, pueden asumir dimensiones inusuales de dramatismo. En general, se supondría que estos códigos articulan los valores corporativos con las responsabilidades, obligaciones y objetivos éticos de una organización y de sus integrantes. Y en cuestiones relacionadas con los negocios internacionales, en particular en medios culturales y sociales diferentes, deberían establecer el mínimo moral al cual se tendría que ajustar el comportamiento de los directivos y trabajadores de la empresa.

Los mejores códigos parecerían ser aquellos que describen la forma en que todos ya se comportan y sienten en una empresa, es decir que reflejan la cultura corporativa vigente. Los peores aquellos que se limitan a enunciar una lista de principios. A pesar del amplio debate que se ha generado en las empresas acerca de los “valores propios” al final parece que todas terminan con listas similares: con algo acerca de la integridad, algo referido al respeto a los individuos y algo relativo al cumplimiento con los clientes⁴¹. Pero es también cierto que desde 1987 hasta el presente se ha ido produciendo un cambio sustancial en las características de los códigos de ética así como en el proceso de elaboración de los mismos que se ha vuelto más inclusivo y participativo. También se ha identificado una mayor toma de conciencia respecto de principios éticos básicos.

Al evaluar la efectividad de estos instrumentos debe tenerse muy presente la forma en que los mismos fueron elaborados. No puede asumirse la eficacia de un instrumento elaborado de arriba hacia abajo de modo que los integrantes de una organización no se sientan comprometidos con los

⁴⁰ Hace notar Cassels que *“the absence of common values, norms and expectations among managers in different nations, from tendencies towards ethnocentric attitudes, from psychological impediments to cross-cultural understanding, and from obstructions and deficiencies in the flow of information within the transnational system attributable to distance and shared ownership”*. Cf. Cassels, J., **The Uncertain Promise of Law: Lessons from Bhopal**, University of Toronto Press Inc., 1993.

⁴¹ Cf. The Economist, “Doing well by doing good”, 22 de abril de 2000.

principios y reglas que los mismos enuncian. Y tengan un claro entendimiento de su propósito. Y exista coherencia entre los valores enunciados y el efectivo comportamiento en los distintos niveles de la corporación.

Si bien se los suele englobar bajo la denominación genérica de “códigos de ética” es importante diferenciar claramente tres tipos de instrumentos o códigos cuyo propósito difiere ⁴²:

1. Códigos de ética (propiamente dichos): contienen enunciados de valores y principios referidos al propósito de la corporación, a sus obligaciones y responsabilidades hacia los *stakeholders* y a las normas que deberán conformar el comportamiento de sus integrantes. También se los suele identificar como “códigos basados en valores”.
2. Códigos de prácticas: deben enumerar, interpretar e ilustrar las normas que deben guiar la toma de decisiones en diferentes instancias y las acciones concretas de los integrantes de la corporación que conformen los principios y valores enunciados en 1.
3. Códigos de conducta: constituyen enunciados de reglas expresadas de forma afirmativa o negativa acerca de aquello que pueden o no pueden hacer los integrantes de la corporación. Pueden fijar penalidades por incumplimiento y fijar los procedimientos para hacer cumplir las normas y apelar en caso de disenso o conflicto de intereses. Se ha dicho que están diseñados para proteger la organización de las acciones de sus empleados. Algunos se refieren a los mismos como “códigos basados en reglas”.

Tanto para el caso de los códigos de ética como de los códigos de conducta parecería suponerse *a priori* una falta de integridad en los empleados que tales instrumentos procuran limitar y corregir. Este punto de vista puede generar tensiones y dar origen a un proceso dialéctico entre los códigos, la integridad y la lealtad hacia la organización que habrá de encuadrar su vida corporativa⁴³.

⁴² Cf. Deck, M.C., “Corporate Codes and Ethics Programs”, en Hartman, L.P., **Perspectives in Business Ethics**, McGraw-Hill Irwin, New York, 2002.

⁴³ Cf. Fisher, C., “Managers’s perceptions of ethical codes: dialectics and dynamics”, **Business Ethics: A European Review**, Vol. 10, N° 2, abril 2001.

En un estudio realizado en la Universidad de Ottawa los profesores E.P. Mendes y J.A. Clark⁴⁴ han distinguido cinco generaciones de códigos que se corresponden con las distintas cuestiones éticas y de responsabilidad social que contemplan en sus textos. La primera generación trata esencialmente del **conflicto de intereses** y su objetivo es proteger la empresa de acciones de sus empleados procurando que estos cumplan con las leyes y procedan de acuerdo con los intereses de la misma y de sus accionistas⁴⁵.

En la segunda generación de códigos las cuestiones éticas comienzan a tener un peso mayor y se centran en la **conducta comercial** en particular en las actividades realizadas en países extranjeros. La cuestión de los sobornos a miembros de gobiernos de esos países es especialmente considerada y se procura proteger la reputación de la empresa y asegurar una competencia limpia. En los códigos de tercera generación, se consideran los **intereses de los stakeholders**, en particular de los empleados. Esta cuestión ha sido introducida en forma bastante reciente en parte como respuesta al rechazo público respecto de las condiciones de trabajo en países del tercer mundo. En los códigos de la cuarta generación aparecen cuestiones más amplias de responsabilidad social, en particular, lo referido a la **protección del medio ambiente y el respeto por las comunidades**⁴⁶.

Finalmente la quinta generación enfatiza la problemática relacionada con la **responsabilidad y la justicia social** y está inspirada en la preocupación que se derivaba de las actividades de las empresas en países que no respetaban derechos humanos básicos⁴⁷. En este caso se entiende que la empresa debería asumir ciertas responsabilidades hacia los habitantes del país anfitrión, en el sentido de no participar en políticas de abusos de derechos humanos

⁴⁴ Cf. Mendes, E.P. y Clark, J.A., "The Five Generations of Corporate Codes of Conduct and Their Impact on Corporate Social Responsibility" , <www.uottawa.ca/hrrec/publicat.five.htm>

⁴⁵ Este enfoque estaría esencialmente inspirado en la posición de Friedman. Cf. Friedman, M., "The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits", **The New York Times Magazine**, 13 de septiembre de 1970.

⁴⁶ Los casos de Bhopal y del Exxon Valdez pueden haber sido inspiradores de este nuevo enfoque.

⁴⁷ Como podía ser el caso de Sud Africa y el apartheid.

iniciadas por los gobiernos locales ni en actividades que impliquen beneficios para líderes corruptos o gobiernos opresores.

De todas maneras no cabe duda que existe una diversidad de enfoques que estarían influenciando la elaboración de los códigos. Los códigos más progresistas son aquellos que se basan en valores y que establecen ciertos principios que dan el fundamento a lo que significa ser empleado de tal empresa.

Es interesante observar que puede establecerse una analogía entre estas generaciones de códigos de ética con las etapas del desarrollo moral de los niños estudiadas por Kohlberg. En efecto, podríamos establecer la siguiente categorización de los distintos tipos de códigos:

A. Nivel preconvencional

En este nivel los códigos toman en consideración las consecuencias que pueden tener las acciones de las empresas y de sus integrantes de acuerdo con las normas y regulaciones vigentes en la sociedad.

- 1) **Los conflictos de intereses:** se trataría más bien de códigos de conducta que procuran proteger los intereses de la empresa.
- 2) **La conducta comercial:** se trata de proteger la reputación de la empresa.

B. Nivel convencional

Las acciones de las empresas que se encuentran en este nivel deben conformar las expectativas de la sociedad con respeto y comprensión de las leyes que regulan su funcionamiento en los mercados.

- 3) **Los intereses de los stakeholders:** su objetivo sería proteger los *stakeholders*, en particular los trabajadores en países del tercer mundo.
- 4) **Protección del medio ambiente y respeto comunidades:** se consideran cuestiones referidas a la responsabilidad social empresarial.

C. Nivel posconvencional

En este nivel se supone que las empresas habrán de actuar de conformidad con principios y valores morales que se encuentran por encima de los intereses de grupos o autoridades, aunque los mismos puedan compartirlos y apoyarlos.

5) La responsabilidad y la justicia social: están inspirados en la preocupación originada en las actividades desarrolladas en países que no respetan derechos humanos básicos.

Al analizar el planteo anterior podemos suponer que hay una suerte de evolución moral de las corporaciones, una aprendizaje ético que se refleja en las distintas generaciones de códigos. Pero no podemos afirmar sin vacilaciones que necesariamente esta evolución de los códigos responda también a una evolución moral de los integrantes de la organización y que ello habrá de manifestarse en un mejor comportamiento de la misma.

Es importante tener presente que una condición necesaria para la efectividad de cualquier código de ética es la coherencia que debe existir entre los valores incorporados a tal código con los comportamientos corporativos. Recordemos que las virtudes, incluso las corporativas, no son rasgos innatos. Si bien es cierto que pueden transmitirse valores a través de las disposiciones de un código sólo se convertirán en hábitos por medio de reiterados comportamientos virtuosos⁴⁸. Además, también es necesario tener presente que para que resulte exitosa la aplicación de un código de ética debe contarse con estructuras apropiadas de gobierno corporativo. Y su carencia puede sin duda conducir al fracaso todas las buenas intenciones que pudieron haber inspirado la elaboración de un código.

No obstante ello, y a pesar de ejemplos no demasiado edificantes de la vida corporativa, se acepta que los códigos tienen aspectos positivos que, aunque no lleguen a prevenir los comportamientos faltos de ética de las corporaciones, pueden contribuir a elevar su nivel ético. Uno de sus principales méritos es, sin duda, la actitud que se genera en la organización al obligar a sus integrantes a pensar y reflexionar acerca de los deberes y obligaciones que tanto a nivel individual así como grupo tienen hacia los *stakeholders*, internos y externos. El proceso de reflexión puede continuar en el tiempo ahondando el sentido de responsabilidad y toma de conciencia hacia las cuestiones éticas.

⁴⁸ Puede citarse como destacado ejemplo el código de ética de Enron que hacía referencia a *“our reputation for integrity and ethical conduct”* y que supuestamente estaba basado en valores tales como el respeto, la integridad, la comunicación y la excelencia, así como el respeto por derechos humanos. Huelgan los comentarios al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cassels, J., **The Uncertain Promise of Law: Lessons from Bhopal**, University of Toronto Press Inc., 1993.
- Chen, Al Y.S., Sawyers, R.B. y Williams, P.F., "Reinforcing Ethical Decision Making Through Corporate Culture", **Journal of Business Ethics**, Part 1, Vol. 16, Issue 8, Junio 1997.
- Crain, W.C., **Theories of Development**, Prentice Hall, 1985.
- Deal, T., "Cultural change: opportunity, silent killer or metamorphosis" en Kilman, R. et alia, **Op. Cit.**, 1985.
- Deck, M.C., "Corporate Codes and Ethics Programs", en Hartman, L.P., **Perspectives in Business Ethics**, McGraw-Hill Irwin, New York, 2002.
- Fisher, C., "Managers's perceptions of ethical codes: dialectics and dynamics", **Business Ethics: A European Review**, Vol. 10, N° 2, abril 2001.
- Friedman, M., "The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits", **The New York Times Magazine**, 13 de septiembre de 1970.
- Gilligan, C., **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**, Harvard University Press, 1993.
- Hanson, K.O., "Why we teach ethics in business school", **Stanford Business School Magazine**, febrero 1988.
- Hartman, E.M., "Can We Teach Character? An Aristotelian Answer", **Academy of Management Learning & Education**, Vol. 5, marzo 2006.
- Herndon, N.C. Jr., "A new context for ethics education objectives in a college of business: decision making models", **Journal of Business Ethics**, Vol. 15, 1996.
- Kilman, R, Saxton, M.J. y Serpa, R., (eds), **Gaining Control of Corporate Culture**, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.
- Kohlberg, L., **Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development**, (Vol. I), San Francisco, Harper & Row, 1981
- Lozano, J.F., "Proposal for a model for the elaboration of ethical codes based on discourse ethics", **Business Ethics: A European Review**, Vol. 10, N° 2, abril 2001.
- Marnburg, E., "Educational impacts on academic business practitioner's moral reasoning and behaviour: effects of short courses in ethics or philosophy", **Business Ethics: A European Review**, Vol.12, N° 4, octubre 2003.
- McDonald, G.M., y Donleavy, G.D., "Objections to the teaching of business ethics", **Journal of Business Ethics**, Vol. 14, 1995.
- Mendes, E.P. y Clark, J.A., "The Five Generations of Corporate Codes of Conduct and Their Impact on Corporate Social Responsibility" , Cf. <http://www.uottawa.ca/hrrec/publicat.five.htm>
- Piaget, J., **The Moral Judgment of the Child**, The Free Press, New York, 1965.

Power, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L., **Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education (Critical Assessment of Contemporary Psychology)**, New York, Columbia University Press, 1989.

Sanchez, P., "Defining *Corporate Culture*", **Communication World**, Vol. 21, Issue 6, noviembre-diciembre 2004.

Shapiro, J. K., "Dr. Kohlberg goes to Washington: Using Congressional debates to teach moral development", **Teaching of Psychology**, vol 22 (4), 1995.

Treviño, L.K. y Nelson, K.A., **Managing, Business Ethics. Straight Talk About How to Do It Right**, John Wiley & Sons, New York, 1999.

Treviño, L.K. y Youngblood, A., "Bad apples in bad barrels: A casual analysis of ethical decision-making behavior", **Journal of Applied Psychology**, Vol. 75 (4), 1990.

Weber, J., "Measuring the impact of teaching ethics to future managers: A review assessment and recommendations", **Journal of Business Ethics**, Vol. 9, 1990.