

LA ENSEÑANZA DE LA ETICA POR EL METODO DEL CASO

Ana Naranjo

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 



[Etica Empresarial: Reflexiones Desde y Para La Docencia](#)

Ildefonso Camacho

[Hacia una mentalidad de Formación en responsabilidad y etica en las universidades latinoamericanas](#)

Silvia Carolina Martino

[La escuela encarnada](#)

M. Dolores del Rio

LA ENSEÑANZA DE LA ETICA POR EL METODO DEL CASO

Antonio Argandoña

en J. R. Flecha, ed.,

*Europa: ¿mercado o comunidad? De la Escuela
de Salamanca a la Europa del Futuro.*

Salamanca: Publicaciones Universidad Pontifica, 1999

Introducción¹

La ética es la ciencia que trata de la conducta del hombre, con vistas a la consecución de su último fin (llámesele felicidad, autoperfección, santidad, realización, "vida buena", etc.)². Es una ciencia, no un conjunto de opiniones o creencias. Es una ciencia práctica, porque interesa no tanto el conocimiento como el ejercicio (y también lo es por el modo de conocer: un ejercicio de la razón práctica). Y es una ciencia normativa: explica qué debe hacer el hombre. Es una ciencia del hombre, basada en la antropología. Y como el hombre es un ser social, tiene también una vertiente social, y se interrelaciona con todas las ciencias sociales.

Como toda ciencia, el conjunto de supuestos, principios, teorías y corolarios de que consta la ética se puede aprender -y enseñar-, mediante los procedimientos tradicionales de transmisión del conocimiento: libros, artículos, clases, conferencias, seminarios, debates, etc. Pero en su faceta práctica la ética se aprende en la vida diaria: comportándose éticamente mediante la repetición de actos, con la guía de la voluntad (que se esfuerza por vencer la resistencia que esos actos provocan en el hombre) y con el gobierno de la razón (pues no son un ejercicio sin sentido) (Millán Puelles 1984b). De hecho, forma parte -y una parte importante- de la educación que cualquier persona recibe desde pequeño. Esa educación intenta, precisamente, hacer de ella una persona completa, capaz de alcanzar su fin -que será la tarea de toda su vida (Argandoña 1994b).

En las escuelas de dirección se debe enseñar ética...

Supuesto que los directivos de empresa deben comportarse moralmente

¹ Una versión provisional de este documento fue presentada en el III EBEN Research Centers Meeting, Praga, abril de 1994.

² Esta ambigüedad en la descripción del fin del hombre no quiere decir que esos fines sean intercambiables, o que cualquiera de ellos sea válido. Su finalidad es, más bien, pedagógica: *si* admitimos que el hombre tiene un fin, debe haber una ciencia que estudie en qué consiste ese fin y los medios para alcanzarlo. Y esa ciencia es la ética.

(Argandoña 1994b), hay varias razones para que la ética esté presente en las enseñanzas de dirección de empresas³:

(1) Porque la ética es un componente imprescindible en el proceso de toma de decisiones. Omitirla es desconectar dicho proceso de algunas de sus implicaciones más relevantes para las personas y para la organización.

(2) Porque las escuelas de dirección deben no sólo transmitir conocimientos, sino enseñar a ponerlos en práctica, lo que debe incluir la dimensión ética de las decisiones.

(3) Como parte de la función social de las escuelas de dirección, que deben ofrecer no ya lo que sus alumnos⁴ solicitan, sino lo que necesitan⁵.

¿... o no se debe enseñar ética?

Ahora bien, no podemos silenciar los argumentos contrarios a la enseñanza de la ética en las escuelas de dirección. He aquí algunos de ellos.

(1) "Los alumnos no acuden a la escuela para aprender a comportarse éticamente". Sin embargo, la escuela puede ayudarles a plantearse la necesidad de ser más éticos, a conocer el modo de serlo y a disponer de los criterios para ello, respetando siempre su libertad, ya que el objeto de la formación no es que la persona actúe bien, sino que esté capacitada para ello (Millán Puelles 1973, p. 74). De algún modo, se trata de darles lo que necesitan, aunque sea más de lo que piden⁶.

(2) "Los criterios y valores morales de los alumnos están ya formados (o deformados), y no se puede pretender cambiarlos en unas cuantas clases". Pero el proceso de aprendizaje moral está siempre abierto: los valores se van consolidando o deformando, y no hay por qué negar a los alumnos la oportunidad de mejorar su formación ética (Bishop 1992; Piper *et al.* 1993). La unidad moral de la persona exige una formación integral que abarque todas las facetas de la vida⁷.

(3) "La ética, como ciencia práctica, no se adquiere en un curso o

³ Abundan las críticas a la falta de atención que las escuelas y universidades han prestado, en el pasado, a la ética en la empresa. Cfr., por ejemplo, Bishop (1992), David *et al.* (1990), Harcourt (1990), Spencer y Lehman (1990). Sobre los defectos de los cursos de ética, cfr. McDonald y Donleavy (1995).

⁴ Utilizamos el término "alumno" para designar a todos los que participan como discentes en el proceso educativo: estudiantes de pregrado, de postgrado (master o doctorado), ejecutivos con experiencia, etc.

⁵ Hay otros argumentos relacionados con éste: por ejemplo, la ética facilita la cooperación (Cragg 1997).

⁶ Además, la sociedad valora ahora algunas conductas éticas, como las relacionadas con el medio ambiente, la igualdad de derechos entre personas de distinto sexo, la seguridad de los productos, etc.

⁷ La evidencia empírica sobre el impacto de los cursos de ética parece positiva, aunque no siempre duradera. Véase en Weber (1990) una revisión de la literatura. Otros estudios recientes, más específicos, en Glenn (1992) y Hiltbeitel y Jones (1992). Los estudios que aplican las teorías de Kohlberg y su escuela muestran también la eficacia de los procesos de formación moral: cfr. Trevino (1992).

seminario" (MacIntyre 1990). Pero en una escuela de dirección se intenta no sólo transmitir conocimientos, sino también desarrollar capacidades (hábitos operativos) y actitudes (valores). Por tanto, en un curso de ética se pueden transmitir conocimientos de ética (principios, criterios, métodos, etc.) y valores; pero en ese curso, y en toda la actividad de la escuela, se pueden -se deben- transmitir actitudes y valores éticos.

(4) "Es tan poco lo que se puede conseguir, que no vale la pena perder el tiempo en ello". No: vale la pena porque, aunque se consiga poco, eso es ya muy importante, para la persona, para la empresa y para la sociedad.

(5) "Hay cosas más urgentes e importantes a las que dedicar el tiempo de los profesores y alumnos". Desde luego, una nueva clase de finanzas añade conocimientos tangibles, mientras que los resultados del curso de ética son inmateriales y difíciles de valorar, pero no por ello menos importantes. La ética es imprescindible: no un añadido decorativo y secundario.

(6) "La ética choca frontalmente con el mundo de los negocios, molesta y provoca reacciones contrarias en los alumnos, sobre todo si tienen experiencia". No tiene por qué ser así, si entienden por qué es necesaria en la toma de decisiones.

(7) "Los alumnos no aplicarán fuera del aula los criterios recibidos". Esto puede ocurrir también en otros cursos. En todo caso, si se les ha mostrado la relevancia de la ética en los problemas reales de la empresa, ese abstencionismo no tiene por qué darse.

(8) "Puede provocar conductas oportunistas: los alumnos dirán lo que esperan que agrade al profesor, no lo que ellos piensen". Pero esto mismo puede ocurrir en otras materias. Y no tiene por qué suceder, si se crea un ambiente abierto de franqueza, discusión y cooperación.

(9) "Puede verse como una forma de indoctrinación". El riesgo existe también en otras materias, y puede evitarse. No se les pide que acepten acríticamente una cierta teoría, sino que busquen activamente cuáles son los criterios más adecuados (sin por ello incurrir en un relativismo moral). No hay actuaciones neutras en materia de ética: la omisión de la dimensión ética ya es una actitud ética (Bishop 1992; Etzioni 1989).

(10) "Una escuela de dirección no puede pretender que los directivos renuncien a obtener beneficios, en nombre de criterios éticos". No se trata de que no obtengan beneficios: no es *money versus ethics*. Se puede y se debe ganar dinero, pero respetando siempre una condiciones (éticas) que, en definitiva, garantizan la permanencia y desarrollo del equipo humano y el cumplimiento de su fin como personas y como directivos o trabajadores (Argandoña 1997, 1998). En todo caso, es parte de la función de una escuela de dirección enseñar a sus alumnos qué son los beneficios, por qué son importantes, por qué deben obtenerse y por qué no deben obtenerse a cualquier precio.

(11) "No hace falta la ética: basta la observancia de la ley". No: legalidad no es sinónimo de moralidad. La ley no abarca todas las situaciones moralmente relevantes. Además, suele elaborarse con retraso, una vez que han aparecido los problemas; es correctiva y punitiva, no perfectiva; tiende a burocratizar los problemas, etc. Hay cuestiones morales que la ley no puede (ni debe) plantearse. Y hay leyes que son inmorales y no deben ser observadas.

(12) "La ética que se ofrece en estos cursos es demasiado vaga y de dudoso valor práctico" (McDonald y Donlevay 1995, Stark 1993). Claro que esto

depende del contenido y enfoque de la ética utilizada.

Enseñar ética no es fácil: es, sin duda, más difícil que enseñar contabilidad, finanzas internacionales o estrategia. Pero es un deber de las escuelas poner a cada participante ante la oportunidad de desarrollar al máximo su capacidad de tomar decisiones técnica y éticamente correctas, en las difíciles condiciones de la vida profesional diaria. Y cumplir esta misión implica dar un sentido y una dimensión social a la profesión de directivo.

Los objetivos de un curso de ética de la empresa

A la vista de lo anterior, parece que el conjunto de enseñanzas de ética en una escuela de dirección, y los cursos específicos de ética en ella, deberían perseguir los siguientes objetivos:

(1) Estimular la sensibilidad de los alumnos hacia los problemas éticos (Wynd y Mager 1989).

(2) Hacerlos capaces de identificar problemas éticos en las situaciones reales del mundo de los negocios.

(3) Darles a conocer los supuestos, principios y teoremas de la ciencia ética, al menos en su vertiente operativa.

(4) Desarrollar capacidades analíticas para el estudio y decisión de problemas morales, lo que implica conocer las técnicas de análisis y familiarizarse con su uso.

(5) Desarrollar sus capacidades para anticipar los efectos éticos de sus acciones.

(6) Integrar las competencias adquiridas en el campo de la ética con los conocimientos, aptitudes y actitudes propios de la dirección de empresas⁸.

(7) Fomentar la capacidad de diálogo, de entender las posiciones de los demás y de interactuar con ellos, en el plano ético.

(8) Fomentar, en la medida de lo posible, la conciencia del alumno hacia sus obligaciones morales y su responsabilidad personal.

(9) Contribuir a la formación de sus valores e ideales morales⁹.

(10) Dar legitimidad a la integración de la ética en el proceso de toma de decisiones (McDonald y Donleavy 1995).

El marco necesario para la enseñanza de la ética

Los alumnos de una escuela de dirección, especialmente en programas de postgrado, deben acceder cuanto antes a un tipo de razonamiento que les ayude a entender la complejidad de los problemas éticos en diversas situaciones,

⁸ Ello implica entender por qué los problemas morales son relevantes en la empresa, cómo se relacionan con las demás dimensiones de la misma (técnico-económica y socio-política) (Argandoña 1994b) y cómo influyen en la toma de decisiones. Este objetivo es más claro en los programas de mayor contenido profesional (master, master ejecutivo y programas post-experiencia).

⁹ Los puntos 1, 2, 4, 7 y 8 anteriores vienen a coincidir con los ya tradicionales de Callahan (1980). Otras versiones en Bishop (1992), Ghorpade (1991) y Sims y Sims (1991).

"metiéndose en los zapatos del otro"; fomentar un pensamiento crítico que les ayude a desvelar sus supuestos; saber reconocer los contenidos racionales y sentimentales en sus actitudes; moverles a buscar soluciones imaginativas sobre problemas complejos, etc. Al propio tiempo, deben identificar la empresa como un sistema de compromisos, relaciones, responsabilidades y objetivos; deben entender que las relaciones económicas se basan en la honestidad, el respeto, la equidad, la confianza y otros valores; deben aceptar su responsabilidad como líderes ante la organización (y ante la sociedad), y deben saber introducir esos elementos en la carrera que comprometerá su vida (cfr. Piper *et al.* 1993).

Esta es, obviamente, tarea de toda la escuela¹⁰. Si la ética se transmite principalmente por el ejemplo y el aprendizaje social, todo el personal de la escuela debe estar en condiciones de ejercer esa labor formativa¹¹. Si, p. ej., un profesor recomienda, aprueba o, al menos no censura una acción inmoral, puede echar por tierra toda la labor.

El curso de ética en la empresa

La ética enlaza con las disciplinas funcionales y de síntesis que se imparten en la escuela a través de su papel en el proceso básico de toma de decisiones. Es necesario, pues, que los alumnos entiendan esto desde el principio, evitando aun la impresión de que la ética es un componente accesorio o superfluo. Todos los profesores (y sobre todo los que imparten docencia en los primeros cursos del programa) deben disponer, pues, de un esquema conceptual sencillo para tratar los problemas éticos que aparezcan en las clases, y deben trasladarlo a los alumnos para que operen con él.

Pero dado que la ética es una ciencia, con sus propios principios, teoremas y corolarios, y con una metodología propia, se debe ofrecer al menos un curso de ética de la empresa, relativamente pronto¹². Este curso debe desarrollar los principios, contenidos y métodos de la ética, pero siempre en relación con la dirección de empresas y con el proceso de toma de decisiones. Los problemas éticos deben venir encuadrados en la actividad específica de la empresa, su organización, su dinámica y los roles que las personas tienen en ella¹³.

En el conjunto del curriculum, el curso de ética de la empresa debe aparecer como un curso "unitivo", que armonice los derechos (y deberes) de la persona con los de la empresa, los intereses personales con los de la institución, el fin individual con el objetivo de la empresa, los beneficios y la eficiencia económica con la buena conducta y los criterios morales, el bien de la empresa con el bien común.

¹⁰ Sobre la importancia del ambiente moral (el "curriculum oculto"), cfr. Trevino (1992).

¹¹ Todos deben ser conscientes de que transmiten valores (o disvalores) con sus actuaciones. Omitir la referencia a los valores no es ser éticamente neutral, sino denotar que esos valores no son importantes.

¹² Pamental (1989) sostiene que el curso debe impartirse más adelante, cuando los alumnos tienen ya más conocimientos de las áreas funcionales.

¹³ Por ejemplo, los deberes de lealtad de un empleado para con la empresa y los límites de esa lealtad deben analizarse en función del papel de la tarea de esa persona en la empresa, y de sus relaciones con las tareas de los demás y con los fines de la empresa (Solomon 1992a).

Como es lógico, el contenido específico del curso de ética de la empresa dependerá de la edad y formación previa de los alumnos, de su nivel educativo (pregrado, master, doctorado, postexperiencia), de la duración y objetivos del programa, de la misión de la escuela, etc.

Los métodos de enseñanza de la ética de la empresa

La complejidad de los objetivos y condicionantes de un curso de ética de la empresa muestra que no existe un método único adecuado para su docencia. Pero este problema se da en todos los cursos, pues no hay un único medio idóneo para transmitir, en un mismo proceso, conocimientos (de finanzas, contabilidad, marketing, etc.), capacidades operativas (uso de ordenadores, redacción de informes), capacidades no operativas (las propias del proceso de dirección) y actitudes y valores (incluidos los de naturaleza ética).

Los métodos de enseñanza se pueden agrupar en activos (que transmiten conocimientos vía comunicación) y pasivos (vía descubrimiento)¹⁴, aunque la frontera entre unos y otros no está bien definida. La gama va desde las clases magistrales, conferencias y lecturas, pasando por las discusiones en clase o en seminario, la resolución de ejercicios, la elaboración de informes (escritos u orales), la simulación, la discusión de problemas (reales o ficticios), mini-casos, ejemplos, etc., hasta métodos más participativos, como el método del caso, el "role playing", los trabajos de campo y las prácticas en empresas¹⁵.

En un curso de ética, los principios y teorías pueden ser transmitidos, como todo conocimiento, mediante clases magistrales, conferencias, lecturas, discusiones, etc. El método del caso puede servir también para esta función, pero es demasiado lento. Los cursos de ética de la empresa incluyen, por una u otra vía, la exposición de supuestos, principios y teorías, sea como una parte del curso, sea como acompañamiento de los casos (mediante notas técnicas,¹⁶ lecturas, etc.).

Esta parte del curso es particularmente importante. La transmisión de la ciencia ética exige el desarrollo y justificación de sus supuestos, principios, teorías y conclusiones. Esto puede llevarse a cabo a lo largo de todo un curso, o como una parte del mismo, o al mismo tiempo que se desarrollan casos prácticos que van sugiriendo los temas teóricos, etc.

La forma concreta de articular esta transmisión de conocimientos dependerá de los objetivos del curso (y del programa en que aquél se inserta), de su duración, de los caracteres de los alumnos (edad, homogeneidad cultural, formación previa, etc.) y de las preferencias del profesor. Algunos recomiendan el estudio de algún texto básico de ética general o de ética de la empresa, o la lectura

¹⁴ Cfr. Valero *et al.* (1964). Sobre otros procesos de aprendizaje activo, cfr. Corey (1980).

¹⁵ Algunas de estas técnicas han sido utilizadas con éxito en cursos de ética de la empresa: "role playing" (Brown 1994, Raisner 1997), artículos de prensa y participación de empresarios en el curso (Schaupp y Lane 1992), novelas, obras de teatro y cuentos (Kennedy y Lawton 1992), películas y videos (Hosmer y Stenek 1989), meditación (La Forge 1997), etc.

¹⁶ Una nota técnica es el documento utilizado para explicar una teoría, un modelo o unos principios, complementando un caso.

directa de extractos de los principales filósofos. Otros lo combinan con la discusión de casos reales.

Puede ser útil la discusión de "mini-casos"¹⁷ que se centran directamente en el contenido ético de un problema más complejo, a fin de motivar al alumno. Los principios pueden aflorar entonces a lo largo de la discusión, guiados por el profesor, o como una lectura previa o posterior, o como una lección magistral, etc. También pueden utilizarse situaciones de la vida real, que despierten el interés del alumno¹⁸, o recortes de periódico reciente, o casos reales narrados por los participantes, etc.¹⁹. En todo caso, no hay que confundir la transmisión de conocimientos con los métodos de motivación del alumno: éstos son importantes, porque facilitan el aprendizaje, pero el objetivo último es aquel aprendizaje.

Muchos manuales de ética de la empresa empiezan con una presentación de varias teorías éticas: ética deontológica y utilitarismo, y, a veces, ética de las virtudes o alguna otra. Esto puede deberse al deseo de no condicionar a los alumnos con las preferencias del autor (o a la falta de bases filosóficas sólidas). No obstante, esta forma de proceder fomenta el relativismo ético: el alumno difícilmente puede eludir la impresión de que no hay criterios éticos definitivos, y que la elección de unos u otros dependerá de sus preferencias personales. Y es difícil que esto contribuya a una formación ética sólida -aparte de que las otras disciplinas no suelen adoptar esa actitud ecléctica.

El método del caso

"Un caso es la descripción de una situación real de dirección que suele implicar habitualmente un reto, decisión o problema" (Leenders y Erskine 1987, p. 14). Es una descripción compleja (como lo es la realidad), real (no "de sillón"), y enfocada desde el punto de vista del decisor²⁰. Un buen caso cuenta una historia, se centra en un problema que despierta el interés del lector, es reciente, permite el desarrollo de la empatía con los sujetos principales del caso, requiere la resolución de un problema de dirección, enseña capacidades de dirección, y no es

¹⁷ Llamamos así a documentos que describen una situación, real o no, en que se prescinde de numerosos detalles, aunque sean significativos para la decisión real, a fin de aislar el problema ético. Por ejemplo, el conocido caso del Ford *Pinto* puede resumirse en diez líneas, como ocasión para discutir la responsabilidad del fabricante en la producción de un coche defectuoso. Un ejemplo del uso de mini-casos en la enseñanza de la ética de la empresa es el paquete elaborado por Arthur Andersen (cfr. Peek *et al.* 1994).

¹⁸ P. ej., la justicia puede discutirse a propósito del caso, muy real para los alumnos, de copiar en un examen; el concepto de bien común, alrededor de la cooperación en un equipo deportivo, etc. Este tipo de casos puede ser más atractivo para estudiantes de pregrado.

¹⁹ El abundante intercambio de mensajes en la red BETS (Business Ethics Teaching Society) pone de manifiesto la variedad de opciones y preferencias, y la distinta valoración de los resultados. De todos modos, parece que la introducción de los principios y teorías es un punto débil de muchos cursos de ética de la empresa.

²⁰ Los "clásicos" del método del caso incluyen Andrew (1953), McNair (1954), Towl (1969) y Valero *et al.* (1964).

demasiado largo (Bennett y Chakravarty 1978).

La utilidad del método del caso se deriva de sus objetivos:

(1) Desarrollar en el alumno las capacidades para la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones en situación de ambigüedad, incertidumbre y presión (aunque sin los "costes" de la toma real de decisiones)²¹. Esas capacidades incluyen el análisis de situaciones complejas, la elaboración de juicios sobre ellas (definición de problemas), la toma de decisiones, la apreciación de las consecuencias de las mismas, y la comunicación (cfr. Valero *et al.* 1964). Este es el objetivo principal del método; los demás son secundarios. Entre ellos, podemos citar los siguientes:

(2) La aplicación de teorías y técnicas al análisis de temas reales. Esto se puede conseguir también mediante ejercicios, problemas abstractos, "mini-casos", etc.

(3) El fomento de la comunicación entre los participantes.

(4) Despertar el interés del alumno, haciéndolo el primer responsable de su propia formación²². Esta es una virtualidad importante del método del caso.

(5) El diseño de planes de acción razonables, consistentes y creativos (Edge y Coleman 1986).

(6) El reconocimiento de la significación de la información.

El método del caso es útil para la resolución de problemas no operativos, en los que el recurso a teorías y técnicas es necesario, pero no agota el proceso de análisis y decisión (se trata del tipo de problemas que se da en los problemas empresariales, políticos, etc.) (Pérez López *et al.* 1993). La pedagogía del método del caso se basa en aprender haciendo, en un proceso ordenado, bajo la guía del profesor, utilizando la "experiencia directa guiada" (una experiencia simulada, pero basada en situaciones reales) para crear hábitos de resolución de problemas no operativos. El caso escrito se convierte en la clase en un caso "vivo", una realidad intelectual y emocional, en que el alumno se involucra como decisor (de ahí su atractivo y su potencialidad motivadora) (Rodríguez 1979)²³. La variedad (étnica, cultural, de estudios, de intereses, etc.) de los alumnos se convierte así en un factor positivo para el aprendizaje²⁴.

²¹ El uso del método del caso supone la existencia de un método para la solución problemas complejos y la toma de decisiones, método que el alumno usa una y otra vez, hasta convertirlo en una segunda naturaleza suya que le permita afrontar problemas futuros de modo no intuitivo.

²² Un curso basado en el método del caso debe referirse a situaciones que sean de interés para el alumno, ahora o en el futuro. La ordenación de temas en el curso puede ayudar a este interés: de ahí que los casos utilizados en la docencia de alumnos de pregrado deban referirse a niveles de decisión inferiores, y pueden subir a niveles superiores en programas de postgrado. Sobre la ordenación de los casos en un programa, cfr. Leenders y Erskine (1987).

²³ La inmersión del alumno en el caso lleva a procesos de polarización (la clase se divide entre partidarios de una u otra alternativa, p. ej.) y cristalización (los alumnos se atrincheran tras sus valores), que hacen más difícil, pero no imposible, su tratamiento. En todo caso, hay que contar con esos procesos, que, por otro lado, se darán siempre que se produzcan reacciones emocionales o valorativas.

²⁴ Por ejemplo, la presencia de mujeres aporta puntos de vista y valores distintos: responsabilidad y servicio vs. justicia y derechos; relaciones humanas vs. reglas abstractas, etc. Cfr. Gilligan (1982),

A diferencia del método del caso, la "casuística" se basa en la búsqueda de "soluciones tipo", en la aplicación de soluciones dictadas por una ciencia o una técnica. Los "ejercicios" (de matemáticas, física o contabilidad) son un ejemplo de casuística: los problemas pueden ser reales, pero son operativos, en el sentido de que se resuelven con la aplicación de teorías o técnicas predeterminadas. La casuística es útil para la transmisión de ciertos conocimientos y para el desarrollo de ciertas capacidades, pero no las propias del proceso de decisión.

El método del caso en el curso de ética

Ya hemos señalado que el método del caso es particularmente útil cuando se trata de desarrollar capacidades para la resolución de problemas no operativos. Pero, ¿son de este tipo los problemas éticos en las empresas? Parece que no es así, si se entiende la ética como la aplicación de unos principios a los casos concretos. Entonces, el método del caso será útil, pero habrá otros que consiguen esos resultados con mayor rapidez, como la casuística, los ejercicios y los "mini-casos". En este ámbito, el método del caso no carece de ventajas (como el realismo) pero tampoco de inconvenientes (como la complejidad de la situación, que obliga a un trabajo de desbroce hasta aislar el problema, al que se aplicarán las reglas o principios).

Pero la ética aplicada no consiste en la aplicación mecánica de unos principios (y menos aún en la empresa). En cada situación es necesario llevar a cabo un juicio prudencial (Llano 1977), que incluye un análisis de los hechos, una valoración del problema o problemas, el establecimiento de unos criterios de decisión, el planteamiento de alternativas y el estudio de las mismas y de sus consecuencias previsibles; luego vendrán la toma de la decisión y la elaboración y ejecución del plan de acción. Y éstas son, precisamente, las etapas de estudio de un problema por el método del caso.

Los principios y reglas éticos son necesarios en ese proceso: hay que identificar el problema ético, valorarlo, analizar sus causas, establecer los criterios éticos que deben presidir la decisión, estudiar las implicaciones éticas de las alternativas,... Y para todo esto hace falta la ciencia ética -y los principios contables, los teoremas de las finanzas, las recomendaciones de la psicología, etc. Estrictamente hablando, no hay "problemas éticos": hay problemas de dirección, con facetas técnico-económicas, socio-políticas y éticas. Y, como ya hemos señalado, el método del caso es muy adecuado para hacer frente a los problemas de dirección²⁵.

Lo que el método del caso no puede conseguir, aun siendo muy útil para desarrollar facultades racionales de solución de problemas complejos, es el desarrollo de facultades morales o virtudes (Pérez López *et al.* 1993). Si antes señalamos que nadie se hace ético asistiendo a clases o seminarios de ética, lo mismo se puede decir del método del caso (pero, en todo caso, no lo impide, e

Smith y Oakley (1997).

²⁵ Conviene subrayar que el curso de ética no puede limitarse a una serie de casos sueltos. Del mismo modo que en el curso de finanzas se utiliza un conjunto de casos, notas técnicas y conferencias para transmitir conocimientos generalizables y formar en las capacidades de dirección (entre otros objetivos), el de ética debe subrayar la naturaleza y generalidad de los principios y su aplicación a las diversas circunstancias.

incluso lo puede facilitar, a través de los procesos de interacción entre los alumnos y con el profesor)²⁶.

Finalmente, el método del caso puede presentar un inconveniente pedagógico, al menos cuando se utiliza en cursos breves para directivos. El hecho de que en un curso de ética se discutan casos de materias muy distintas, con énfasis en los problemas de dirección, puede desorientar a los participantes al ver reducida la discusión del problema ético a un fracción del tiempo de la sesión, en tanto que el debate sobre el problema global de dirección apenas aporta nada nuevo a lo que hayan podido ver en otros cursos. En este caso, parece recomendable el uso de varios métodos: casos (de modo que se ponga de manifiesto en engarce de la ética en los procesos de decisión), mini-casos (para discutir con detalle algunos problemas éticos relevantes para la empresa, aunque desconectados aquí de la complejidad de su situación real), notas técnicas (que proporcionen los fundamentos teóricos de la ética aplicables a cada sesión) y alguna conferencia (para explicitar los criterios utilizados, su relevancia y su fundamentación antropológica).

El profesor en el método del caso

El éxito del método del caso depende, en buena medida, del profesor. La ética es una materia difícil de enseñar, porque afecta no sólo a los conocimientos, sino también a las actitudes y valores de los alumnos. Y aunque esto es independiente de la metodología docente empleada, se agudiza con los métodos activos, en que el alumno debe expresar, razonar y defender en público sus puntos de vista. Por eso el profesor no debe ser dogmático, cerrado o beligerante, aunque los alumnos expresen opiniones inmorales. Al contrario, debe partir de las preconcepciones, experiencias y sentimientos de los alumnos, ayudarles a explicitarlos y analizarlos críticamente, y conducir el diálogo de tal modo que puedan modificar libremente su punto de vista mediante argumentos racionales²⁷. Debe, pues, evitar las recriminaciones, el dejar en ridículo al alumno, el recurso al punto de vista del resto de la clase como argumento descalificador, la "imposición" de su punto de vista y, en general, todo lo que pueda provocar la inhibición del alumno.

Pero esto no quiere decir que el profesor deba ser neutral en cuanto a los criterios y soluciones de los problemas que se plantean: no debe conducir la discusión de forma que salga triunfante su tesis, ni coartar las opiniones

²⁶ A la vista de lo anterior, el método del caso parece adecuado para conseguir algunos de los objetivos del curso de ética señalados más arriba, sobre todo los nn. 1, 2, 4, 5, 6 y 7. El n. 3 exige el recurso a notas técnicas u otros métodos, más o menos pasivos. Y los nn. 8 y 9 son difíciles de conseguir por cualquier método docente.

²⁷ La conducción del diálogo debe ser remota. El profesor por el método del caso debe estar dispuesto a llevar la discusión sobre la base de la definición del problema hecha por los alumnos y pasarles el control de lo que se dice en clase, utilizando sus preguntas, comentarios y actitudes para llevar el diálogo por el sendero que reporte el mejor rendimiento. El profesor es en el aula como la partera que ayuda a los alumnos a dar a luz la verdad. Cfr. Leenders y Erskine (1987), Rodríguez (1979).

discrepantes de los alumnos, pero sí puede -y debe- tener y dar su opinión, fundándola en la misma teoría que ha transmitido a sus alumnos. En todo caso, lo que importa no es que éstos conozcan la "conclusión correcta" del caso, sino los principios²⁸, y desarrollen sus capacidades de análisis y decisión y su conciencia ética. Con otras palabras, el profesor debe estar más preocupado por el proceso de aprendizaje que porque la clase llegue colectivamente a la "decisión correcta" del caso (sin perjuicio de que, si la hay, la señale).

Muchos casos utilizados en cursos de ética presentan dilemas cuya solución es problemática y controvertida, porque implican la valoración de diferentes efectos (positivos y negativos) de las decisiones. Los dilemas generan discusiones vivas, pero pueden provocar perplejidad y relativismo, dada la dificultad de encontrar respuestas que estén claramente de acuerdo con los principios que ha aprendido (Summers 1993). Por ello conviene que se subraye, en esos casos, la importancia de una actuación global orientada a la ética, como medio de minimizar los dilemas y crear la cultura que ayude a resolverlos.

También por ello, conviene que en el curso se utilicen casos variados, por áreas funcionales, por tipos de empresa, por los roles de las personas implicadas, etc. Y que haya casos que incluyan "modelos" imitables (al menos parcialmente modélicos), o decisiones que no impliquen un dilema, sino la oportunidad de hacer cosas éticamente mejores (esto puede ser menos atractivo para el alumno, pero es necesario para darle una visión correcta de la ética). De este modo, el curso puede ayudar a reconocer la importancia del "ser" frente al "hacer": actuar éticamente caso por caso es importante, pero es prácticamente imposible si no existe una actitud permanente, un hábito de conducta moral, que es el ejercicio de las virtudes (Furman, 1990; Solomon 1992a).

La ética en la enseñanza de otras disciplinas

La ética debe estar presente en todo el curriculum. La identificación de los problemas éticos y el uso de los principios para resolverlos deben aparecer en todos los cursos. De otro modo, los alumnos pueden llegar a la conclusión (equivocada) de que la ética no tiene que ver directamente con esos problemas, funcionales o globales, sino que es un punto de vista particular, algo que discurre paralelamente a las cuestiones financieras, de marketing o de dirección general, pero sin interrelacionarse con ellas. Comentarios como "dejemos este tema para el curso de ética", o "lo que a nosotros nos interesa aquí es sólo cómo organizar la red de ventas", lejos de ser neutrales, denotan la irrelevancia de la ética. Por ello, siempre que en un curso se haga referencia al esquema de toma de decisiones, debe incluirse la dimensión ética.

Además, el profesor debe identificar (y tratar adecuadamente) los problemas y situaciones con contenido ético que aparecen en su disciplina. Así, la formación que se da en un curso de contabilidad quedaría incompleta si el alumno no se plantease, al menos ocasionalmente, para qué se utiliza la información obtenida, cómo se puede falsear y cuáles son las consecuencias personales, empresariales, sociales, legales, etc. de una tal actuación.

La introducción de la ética en otros cursos debe basarse, al menos idealmente, no en unas cuantas sesiones añadidas al curso, sino en un programa

²⁸ Los preceptos morales son principios, no conclusiones (Llano 1977).

de investigación interdisciplinar. Este tratamiento de las cuestiones éticas dará lugar a problemas docentes específicos: cómo hacerlas aflorar e integrarlas en la discusión, cómo motivar la participación de los alumnos, cómo crear el clima de confianza necesaria para que todos participen con espontaneidad, etc.²⁹

La "enseñanza" de las virtudes

Además de enseñar principios y reglas éticas, que son necesarias, el profesor debe intentar mejorar moralmente a los participantes. Para ello debe llevarles al convencimiento de la necesidad (personal y social) de actuar siempre éticamente, y generar en ellos la determinación firme de actuar así. Esto es difícil de conseguir, pero puede intentarse mediante la convicción y el ejemplo del profesor, de los otros participantes en el curso, o de personas o situaciones que se estudien (casos, directivos invitados, etc.) o con las que interaccionen (otro personal de la escuela, p. ej.)³⁰.

La práctica de la moral, también en la empresa, consiste en la adquisición y consolidación de las virtudes mediante su ejercicio continuado. El curso debe ayudar a entender esto y a practicarlo, a partir del convencimiento personal, y del ejemplo y la ayuda de los demás. Se debe hacer ver a los participantes cómo la misma tarea profesional, y su trabajo en la escuela, lleva consigo el ejercicio de esas virtudes: la laboriosidad, el orden, la puntualidad, la sinceridad, la lealtad (con la empresa y los colegas), etc.

Nótese que el enfoque de las virtudes es complementario, no sustitutivo, del de los principios y reglas morales: ser ético es vivir las virtudes, pero esto exige poner en práctica los principios. En el orden intelectual, van delante los principios; en el práctico, las virtudes; pero ambos son necesarios (Millán Puelles 1973, 1984a). Por tanto, encontramos tres estadios en el ejercicio de las virtudes: primero, la firmeza de la voluntad en comportarse de ese modo; segundo, el conocimiento de las normas o principios que hay que aplicar para vivir de acuerdo con la virtud, y tercero, el ejercicio de la virtud, que afianza la conducta y la facilita³¹.

Si el curso de ética de la empresa se enfoca de este modo, permitirá superar la concepción de la ética "de mínimos". La ética habla de la humanización del hombre, de su calidad como persona y como directivo, de su mejoramiento individual, de su proyección en los demás. Debe ser, pues, una ética de la "excelencia", de la superación. Y el curso de ética puede convertirse en un reto

²⁹ Véase un rápido resumen de la experiencia de la introducción de contenidos éticos en otros cursos en Solber *et al.* (1995).

³⁰ Recuérdese lo que se ha dicho antes sobre el uso de novelas, teatro, cuentos y películas como herramientas docentes (cfr. Hosmer y Stenek 1989; Kennedy y Lawton, 1992).

³¹ "Progresar tanto en la investigación moral como en la vida moral es, pues, progresar en la comprensión de todos los varios aspectos de esta vida: es entender las normas, los preceptos, las virtudes, las pasiones y las acciones como partes de un único todo. Central en ese progreso es el ejercicio de la virtud de la *prudentia*, virtud consistente en ser capaz de remitirse, en las situaciones particulares, a los universales pertinentes y actuar de modo que el universal se encarne en el particular" (MacIntyre 1992, p. 180).

para los participantes, para cambiar sus capacidades de actuación moral, sus actitudes y sus valores³².

Conclusión

La ética de la empresa ha conocido un notable auge, en años recientes. Han influido en ello factores como la conciencia de que, eliminado el comunismo como sistema alternativo, hay que contrastar la capacidad del sistema capitalista para proporcionar soluciones eficientes y justas; o la preocupación causada por numerosos conflictos éticos de envergadura, que continuamente aparecen en los medios de comunicación; o la denuncia de situaciones injustas e inmorales; o la magnitud de los costes sociales que lleva consigo la protección de la sociedad frente a actuaciones ilegales o no éticas, etc.

Sin embargo, la presencia de la ética en la empresa es necesaria ahora, como ha sido necesaria siempre, por razones que se vinculan al fin de las personas que la integran, al desarrollo de la misma institución empresarial, y a la conciencia de su responsabilidad ante la sociedad. Todo ello desemboca en una especial responsabilidad del directivo que, precisamente a través de su actividad profesional, debe mejorar como persona, desarrollar un trabajo de calidad y contribuir positivamente a la mejora de las personas que con él colaboran en las empresas, al tiempo que hace frente a la responsabilidad que la empresa, como institución, tiene ante la sociedad -una responsabilidad que difícilmente se puede exagerar, si tenemos en cuenta el peso que las empresas tienen en la vida diaria de los países, avanzados o no.

Por ello, las escuelas de dirección deben plantearse seriamente la transmisión, dentro de sus programas, de conocimientos, capacidades y actitudes en muchos ámbitos, incluido el ético. Está en juego no sólo la puesta al día de sus enseñanzas sino, sobre todo, su calidad y su propia razón de ser. Las escuelas de dirección han asumido este reto y han introducido la ética en sus programas. Los experimentos han sido muchos; los resultados, no siempre favorables.

En este trabajo hemos intentado dar una justificación a la presencia de la ética en los cursos de formación de directivos y de futuros directivos, y hemos llevado a cabo algunas conceptuales y prácticas para ayudar a mejorar esos resultados o, al menos, para iniciar un debate que conduzca a esa mejora. En concreto, hemos analizado el uso del método del caso como instrumento pedagógico, señalando sus indudables potencialidades, pero también sus limitaciones, en un curso de ética de la empresa.

Referencias

Andrew, K. R. (1953), *The case method of teaching human relations and administration*.

³² Los valores se deben entender no como una juego de preferencias o actitudes personales, elegidas arbitrariamente por el agente moral. Por el contrario, hacen referencia al "valor" de las cosas desde el punto de vista del fin de la persona (y de la sociedad), como lo que contribuye a ese fin. Por eso, los valores guardan una coherencia con los principios morales y con las virtudes. Cfr. von Hildebrand (1983). Sobre la enseñanza de las virtudes, cfr. Fleckenstein (1997), Mintz (1996), Solomon (1992a,b).

Cambridge: Harvard University Press.

- Argandoña, A. (1994a), "La enseñanza de la ética de la empresa", *Anuario Filosófico*, 27, 2.
- Argandoña, A. (1994b), *La ética en la empresa*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Argandoña, A. (1996), "Una nota sobre las relaciones entre economía, ética y finanzas", *Working Paper IESE 96/7*, septiembre.
- Argandoña, A. (1998), "Ethical perspectives on finance", presentado a la Conferencia "Conceiving Business Ethics", University of Tilburg, enero.
- Bennett, J. B. y B. S. Chakravarty (1978), "What awakens student interest in a case", *Harvard Business School Bulletin*, 3-4.
- Bishop, T. R. (1992), "Integrating business ethics into an undergraduate curriculum", *Journal of Business Ethics*, 11, abril.
- Brown, K. M. (1994), "Using role playing to integrate ethics into the business curriculum. A financial management example", *Journal of Business Ethics*, 13, febrero.
- Callahan, D. (1980), "Goals in the teaching of ethics", en D. Callahan y S. Bok, eds., *Ethics Teaching in Higher Education*. Nueva York: The Hastings Center.
- Corey, E. R. (1980), "Case method teaching", *Caso Harvard Business School*, Núm. 9-581-058.
- Cragg, W. (1997), "Teaching business ethics: The role of ethics in business and in business education", *Journal of Business Ethics*, 16, febrero.
- David, F. R., L. M. Anderson y K. W. Lawrimore (1990), "Perspectives on business ethics in management education", *SAM Advanced Management Journal*, otoño.
- Edge, A. G. y D. R. Coleman (1986), *The Guide to Case Analysis and Reporting*. Honolulu: System Logistics, 3ª ed.
- Etzioni, A. (1989), "Are business schools brainwashing their MBA's?", *Business and Society Review*, 70.
- Fleckstein, M. P. (1997), "Service learning in business ethics", *Journal of Business Ethics*, 16, septiembre.
- Furman, F. K. (1990), "Teaching business ethics: Questioning the assumptions, seeking new directions", *Journal of Business Ethics*, 9, enero.
- Ghorpade, J. (1991), "Ethics in the MBA program: the rhetoric, the reality, and a plan of action", *Journal of Business Ethics*, 10, diciembre.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glenn, J. R. (1992), "Can a Business and Society course affect ethical judgements of future managers?", *Journal of Business Ethics*, 11, marzo.
- Harcourt, J. (1990), "Developing ethical messages: A unite construction for the basic business communication course", *The Bulletin*, septiembre.
- Hiltebeitel, K. M. y S. K. Jones (1992), "An assessment of ethics instruction in accounting education", *Journal of Business Ethics*, 11, enero.
- Hosmer, L. T. y N. H. Stenek (1989), "Teaching business ethics: The use of films and videos", *Journal of Business Ethics*, 8.
- Kennedy, E. J. y L. Lawton (1992), "Business ethics in fiction", *Journal of Business Ethics*, 11, marzo.
- La Forge, P. G. (1997), "Teaching business ethics through meditation", *Journal of Business Ethics*, 16, septiembre.
- Leenders, M. R. y J. A. Erskine (1987), "Pursuing excellence in teaching with cases", *Operations Management Review*, 5, 2, winter.
- Llano, C. (1977), "El método del caso y el desarrollo de capacidades activas", *Note técnica IPADE*, México, (P)FHN-15.
- McDonald, G. M. y G. D. Donleavy (1995), "Objections to the teaching of business ethics", *Journal of Business Ethics*, 14, octubre.

- MacIntyre, A. (1990), "Después de *Tras la virtud*", *Atlántida*, 4, octubre-diciembre.
- MacIntyre, A. (1992), *Tres Versiones Rivales de la Etica*. Madrid: Rialp.
- McNair, M. P. (1954), *The Case Method at the Harvard Business School*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Millán Puelles (1973), *La Formación de la Personalidad Humana*. Madrid: Rialp, 2ª ed.
- Millán Puelles, A. (1984a), "Etica filosófica", en *Léxico Filosófico*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (1984b), "Virtudes morales", en *Léxico Filosófico*. Madrid: Rialp.
- Mintz, S. M. (1996), "Aristotelian virtues and business ethics education", *Journal of Business Ethics*, 15, agosto.
- Pamental, G. S. (1989), "The course in business ethics: Can it work?", *Journal of Business Ethics*, 8.
- Peek, L. E., G. S. Peek y M. Horras (1994), "Enhancing Arthur Andersen business ethics vignettes: Group discussion using cooperative/collaborative learning techniques", *Journal of Business Ethics*, 13, marzo.
- Pérez López, J. A., J. C. Vázquez Dodero y M. N. Chinchilla (1993), "El método del caso: Instrumento pedagógico para el profesional de la acción", *Nota Técnica IESE*, ASNN-3.
- Piper, T. R., M. C. Gentile y S. D. Parks (1993), *Can Ethics Be Taught?* Boston: Harvard Business School.
- Raisner, J. A. (1997), "Using the 'ethical environment' paradigm to teach business ethics: The case of the maquiladoras", *Journal of Business Ethics*, 16, septiembre.
- Rodríguez, J. M. (1979), "Sobre el método del caso", *Nota Técnica IESE*, FHN-124, marzo.
- Schaupp, D. L. y M. S. Lane (1992), "Teaching business ethics: Bringing reality to the classroom", *Journal of Business Ethics*, 11, abril.
- Sims, R. R. y S. J. Sims (1991), "Increasing applied business ethics courses in business school curricula", *Journal of Business Ethics*, 10, marzo.
- Smith, P. L. y E. F. Oakley (1997), "Gen der-related differences in ethical and social values of business students: Implications for management", *Journal of Business Ethics*, 16, enero.
- Solberg, J., K. C. Strong y C. McGuire (1995), "Leaving (not learning) ethics", *Journal of Business Ethics*, 14, enero.
- Solomon, R. C. (1992a), "Corporate roles, personal virtues: An Aristotelean approach to business ethics", *Business Ethics Quarterly*, 2, 3, Julio.
- Solomon, R. C. (1992b), *Ethics and Excellence: Cooperation and Integrity in Business*. Oxford: Oxford University Press.
- Spencer, B. A. y C. M. Lehman (1990), "Analything ethical issues: Essential ingredient in the business communication course of the 1990s", *The Bulletin*, septiembre.
- Stark, A. (1993), "What is wrong with business ethics?", *Harvard Business Review*, 72.
- Summers, C. H. (1993), "Teaching the virtues", *The Public Interest*, Spring.
- Towl, A. R. (1969), *To Study Administration by Cases*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trevino, L. K. (1992), "Moral reasoning and business ethics: Implications for research, education, and management", *Journal of Business Ethics*, 11, mayo.
- Valero, A., M. Bultó, L. Abadía, J. A. Linati, J. Masllorens y J. Guerin (1964), "El método del caso en el IESE", *Nota Técnica IESE*, DGN-180 (2ª ed., 1976).
- von Hildebrand, D. (1983), *Etica*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Weber, J. (1990), "Measuring the impact of teaching ethics to future managers: A review, assessment, and recommendation", *Journal of Business Ethics*, 9, marzo.
- Wynd, W. R. y J. Mager (1989), "The business and society course: Does it change students attitudes?", *Journal of Business Ethics*, 8.