



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE MADRID

Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación

Departamento de Didáctica y  
Teoría de la Educación

TESIS DOCTORAL

EDUCACIÓN PARA LA  
RESPONSABILIDAD SOCIAL:  
UNA PROPUESTA PARA LAS PYMES  
ESPAÑOLAS A PARTIR DE UN ESTUDIO  
DE EDUCACIÓN COMPARADA

José Luis Inglés Buceta

2014

Directoras:

María Inmaculada Egido Gálvez

María Rosario Cerrillo Martín







Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL:  
UNA PROPUESTA PARA LAS PYMES ESPAÑOLAS A  
PARTIR DE UN ESTUDIO DE EDUCACIÓN  
COMPARADA

José Luis Inglés Buceta

Directoras:

María Inmaculada Egido Gálvez

María Rosario Cerrillo Martín

2014



A Charo



## Índice

	Pág.
Agradecimientos.....	15
Nota preliminar: Traducciones del inglés al español.....	19
Introducción.....	21
Motivación de la investigación.....	25
PARTE I (capítulos I a V).....	27
<b>CAPÍTULO I</b>	
Responsabilidad Social de las pymes: tema, problema, objetivos, hipótesis y estructura de la investigación.....	29
1. Tema y problema.....	29
1.1. Punto de partida: la definición institucional europea.....	33
1.2. ¿Qué es una pyme?.....	37
2. Objetivos e hipótesis.....	44
2.1. Indagación filosófica, indagación comparativa y propuestas para la práctica y para la profundización en el futuro.....	44
2.2. Hipótesis.....	46
2.3. Doble proceso codificador.....	47
2.4. Sobre los términos de la lengua inglesa.....	51
3. Estructura de la investigación.....	53
3.1. Primera parte: Fundamentación.....	53
3.2. Segunda parte: Comparación.....	53
3.3. Tercera parte: Propuesta.....	54
<b>CAPÍTULO II</b>	
El concepto de Responsabilidad Social, su relación con las capacidades y su lugar entre las ciencias.....	55
1. La Responsabilidad Social como forma de avanzar hacia la realización de la justicia.....	55
2. Análisis del concepto.....	57
2.1. Nueva definición de Responsabilidad Social de las Empresas.....	57
2.2. El corazón de la empresa.....	60
2.3. Las capacidades centrales y las pymes.....	62
2.4. Concepto jurídico de objeto social.....	64
2.5. Wayne Visser: Responsabilidad Social estratégica y Responsabilidad Social sistémica.....	66

2.6. La revolución de la responsabilidad .....	68
2.7. Responder en conciencia: los responsables y los indignados.....	70
2.8. Responsabilidad y Sostenibilidad Corporativas .....	76
3. Lugar que ocupa la responsabilidad entre las Ciencias .....	83

### CAPÍTULO III

Responsabilidad Social, conciencia y valores .....	89
1. Posmodernidad y posmodernismo.....	89
2. Responsabilizarse .....	90
3. Construir un mundo mejor, no el mundo perfecto .....	92
4. No más ética y, en su lugar, una Gramática de los valores .....	93
5. No más ilusiones .....	101
6. La Política y el Derecho .....	103
7. Conciencia y emoción .....	113
7.1. Responsabilidad consciente y emocionada .....	113
7.2. Conciencia y felicidad .....	116
8. Valores.....	119
8.1. Valores y Constitución .....	119
8.2. Valores, consumo y preferencias.....	120
8.3. Valores y relativismo.....	123
8.4. Libertad .....	124
8.4.1. La libertad y sus motivos .....	124
8.4.2. Libertad de empresa y libre competencia.....	126
8.4.3. Libertad se opone a sumisión, a corrupción y a miedo, no a igualdad. 128	
8.4.4. Libertad y Educación .....	131
8.5. Igualdad.....	132
8.6. Justicia .....	136
8.6.1. La idea de la justicia de Sen .....	137
8.6.2. El problema de la justicia global .....	147

### CAPÍTULO IV

La Responsabilidad Social y los rasgos de la Justicia .....	151
1. Primer rasgo de la justicia: el Humanismo.....	151
1.1. Mejorar la vida de la gente .....	152
1.2. Humanismo ambiental.....	156



1.3. Humanismo hacia el interior de las organizaciones, Responsabilidad Social interna y el paradigma de la inclusión.....	163
1.4. Humanismo hacia el exterior de las organizaciones, acción social y altruismo.	166
2. Segundo rasgo de la justicia: la Paz .....	169
3. Tercer rasgo de la justicia: la Ciudadanía.....	170
3.1. Ciudadanía y empresas.....	171
3.2. Perspectiva histórica de la ciudadanía.....	174
4. Cuarto rasgo de la justicia: la Voluntad .....	191
5. Quinto rasgo de la justicia: la Iniciativa .....	198
6. Sexto rasgo de la justicia: el Diálogo .....	203
7. Séptimo rasgo de la justicia: la Transformación .....	206
8. Octavo rasgo de la justicia: la Reputación .....	212
9. Noveno rasgo de la justicia: la Utilidad .....	214
10. Décimo rasgo de la justicia: la Transparencia.....	220
11. Fiesta: sentido festivo de la justicia.....	223

## CAPÍTULO V

Educación para la Responsabilidad Social .....	225
1. Implicaciones educativas de la Idea de la Justicia de Amartya Sen.....	226
2. La integración de valores mediante el desarrollo de Capacidades .....	228
3. La relación entre Competencias y Capacidades .....	232
4. Capacidades organizacionales .....	239
5. Organizaciones inteligentes.....	243
6. Educación para la Responsabilidad Social de los ciudadanos y de las empresas .....	244
7. Educación universalizadora y Educación para los derechos humanos.....	249
8. La paradoja de la Educación: promover valores universales, impulsar la autonomía personal.....	253
9. Educación para la Responsabilidad Social y valores democráticos .....	254

PARTE II (capítulos VI a VIII).....	257
-------------------------------------	-----

## CAPÍTULO VI

Marco metodológico del estudio comparativo de voces de pymes .....	259
1. La comparación como camino de indagación .....	260
2. Estudio de Educación Comparada.....	263
3. Diseño de la investigación a partir de los rasgos de la justicia .....	265

4. Consideraciones sobre el método descriptivo-exploratorio .....	266
5. Enfoque cualitativo y su relación con el asunto de los paradigmas en Educación.....	268
6. Criterios de rigor científico .....	270
7. Elección del software de análisis cualitativo.....	271
8. Consideraciones sobre la muestra .....	273
9. Estrategias de investigación cualitativa.....	276
10. Justificación última de la indagación comparativa y de toda la investigación en su conjunto .....	278
CAPÍTULO VII.....	281
Contextualización de la comparación entre España y Reino Unido.....	281
1. La comparación como indagación contextualizada.....	282
2. Claves de interpretación del marco filosófico en el que desarrollan sus actividad las pymes españolas y las británicas. ....	283
3. Claves de interpretación del marco jurídico en el que desarrollan su actividad las pymes españolas y las británicas. ....	285
4. Claves de interpretación del marco educativo en el que desarrollan su actividad las pymes españolas y las británicas. ....	289
4.1. Referencia al sistema NVQ .....	290
4.2. El enfoque educativo de la Responsabilidad Social de las empresas: ¿lo entienden así los gobiernos?.....	293
4.3. Mayor conciencia cívica y medio ambiental y otros elementos de comparación que no dependen del gobierno de turno. ....	294
4.4. La Responsabilidad Social en la educación universitaria y en la educación en las empresas.....	302
4.5. Sobre las competencias clave. ....	306
CAPÍTULO VIII	
Resultados de la investigación comparativa.....	309
1. Selección de la muestra, establecimiento de dos unidades hermenéuticas, fichas de empresas y <i>wordcrunching</i> .....	311
2. ¿Hay códigos más españoles y códigos más británicos?.....	320
2.1. La tabla de frecuencia absoluta .....	320
2.2. Tabla de frecuencias absoluta y relativa.....	322
3. Densidad o concurrencia de códigos .....	326
3.1. Distinción entre frecuencia y densidad .....	327
3.2. La representación gráfica de la densidad: red de cooccurring codes .....	331

4.	La voz de las empresas .....	334
4.1.	La voz de las pymes españolas.....	334
4.1.1.	Hay que proponerse ser los primeros .....	335
4.1.2.	Queremos mejorar el mundo .....	336
4.1.3.	No podemos permanecer callados.....	337
4.1.4.	Nos abrimos a las emociones .....	337
4.1.5.	Somos familias empresarias con perspectiva de largo plazo .....	338
4.1.6.	Vivimos entre el orgullo y la permanente insatisfacción .....	339
4.1.7.	Nos hemos vuelto locos.....	340
4.1.8.	Nos abrimos a una visión planetaria .....	342
4.1.9.	Necesitamos líderes directores de cultura organizacional.....	345
4.1.10.	¿estamos construyendo una sociedad más libre, más pacífica y más democrática?.....	346
4.2.	La voz de las pymes británicas.....	347
4.2.1.	We have a desire to make a difference.....	347
4.2.2.	We sell ethical goods and services .....	348
4.2.3.	We are proud!.....	349
4.2.4.	We respect people of all beliefs .....	349
4.2.5.	We are only of value to our stakeholders if we stay in business.....	350
4.2.6.	We provide an essential service to the community .....	352
4.2.7.	We have an educational role to play .....	354
4.2.8.	We quantify exactly our impact .....	354
4.2.9.	We need leaders with integrity, insight and a commitment to innovation. ....	359
4.2.10.	We strive for de highest standards .....	360
4.3.	Comparación de las voces de las pymes españolas y británicas .....	362
4.3.1.	Mayor inclinación de las pymes españolas a realizar memorias e informes.....	364
4.3.2.	Mayor disposición a la rendición de cuentas de las pymes británicas .	366
4.3.3.	Mayor abstracción en el discurso de las pymes españolas.....	367
4.3.4.	Mayor conciencia de contribución a la riqueza nacional y al bienestar común de las pymes británicas.....	368
4.3.5.	Mayor peso del carácter familiar en las pymes españolas. ....	369
4.3.6.	Mayor compromiso de las pymes británicas con las escuelas locales.	370

4.3.7.	La pyme española busca un líder visionario, la británica un líder íntegro y transformacional.....	373
4.3.8.	Mayor reconocimiento de la riqueza de la diversidad entre las pymes británicas. ....	374
4.3.9.	Más diálogo (¿o simple extroversión?) de las pymes españolas.....	375
4.3.10.	Mayor sentido festivo de las pymes españolas.....	377
PARTE III (capítulos IX y X) .....		379
CAPÍTULO IX		
Propuesta Didáctica para una Educación para la Responsabilidad Social en pymes .....		381
1.	Introducción.....	381
2.	Orientaciones metodológicas.....	383
2.1.	El proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social .....	383
2.2.	El perfil del educador para la Responsabilidad Social .....	392
3.	Ejemplo concreto de Propuesta Didáctica: los Encuentros de Filosofía de la Empresa ..	395
3.1.	Objetivos de la Propuesta Didáctica.....	395
3.2.	Participantes .....	396
3.3.	Contenidos.....	398
3.3.1.	Misión de la empresa.....	399
3.3.2.	Capacidades centrales .....	400
3.3.3.	Derechos y libertades fundamentales.....	402
3.3.4.	Los rasgos de la justicia .....	402
3.3.5.	Las voces de las pymes .....	403
3.4.	Metodología y actividades.....	403
3.4.1.	Acciones previas .....	404
3.4.2.	Tipos de actividades .....	406
3.5.	Recursos .....	419
3.5.1.	Recursos espaciales .....	419
3.5.2.	Otros recursos.....	420
3.5.3.	Especial referencia a los recursos tecnológicos .....	422
3.5.4.	Especial referencia a los idiomas como recurso.....	423
3.6.	Temporalización.....	424
3.7.	Evaluación .....	426

## CAPÍTULO X

Conclusiones, discusión, limitaciones y prospectiva .....	429
1. Conclusiones en relación con el primer objetivo: definir qué es la Responsabilidad Social de las empresas. ....	431
2. Conclusiones en relación con el segundo objetivo: establecer unos principios didácticos de la Educación para la Responsabilidad Social. ....	434
3. Conclusiones en relación con el tercer objetivo: comparar las voces de las pymes españolas y británicas. ....	436
4. Conclusiones en relación con el cuarto objetivo: diseñar una propuesta didáctica de educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes españolas .....	438
5. Discusión .....	439
6. Limitaciones .....	445
7. Prospectiva .....	446
Referencias .....	451
Normas jurídicas citadas.....	489

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla nº 1 La Iniciativa para Cicerón .....	50
Tabla nº 2. Definición de Responsabilidad Social de las empresas .....	58
Tabla nº 3. Capacidades centrales y Constitución Española .....	106
Tabla nº 4. Nyaya y Niti según Sen.....	138
Tabla nº 5. Dos tradiciones de Ciudadanía según Heater.....	172
Tabla nº 6. Doble perspectiva de la Responsabilidad Social.....	183
Tabla nº 7. Conciencia, Inclusión, Compromiso y Sostenibilidad .....	184
Tabla nº 8. Alternativa anti-sistema .....	185
Tabla nº 9. Plano de los fines y plano de los medios.....	207
Tabla nº 10 Amartya Sen: ¿para qué educamos?.....	227
Tabla nº 11. ¿Por qué preferimos E.R.S? .....	246
Tabla nº 12. Definición de E.R.S.....	248
Tabla nº 13. Marco educativo español y británico, comparación.....	296
Tabla nº 14. Códigos extraídos de los textos filosóficos .....	310
Tabla nº 15. Composición de la muestra .....	312
Tabla nº 16. Relación de empresas españolas y británicas.....	316
Tabla nº 17. Tabla de frecuencia absoluta .....	321
Tabla nº 18. Tabla de frecuencias absoluta y relativa .....	322
Tabla nº 19. Empresas españolas, concurrencias .....	329
Tabla nº 20. Empresas británicas, concurrencias .....	330
Tabla nº 21. Las voces de las pymes .....	362
Tabla nº 22. Resumen de la comparación de voces de las empresas.....	363
Tabla nº 23. Características del proceso enseñanza-aprendizaje de la E.R.S.....	391
Tabla nº 24. Capacidades centrales que son derechos fundamentales.....	401
Tabla nº 25. Cronograma de un Encuentro de Filosofía de la Empresa .....	424
Tabla nº 26. Objetivos e hipótesis .....	430
Tabla nº 27. Algunas investigaciones relacionadas con la E.R.S. ....	441

## Índice de gráficos

	Pág.
Gráfico nº 1. Estructura general de la Tesis .....	22
Gráfico nº 2. Disco de los Valores Políticos .....	49
Gráfico nº 3. La espinosa traducción de “Fairness” .....	51
Gráfico nº 4. Responsabilidad Social entre las Ciencias Sociales.....	83
Gráfico nº 5. Antropología, Filosofía y Política.....	84
Gráfico nº 6. Tres preguntas de nuestro tiempo .....	85
Gráfico nº 7. Orden, número, utilidad y sentido.....	86
Gráfico nº 8. Capacidad y competencia.....	233
Gráfico nº 9. Educación para toda la vida .....	245
Gráfico nº 10. E.R.S. en red .....	247
Gráfico nº 11. Ejemplo de muestreo “bola de nieve” .....	275
Gráfico nº 12. Modelo de análisis de empresas.....	315
Gráfico nº 13. Wordcrunching empresas españolas .....	318
Gráfico nº 14. Wordcrunching empresas británicas .....	319
Gráfico nº 15. Curva comparativa .....	324
Gráfico nº 16. Red de “cooccurring codes” en pymes españolas .....	332
Gráfico nº 17. Red de “cooccurring codes” en pymes británicas .....	333
Gráfico nº 18. Cuestionario previo .....	404
Gráfico nº 19. Un firmamento con los rasgos de la justicia .....	413

## Índice de imágenes

	Pág.
Imagen nº 1. Ejemplo de ficha de empresa: Harineras Villamayor.....	314
Imagen nº 2. Iniciativa R.S.E – PYME del ICO.....	342
Imagen nº 3. Ejemplos de rostros: Keith y Linda.....	369
Imagen nº 4. Ejemplo de foto de equipo-comunidad: W.E. Amies.....	372
Imagen nº 5. Ejemplo de Fiesta .....	378



## AGRADECIMIENTOS

---

Defender una tesis doctoral a cierta edad prolonga la lista de agradecimientos.

Nací en 1967 de madre emprendedora casada con padre emprendedor. Para ellos es, por supuesto, mi primer agradecimiento.

Pienso en mi padre, empresario vocacional con un olfato innato para el comercio y un sentido profundo de que la actividad empresarial es una manera dignísima de contribuir a la construcción del bien común. Pienso en él cuando releo la cita de Cicerón sobre los hombres que se deleitan en todo lo que hacen, también en sus negocios, sin excluir a nadie (la cita está recogida en la tabla nº 1 de esta tesis que puede leerse más adelante).

Pienso en mi madre como verdadera emprendedora social, ahora que tanto se emplea esta expresión. La animación socio-cultural que ella ha impulsado es una empresa merecedora de reconocimiento y, en cierto modo, el Capítulo IX de esta investigación así lo reconoce. El desarrollo de capacidades al que se refieren Sen y Nussbaum ha estado presente en muchas iniciativas que ella ha impulsado.

Les agradezco a mis padres que su forma de educarnos haya sido darnos su confianza: ayuda a crecer quien espera todo.

Pienso en mi hermana cuando Lévinas apela al rostro del otro como la gran exigencia y cuando Bauman subraya que lo que nos hace humanos no es la racionalidad, sino precisamente lo contrario, la capacidad de responder más allá de lo que racionalmente cabría esperar. Almudena es la misteriosa alteridad de mi infancia. Pienso en mi hermano Alberto como el impulsor de un nuevo Entremares. Pienso en su extraordinaria capacidad para discernir qué es importante y qué es accesorio. Me asombra y admiro su equilibrio entre reflexión y acción, entre cálculo e intuición. Encarna de manera sobresaliente el sentido de compromiso y esa insatisfacción endémica que acompaña al que arriesga y al que innova. Es un empresario excelente.

Este trabajo de investigación no hubiese sido posible sin mi esposa y compañera de viaje. Me llena de felicidad sentir que compartimos una empresa común en mil sentidos de la palabra empresa. Son nuestro fruto más precioso nuestras hijas, Julia, Lucía y Patricia, que también colaboran en la empresa común, comprenden algunas reflexiones que este trabajo encierra y han soportado las exigencias de su elaboración, algo de lo que las estaré

siempre agradecido. Confío en que, con el paso del tiempo, el esfuerzo de sus padres sea para ellas motivo de orgullo y acicate en su desarrollo personal y profesional.

Pienso en las pymes que han impulsado tantas personas a las que admiro y que, lo hayan reflexionado o no, contribuyen a la construcción de la justicia por muy grandilocuente que esta afirmación les parezca: Fernando en Viajes Cuatro Vientos, Rocío y su Consulta de Fisioterapia en La Manga, Nacho y su Tarambana (el mejor teatro del mundo), Jesús y su Servicio Intensivo Veterinario, Mitsuyo y sus iniciativas de consultoría global, ópticas, estudios, talleres, academias, peluquerías, explotaciones agrícolas y ganaderas, fábricas y comercios de todo tipo, bares, hoteles y tantas otras empresas.

Mi agradecimiento se extiende a los educadores que he disfrutado a lo largo de mi vida: los que me acompañaron en la infancia y adolescencia, cuya huella es indeleble, y los que me deleitaron en la Universidad. Cuando empecé Derecho en la Universidad Complutense de Madrid el plan de estudios de entonces incluía Derecho Natural en primero de carrera y la primera clase de aquel curso académico 1985-1986 nos la impartió D. Gregorio Peces-Barba a quien debo, en gran medida, mi interés por la Filosofía del Derecho, así como a D. Francisco Cabrillo debo mis primeras nociones de Economía. Más tarde D. Gregorio se empeñó en la fundación de la Universidad Carlos III donde años después fui alumno de posgrado bajo la tutela del profesor de Derecho Mercantil Miguel Ruiz Muñoz, quien me animó a comparar las legislaciones británica y española en materia de responsabilidad civil por producto defectuoso y a quien agradezco su confianza.

Entre 1990 y 1993 residí en los Estados Unidos de América: guardo un recuerdo especialmente intenso de la Universidad de California en Irvine y, en particular, de la profesora de Márketing Cornelia (Connie) Pechmann que me invitó a comparar la legislación publicitaria británica, la francesa y la española. Robin Keller, Robert Grant y Richard McKenzie son excelentes docentes de los que guardo también un recuerdo entrañable.

En los últimos años he tenido la ocasión de vincular tres pasiones, Derecho, Filosofía y Educación, como estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En los pasillos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación escuché por primera vez el nombre de Amartya Sen, economista y filósofo cuya obra recibe, mercedamente, creciente atención desde las Ciencias de la Educación y es la espina dorsal de esta investigación.

Además, he tenido el privilegio de disfrutar del magisterio y del apoyo de la profesora Inmaculada Egido de la Universidad Complutense. Ella aceptó codirigir esta

tesis junto con la profesora de la Universidad Autónoma Rosario Cerrillo y ha iluminado especialmente el enfoque comparativo del trabajo. Siento hacia las dos admiración académica y una gratitud infinita por confiar en mí cuando las manifesté la intención de embarcarme en esta investigación.

Mi agradecimiento se extiende también hacia las empresas donde he trabajado. He disfrutado mucho con algunos proyectos y he cometido errores; sin embargo, como intento explicar a lo largo de las próximas páginas, errar hace crecer. En particular, guardo un recuerdo especialmente intenso de mi trabajo de juventud en la compañía británica Marks and Spencer (1993-1998). También quiero expresar mi admiración hacia el equipo de Entremares que me ha dado tantas lecciones en los últimos años. Ojalá en un futuro, como consecuencia del desarrollo de los Encuentros de Filosofía de la Empresa que la investigación propone, nazcan nuevos proyectos empresariales.

La elaboración de este trabajo de investigación no hubiese sido posible sin el apoyo de Isabel Morgado, experta en ATLAS.ti.

Por supuesto, no puedo dejar de mencionar la ayuda del Catedrático de Instituto D. Blas Cerrillo. Sin él no me hubiese atrevido a incluir citas de Cicerón en latín. Cuando pienso en él y en su esposa, mis padres políticos, viene a mi mente una idea recogida en las próximas páginas y que ha recordado, entre otros, Farrés: los lazos de ciudadanía no son lazos de sangre, sino lazos políticos y, ciertamente, estos lazos, fundamento de la polis democrática, merecen especial cuidado y atención. Este agradecimiento alcanza, por supuesto, a mis hermanos políticos: ¡cuántas horas de elaboración de tesis han sido posibles gracias a que José Enrique pasaba las tardes del fin de semana con sus hijos y las nuestras!

La lista de agradecimientos podría prolongarse, pero termino aquí. Espero haber conseguido expresar, sencillamente, que el lector debe atribuir los errores de este trabajo a quien lo firma, pero debe atribuir los aciertos y sus intuiciones más profundas no tanto a quien firma como a sus padres, sus padres políticos, sus hermanos, su esposa, sus hijas, su familia entera, sus maestros, sus compañeros, sus amigos y las empresas, grandes, medianas y pequeñas, que ha observado, donde ha trabajado o con las que se ha relacionado de cualquier forma.

Construir conocimiento no es nunca una tarea individual.



## NOTA PRELIMINAR: TRADUCCIONES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

---

En esta investigación hay un gran número de citas en inglés de varios autores y un número también muy elevado de citas de pymes británicas que también se ha considerado valioso recoger en su versión original en inglés para conservar las voces de las pymes británicas tal y como son.

Se ha optado por recoger todas las traducciones al español de todas las citas en inglés en pies de página.

Cuando no se indica lo contrario, la traducción a pie de página ha sido realizada por el propio investigador. Cuando la traducción es de un tercero, se indica, al principio de la nota a pie de página, la fuente de la traducción con mención del nombre del traductor.



## INTRODUCCIÓN

---

Esta investigación profundiza en el concepto de Responsabilidad Social de las empresas. En particular, presta atención a un tipo de empresas que llamamos pymes (pequeñas y medianas empresas) y se ocupa de ofrecer sugerencias fundamentadas acerca de cómo educar para la Responsabilidad Social a las pymes.

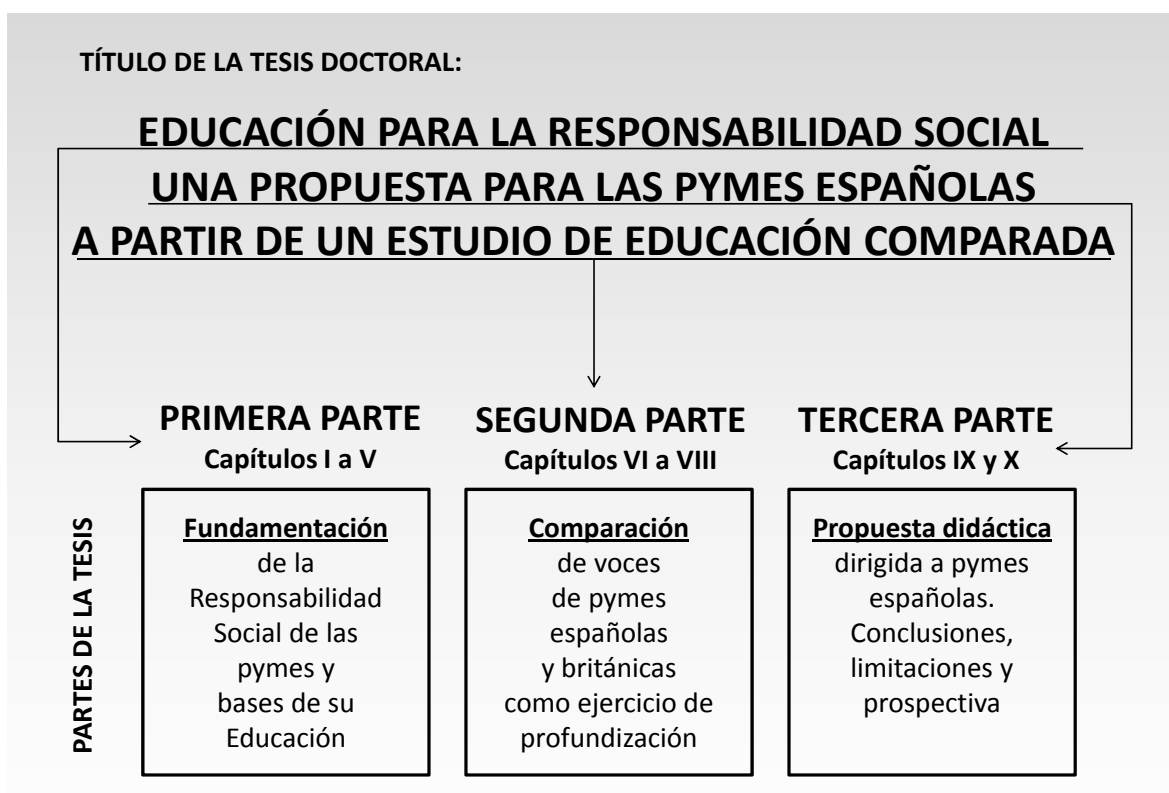
La investigación presupone que es necesaria una reflexión filosófica sobre la Responsabilidad como concepto matriz y no esquiva esta reflexión filosófica. Se sostendrá que ser responsable es, en esencia, lo que la propia palabra expresa: responder. Es cierto que no se trata de una respuesta cualquiera, sino de una respuesta libre y consciente.

La investigación ubica la llamada Responsabilidad Social de las empresas en el marco de esta reflexión filosófica sobre la Responsabilidad misma y sostiene que existe una íntima conexión entre la idea de justicia de Amartya Sen y el concepto de Responsabilidad Social de las empresas. Esta conexión constituye el hallazgo teórico más significativo que esta tesis presenta a la comunidad científica. La referencia a las llamadas capacidades centrales de Martha Nussbaum pretende operativizar este hallazgo teórico.

Una vez se han dibujado unos contornos teóricos preliminares del concepto de Responsabilidad Social de las empresas, la investigación inicia dos caminos: el de la indagación comparativa y el de la formulación de una propuesta didáctica. En el fondo, los dos caminos se ofrecen como caminos hermenéuticos. Es decir, la investigación postula que para ahondar en el concepto de Responsabilidad Social de las empresas (en particular de las pymes) existen dos caminos de profundización que merece la pena transitar: pensar comparativamente y pensar educativamente. En la Sociedad del Conocimiento se conoce comparando y se conoce enseñando-aprendiendo.

En suma, esta tesis doctoral tiene tres partes a las que, en cierto modo, hace referencia su título, según intenta expresar el gráfico siguiente:

Gráfico nº 1. Estructura general de la Tesis



Fuente: elaboración propia

La profesora Dra. Inmaculada Egido, codirectora de esta tesis, es una experta de reconocido prestigio en Educación Comparada. Gracias a ella esta investigación se ha adentrado en la comparación como camino de indagación. Es decir, la comparación de las voces de las pymes españolas y británicas representa, por un lado, un esfuerzo de profundización en la Responsabilidad Social de las pymes y representa, también, una sugerencia metodológica: se propone la comparación como camino de indagación.

La profesora Dra. Rosario Cerrillo, codirectora de esta tesis junto con la profesora Egido, es una experta de reconocido prestigio en Didáctica. Gracias a ella esta investigación culmina con una propuesta didáctica concreta. Estamos ante una investigación decididamente educativa por un motivo esencial: la convicción de que no pueden ni deben disociarse Responsabilidad Social y Educación para la Responsabilidad Social. Explicitar implicaciones educativas es un ejercicio de concreción sobresaliente. Es más, cuanto más atinadamente reflexionemos sobre las implicaciones educativas del tema



que nos ocupa y más certeramente perfilamos una Didáctica de la Responsabilidad Social para las pymes, mejor resolveremos el problema que consiste en la peligrosa falta de precisión del concepto mismo de Responsabilidad Social.

Cuando un asunto resulta oscuro, un camino de esclarecimiento es preguntarse: si tuviese que explicar este asunto, si tuviese que enseñarlo, si tuviese que convencer a otros de su importancia, si tuviese que despertar en otros el interés, la curiosidad o incluso cierta perplejidad sobre este tema, ¿cómo lo haría?, ¿qué debería hacer para alentar algún grado de conciencia en relación con la trascendencia para sus vidas de la cuestión controvertida?

Así, en definitiva, la comparación como indagación y la profundización en el aspecto educativo y didáctico no son meros apéndices o adornos de una previa reflexión filosófica, sino que se erigen en caminos hermenéuticos (vías de esclarecimiento) de primer orden. En consecuencia, la investigación constituye un todo sin que ninguna de sus partes pueda considerarse aisladamente: la Responsabilidad Social de las pymes tiene que ver con el modo en que estas organizaciones contribuyen a mejorar la vida de la gente, que es su particular manera de contribuir a la construcción de la justicia; comparar las voces de pymes españolas y británicas enriquece la reflexión filosófica y nos ofrece nuevas perspectivas; esforzarnos en reflexionar también sobre cómo enseñar todo esto es esclarecedor y es, en todo caso, en esta Sociedad del Conocimiento, una tarea ineludible.



## **MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

---

Necesitamos elevar la consideración de la actividad empresarial. Si un futuro mejor es posible, para construirlo hacen falta las empresas, también las pymes.

Decidirse a emprender es una acción política, en el sentido de que es ponerse manos a la obra para mejorar la polis.

La actividad empresarial es la libertad humana en marcha hacia la justicia.

Educar es siempre educar para la Responsabilidad. Sin Responsabilidad no hay Educación.

De algún modo, propósitos tales como elevar la consideración de las empresas o educar para la Responsabilidad dejan entrever la motivación profunda de esta investigación: la búsqueda de sentido.

En efecto, si la actividad empresarial no se orienta hacia la construcción de un mundo mejor y más justo, ¿cómo se explica entonces? Si la actividad empresarial no sirve a la Ciudadanía de la que las propias empresas son parte, ¿a quién sirve? Si la Educación no es Educación para la Responsabilidad, ¿hacia dónde nos dirige? Es decir, es necesario encontrar sentido para la actividad empresarial y en particular para las pymes, así como es necesario encontrar sentido para la Educación en valores que se dirija a las pymes. No se trata de promover un angelical discurso de buenas intenciones, sino de plantearse seriamente el para qué de las empresas en el siglo XXI: a quien sostenga que hablar de empresas que construyen un mundo más justo le parece tan grandilocuente como vacío, hay que reclamarle una alternativa aceptable para explicar la actividad empresarial en sociedades abiertas, democráticas y del Conocimiento.

Los publicistas, adelantándose al movimiento de la Responsabilidad Social, llevan décadas insistiendo en que una empresa capta y retiene clientela si consigue transmitir que tiene una visión del mundo y que tiene una Misión institucional clara, un modo concreto, encarnado por sus productos o servicios, de contribuir al bienestar, a la felicidad o, como se prefiere en esta investigación, al desarrollo de capacidades. En esta hora de la Responsabilidad Social, ya no es únicamente el canto de los publicistas el que nos recuerda la necesidad de definir la Misión de toda empresa, sino que es una exigencia democrática que las empresas de la Sociedad del Conocimiento se guíen por valores.

Esta investigación es una mirada multidisciplinar proyectada sobre las pymes. Cuando las observamos atentamente descubrimos que su razón de ser está íntimamente ligada a la mejora de las condiciones de vida de la gente: una empresa es empresa si sirve para algo, si sirve a alguien. Una empresa es empresa si contribuye al desarrollo de capacidades y, cuando esto ocurre, una empresa es un bien público (Sen, 2009). Una empresa es empresa si sirve al desarrollo de alguna capacidad central (Nussbaum, 2012). En términos jurídicos, desarrollar capacidades es contribuir a la promoción de los derechos humanos. En términos educativos, capacidades y derechos humanos están ligados a las llamadas competencias clave: educamos para hacer emerger una Ciudadanía activa, consciente de la necesidad de desarrollar las capacidades de todos y comprometida con los derechos humanos.

Adentrarse en todas estas ideas, fundir Filosofía, Derecho y Educación, retar a quienes se muestran escépticos acerca de la contribución de las empresas a la construcción de la justicia y, en general, profundizar en el sentido de la actividad empresarial hoy, es una tarea apasionante. La motivación última de esta investigación es, en suma, realizar una modesta contribución a la reflexión de la comunidad científica sobre el sentido de la actividad empresarial y sobre cómo educar para que las pymes se sumen al reto de la permanente búsqueda de sentido.

En mayo de 2013 el líder global en el establecimiento de estándares unificados para la emisión de informes empresariales ha hecho pública la llamada guía G4 (Global Reporting Initiative, 2013) que marcará el camino a las empresas que deseen informar sobre sus acciones social y medioambientalmente responsables. Se avecina una avalancha de mensajes dirigidos a las empresas y a los ciudadanos destacando las bondades de la Responsabilidad Social sin que, previamente, haya existido en España ninguna deliberación pública suficientemente amplia sobre qué es realmente la Responsabilidad Social de las empresas. Pues bien, esta investigación es una modesta contribución en este momento decisivo en el que, antes de pensar en los informes, las pymes quizá debiesen comprender el alcance de los conceptos sobre los que se les va a pedir que informen. Antes de emplear recursos en informar, empleemos recursos en participar activa y conscientemente en el gran movimiento de la Responsabilidad Social.

## PARTE I (capítulos I a V)

### FUNDAMENTACIÓN: Bases de la Responsabilidad Social en las PYMES y de su Educación

---



## CAPÍTULO I

# Responsabilidad Social de las pymes: tema, problema, objetivos, hipótesis y estructura de la investigación

---

### 1. TEMA Y PROBLEMA

Para empezar, es necesario subrayar que el ser humano hoy, en su dimensión social, no puede comprenderse sin las empresas.

En efecto, una dimensión de la condición ciudadana tiene que ver con nuestra relación con las empresas. El ciudadano hoy es trabajador cuando está empleado por una empresa, es socio accionista cuando compra acciones de una empresa que ya está en marcha, es socio propietario cuando emprende una empresa o la hereda (empresa familiar), es consumidor o usuario cuando compra bienes o servicios de una empresa. Estas dimensiones de la vida social actual tienen que ver con nuestra relación con empresas como trabajadores, socios o consumidores, por citar las tres dimensiones más

significativas. Cuando decimos que conviene educar para la Ciudadanía, habría que pensar que convendría, en efecto, educar para ser trabajador, ser socio, ser consumidor, en tanto que dimensiones significativas del ser social.

Llama poderosamente la atención una escandalosa ausencia de referencias a las empresas en la Educación formal en España. Nuestros niños y jóvenes reciben numerosos mensajes sobre las bondades de los bomberos, de los policías y de los médicos y, por supuesto, también de los ayuntamientos y otras instituciones de naturaleza pública. A la nómina de organizaciones a las que se presta atención suelen sumarse, además, las llamadas organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro y algunos organismos internacionales, pero apenas hay menciones a las organizaciones que fabrican la ropa que vestimos, que traen los alimentos hasta los supermercados, que nos facilitan internet, que nos proporcionan ocio, que nos suministran agua o electricidad y hacen tantas otras cosas: las empresas. Es más, las escasas referencias a las empresas son mayoritariamente peyorativas: las empresas se presentan como agentes que impiden la justicia, que promueven la desigualdad o que cercenan la libertad (Rivero, 2011).

En España, los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 por los que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria presentan unas “competencias básicas” entre las que se encuentran la “competencia social y ciudadana” y “autonomía e iniciativa personal”. Pues bien, a simple vista, estas competencias básicas podrían parecer la traslación al ámbito español de dos “competencias clave” en el marco de la Unión Europea (Egido, 2011); sin embargo, un análisis detallado del asunto conduce a la conclusión de que en el ámbito europeo se menciona expresamente la empresa, mientras que los dos Reales Decretos citados y sus Anexos en materia de “competencias básicas” eluden toda referencia a la empresa y a la relación del ciudadano con las organizaciones empresariales con las que el ser humano hoy interacciona a lo largo de toda su vida.

Autonomía e iniciativa personal, tal y como ha quedado dibujada en los currículos establecidos en España, supone una clara diferenciación respecto al trazado de las competencias clave en el marco europeo. En este marco, la que podríamos considerar *equivalente*: iniciativa y espíritu de empresa, entiende la capacitación de la persona para transformar las ideas en actos. Aparece vinculada a la planificación y gestión de distintos tipos de proyectos, la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos con el fin de alcanzar objetivos (Escamilla, 2008, pp. 111-112).

La reciente aprobación de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, no implica ningún cambio sustancial respecto a las competencias básicas.



En consecuencia, es posible afirmar que el marco competencial español prescinde de la referencia expresa a las empresas.

Pues bien, educar para ser ciudadano hoy no puede hacerse sin referencia a las empresas. Tan absurdo es un currículum que deifique las empresas, como otro que ni siquiera mencione la relación del ser humano con las empresas en calidad de socio, consumidor o cliente. La Educación no puede prescindir de estas relaciones ciudadano-empresa.

Una Educación integral debe educar al ciudadano para que aprenda a relacionarse con las empresas. Una Ciudadanía activa es una Ciudadanía que se relaciona con sus empresas: las observa, las analiza, las critica, las premia, las admira, las aplaude, las exige, las corrige, las impulsa, las denuncia y las rechaza, si es preciso. Participa en su fundación, su vida y su extinción. Todo menos padecerlas o disfrutarlas pasivamente.

Paralelamente, unas empresas ciudadanas son empresas que saben relacionarse con la Ciudadanía de la que se sienten parte. Así, del mismo modo que, como individuos, necesitamos aprender a relacionarnos con las empresas, también las empresas necesitan aprender a relacionarse con los ciudadanos a los que, en realidad, sirven.

En consecuencia, cuando se aborda el estudio de la Educación de la Responsabilidad Social existen dos puntos de partida diferentes: desde el ciudadano y desde la empresa. Quiere decirse con esto que la Educación para la Responsabilidad puede configurarse como una Educación de los ciudadanos para que aprendan a relacionarse con las empresas o como una Educación de y en las empresas para que las organizaciones aprendan a relacionarse con los ciudadanos.

Existe una alarmante falta de reflexión sobre la Responsabilidad Social referida a la relación ciudadano-empresa desde la perspectiva del ciudadano. Dicho de otro modo: la Educación formal no se ha ocupado de educar a niños, jóvenes y adultos sobre cómo relacionarse con las empresas y, con frecuencia, las empresas son ignoradas o denigradas. Este déficit educativo lastra notablemente el progreso social. Cualquier esfuerzo educativo dirigido a que el ciudadano comprenda y asuma que su modo de relacionarse con las empresas puede incidir en las actuaciones de las mismas, constituye una potente palanca de cambio social: los ciudadanos estamos llamados a convertirnos en vigías e impulsores de los llamados programas de Responsabilidad Social de las empresas (y, en general, de todas las actuaciones empresariales), los ciudadanos podemos y debemos influir en la actividad empresarial. Esta perspectiva no es el objeto principal de esta investigación, pero no se ha perdido de vista en ningún momento, pues los trabajadores, los accionistas y los clientes de

una empresa son, también, ciudadanos, luego las dos perspectivas están necesariamente interconectadas, la del ciudadano que decide no mostrarse pasivo ante las empresas de su comunidad y la de la empresa que decide no mostrarse pasiva ante las exigencias de una Ciudadanía de la que, además, forma parte.

Es decir, aunque el objeto de estudio de esta investigación sea la Responsabilidad Social de las empresas (o sea, el modo en que las empresas se abren a la relación con los ciudadanos y no el modo en que los ciudadanos se preparan para relacionarse con las empresas y efectivamente se dirigen hacia ellas), no puede perderse de vista que el concepto mismo de Responsabilidad es personal, debe predicarse principalmente de las personas, aunque se haya extendido también a las empresas. Es más, para algunos, “son los ciudadanos los que merecen el calificativo de socialmente responsables” (Salas, 2010, p. 41) y quienes deben “asumir responsabilidades relativas a la seguridad, la salud y el bienestar públicos” (Mitcham, 2012, p. 135).

En todo caso, es generalmente aceptado en el contexto europeo que cabe hablar de empresas responsables (Comisión Europea, 2001, 2011a, 2011b). Con independencia de que convenga subrayar que es posible y necesario partir de la responsabilidad de los individuos, se ha extendido la convicción de que es también posible y necesario reflexionar acerca de la responsabilidad de las organizaciones.

El tema de esta investigación es, precisamente, la Responsabilidad Social de las empresas. Lo que nos ocupa es intentar asignar a este concepto un significado preciso para poder educar en Responsabilidad Social a las empresas y, en particular, a las pequeñas y medianas empresas (pymes). Es más, lo que nos ocupa a lo largo de esta investigación es el afán por encontrar caminos que permitan tomar en serio y operativizar una Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes españolas, de manera que las pymes puedan sumarse al gran movimiento de la Responsabilidad Social. Sumarse a este movimiento es, según se razonará a lo largo de la investigación, tomar conciencia en el seno de la empresa de que efectivamente puede, modesta, pero realmente, cambiar el mundo. La Responsabilidad Social auténtica, plenamente integrada en una organización empresarial, es hoy signo de excelencia (Visser, 2011).

Si el tema es, por tanto, la Responsabilidad Social de las empresas y su Educación, el problema capital al que nos enfrentamos es la difícil asignación de un contenido concreto, delimitado y operativo al concepto de Responsabilidad Social de las empresas.

Mantener una definición de Responsabilidad Social de las empresas tan vaga y abstracta que acabe resultando vacía ha merecido algunas críticas feroces que han

condenado un uso perverso, por premeditadamente confuso o abstracto, de cierta idea de responsabilidad (Chomsky, 1996 y Estévez, 2013). Las posiciones más anti-sistema consideran la Responsabilidad Social de las empresas como la versión más refinada y obscena de la propaganda empresarial. Desde esta perspectiva, quienes se adscriben a posiciones anticapitalistas, o muy críticas con el capitalismo, claman que las grandes empresas se hallan en manos de una oligarquía mundial, controlan los gobiernos y se han propuesto controlar también a los ciudadanos y, sutilmente, someterlos, siendo el discurso de la Responsabilidad Social, siempre según esta posición anti-sistema, una herramienta de sumisión destinada a legitimar el *statu quo* impuesto por gobernantes y grandes empresarios. Esta posición se analiza más adelante: se explicará que la perspectiva anti-sistema gira alrededor de los conceptos Revolución, Decrecimiento, Resistencia y Asamblea, mientras que la perspectiva de la Responsabilidad Social que se postula desde esta investigación gira alrededor de los conceptos Compromiso, Sostenibilidad, Conciencia e Inclusión.

### 1.1. PUNTO DE PARTIDA: LA DEFINICIÓN INSTITUCIONAL EUROPEA

Se acaba de explicar que el tema que nos ocupa es la Responsabilidad Social de las empresas y su Educación. Se ha añadido que el problema que nos preocupa es el de la ausencia de una definición suficientemente precisa de Responsabilidad Social de las empresas.

En los últimos años, en un océano de definiciones y aproximaciones diversas (Cosa, 2010), se ha ido forjando cierto consenso alrededor de una idea de Responsabilidad Social de las empresas que la contempla como una adscripción voluntaria, más allá de toda exigencia legal, a un programa ordenado de acciones de naturaleza social y medioambiental. Paralelamente, la reflexión sobre los fines de la Educación ha evolucionado en la misma dirección: también se ha ido forjando cierto consenso alrededor de una Educación que impulse la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible (Bolívar, 2008, 2010a y 2010b). Este paralelismo permite concluir que las empresas comprometidas con la gran corriente de la Responsabilidad Social caminan en la misma dirección que los educadores más comprometidos, aunque no se ponga este paralelismo de manifiesto con la frecuencia que sería deseable y, por el contrario, la Educación formal siga, como ya se ha dicho, desarrollándose en España al margen de las empresas o, incluso, despreciándolas como compañeras de viaje.

En este océano de definiciones de la Responsabilidad Social brilla con luz propia la definición emitida en 2001 por la Comisión Europea (entonces Comisión de las Comunidades Europeas) en su Libro Verde sobre esta materia. De acuerdo con este documento institucional europeo, la Responsabilidad Social de las Empresas es “la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (Comisión Europea, 2001, p. 6).

En nuestro entorno es muy común tomar esta breve definición de Responsabilidad Social de las empresas como punto de partida. Así lo hacen, por ejemplo, Casares (2011), García Calvente (2009) y Sánchez Huete (2009), entre muchos otros que comentan el llamado “Libro Verde”.

Dígame Responsabilidad Social de las Empresas y no Responsabilidad Social Corporativa, ni otras denominaciones posibles, porque la traducción oficial al español del término “*Corporate Social Responsibility*” al que se refiere la versión en inglés del Libro Verde de la Comisión Europea ha sido Responsabilidad Social de las Empresas y, tanto por lo que se refiere a la terminología, como por lo que se refiere al establecimiento de una definición inicial y unos rasgos esenciales del concepto, esta investigación toma la posición institucional europea como punto de partida. En todo caso, nos parece que la elección del traductor al español es muy acertada, puesto que el adjetivo “corporativa” remite a las grandes “corporations”, sociedades anónimas cotizadas, y nos aleja de las pymes. Así, cabría afirmar que, en este caso, la traducción es más atinada que el término traducido. En consecuencia, podemos unirnos a Ferreiro cuando dice:

Nosotros hemos optado por la denominación de RSE en atención a que es un término que engloba un sujeto más amplio, puesto que incluye a las pequeñas y medianas empresas y no sólo a las grandes sociedades anónimas. Además, RSE es un término absolutamente consolidado en América Latina, que es un espacio en el que está teniendo un gran desarrollo (Ferreiro, 2010a, p. 10).

Sobre la preferencia por la expresión “Responsabilidad Social de las empresas” (en detrimento de “Responsabilidad Social Corporativa” u otras) hay que añadir, además, que el gobierno español (gobierno resultante de la victoria del Partido Socialista Obrero Español en las Elecciones Generales de 14 de marzo de 2004) la eligió también cuando instituyó el Consejo Estatal de la Responsabilidad Social de las empresas, también llamado CERSE (Real Decreto 221/2008, de 15 de febrero). Este Consejo, una especie de órgano consultivo permanente con participación de organizaciones empresariales, sindicatos, asociaciones de reconocida representatividad y administraciones, ha sobrevivido al cambio

de gobierno y no ha sido eliminado por el gobierno del Partido Popular resultante de las Elecciones Generales de 2011.

El citado Real Decreto 221/2008, en su Preámbulo, ofrece una síntesis de la evolución de la Responsabilidad Social de las empresas en el plano institucional europeo que, puesto que refleja la frenética actividad institucional europea entre 2000 y 2008, merece la pena recoger:

Este concepto se define por primera vez en el ámbito europeo en el Libro Verde de julio de 2001 “Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas” que acuña posteriormente en la Comunicación de 2002 relativa a “la responsabilidad social de las empresas: una contribución al desarrollo sostenible” y en la Comunicación de marzo de 2006 “poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas”. Desde las primeras referencias en la Cumbre de Lisboa; la Agenda Social de la Cumbre de Niza (ambas en el año 2000); el Libro Verde del 2001; pasando por la Comunicación de la Comisión Europea de julio de 2002, las conclusiones del Foro Multilateral europeo y del Grupo de Alto Nivel de representantes de los Gobiernos y del Parlamento y la Agenda Social de febrero de 2005, hasta la Comunicación de la Comisión Europea de marzo de 2006 y la Resolución del Parlamento Europeo de marzo de 2007, se ha puesto de manifiesto el necesario desarrollo de una política horizontal que se concrete en la constitución de un ámbito permanente multilateral para el estímulo de políticas de Responsabilidad Social de las Empresas, el encuentro entre la Administración y las partes interesadas y el análisis de la situación española en materia de Responsabilidad Social de las Empresas (Preámbulo del Real Decreto 221/228, de 15 de febrero).

La frenética actividad institucional europea sobre Responsabilidad Social se vio abruptamente sacudida por el inicio de la brutal crisis económica del Viejo Continente en 2008. La Unión Europea, lentamente, ha ido renaciendo desde entonces y superando las dudas que han existido sobre el proyecto europeo en su conjunto. En materia de Responsabilidad Social se ha puesto en cuestión la utilidad misma del concepto: ¿de qué nos ha valido preocuparnos de la Responsabilidad Social si, a la hora de la verdad, muchas empresas y sus principales gestores han actuado sin ninguna atención a criterios sociales o medioambientales?

Esta pregunta, que se ha convertido casi en un grito, ha conducido a una sobreacción de la Comisión Europea. En efecto, en octubre de 2011 la Comisión Europea emitió una Comunicación (Comisión Europea, 2011a) que parecía querer corregir la definición de Responsabilidad Social del Libro Verde de 2001, pero, en realidad, se quedó, simplemente, en un intento de reprender a las grandes empresas por no contribuir al desarrollo social económico en la medida que, siempre según la Comisión Europea, cabría esperar de ellas. El enfoque de esta Comunicación (Comisión Europea, 2011a) merece ser rechazado por, al menos, tres motivos:

1º) En primer lugar, manifiesta cierto desprecio hacia las pymes al señalar, expresamente, que la Responsabilidad Social de las empresas atañe, especialmente, a las grandes empresas, puesto que la Responsabilidad Social de las pymes, se afirma, es puramente informal e intuitiva.

2º) En segundo lugar, pone el énfasis en los impactos más que en las preocupaciones, o sea en los resultados más que en los motivos, en las consecuencias de los actos más que en los actos mismos y los principios que los guían, luego dirige el foco de atención hacia las consecuencias de la actividad empresarial y la necesidad de calcularlas e informar sobre dichos cálculos, más que hacia el sentido último de la actividad empresarial en una sociedad abierta y democrática. Se abre la puerta a una expansión de la burocracia en materia de Responsabilidad Social al insistir en la necesidad de estandarizar los informes emanados de las empresas.

3º) Y, en tercer lugar, la referencia a los derechos humanos que recoge esta Comunicación ni emociona ni centra la actividad empresarial, pues no es lo mismo reclamar el respeto de los derechos humanos (nivel con el que parece conformarse la Comisión Europea en 2011), que descubrir en los derechos humanos el sentido de la actividad empresarial (nivel sobre el que se profundiza en esta investigación). Esta Comunicación, como se ha dicho, pone el énfasis en los impactos, en lugar de en las preocupaciones, pero, además, amplía confusamente las preocupaciones. En efecto, a las preocupaciones sociales y medioambientales a las que se refería el Libro Verde (Comisión Europea, 2001) el texto insitucional europeo de 2011 (Comisión Europea, 2011a) ha añadido una referencia expresa a las preocupaciones éticas (criticable por etérea), una referencia a las preocupaciones por los derechos humanos (¡los derechos humanos no son preocupaciones, sino guías para orientar la actividad empresarial y social en su conjunto!) y una referencia a las preocupaciones de los consumidores (ser consumidor es una vertiente del ser ciudadano, pero no la única, con lo que la referencia del texto insitucional europeo es confusa). Mejor hubiera sido dejar las preocupaciones en dos, sociales y medioambientales. Es suficiente con profundizar en estas hondas preocupaciones humanas. Ampliar la nómina de preocupaciones no hace sino ofrecer un marco conceptual más confuso y difuminado.

En definitiva, el giro de 2011 con énfasis en “*impacts*” (impactos) y no en “*concerns*” (preocupaciones), al tiempo que se realiza una presentación confusa de las

preocupaciones a las que la Responsabilidad Social supuestamente da respuesta, significa una reorientación de la Unión Europea hacia una Responsabilidad Social más burocratizada, más dirigida a las grandes empresas y menos profunda desde el punto de vista filosófico. De algún modo, la severa crisis económica ha conducido a una sobre-reacción de la Unión Europea como institución que, no queriendo ser culpada de angelismo y falta de precisión, ha empobrecido el concepto olvidando sus orígenes y su sentido.

Esta investigación es un intento de resituar la Responsabilidad Social donde le corresponde y de sostener, fundamentadamente, que la Responsabilidad Social atañe a las pymes, empresas que, por supuesto, deben tomar en serio la gran corriente de la Responsabilidad Social porque de ello depende que sepan sumarse a la construcción de un mundo más justo y sepan también dar sentido y perspectiva de largo plazo a su propia actividad.

## 1.2. ¿QUÉ ES UNA PYME?

No hay duda: las pymes son la columna vertebral de la actividad económica en Europa: “Small and medium-sized enterprises (SMEs) are the backbone of Member States’ economies. There are approximately 23 million SMEs in the European Union (EU), which provide around 75 million jobs and account for 99 per cent of all enterprises” (Comisión Europea, 2011b, p. 41).

Como apunta la cita anterior, pyme en inglés es “*SME: small and medium-sized enterprise*” (según la terminología empleada por la Comisión Europea).

En relación con las pymes, la Comisión Europea mantiene un contenido web institucional denominado en su versión en español “Portal Europeo para las Pymes” que actualiza con frecuencia: <http://ec.europa.eu/small-business/> (Comisión Europea, 2013). En España, la pyme como institución digna de estudio ha merecido atención doctrinal y ha dado lugar a algún trabajo académico vasto y profundo (Alcalá, 2010).

En el contexto europeo las pymes se dividen en tres categorías: microempresas, pequeñas empresas y medianas empresas. Es microempresa la empresa con menos de 10 trabajadores y con menos de 2 millones de euros de facturación o con un balance por debajo de 2 millones de euros; en un segundo escalón, es pequeña empresa la que emplea a menos de 50 trabajadores y bien factura menos de 10 millones de euros o tiene un balance de menos de 10 millones; y en un tercer escalón, es mediana empresa la que emplea a

menos de 250 trabajadores y bien factura menos de 50 millones de euros o tiene un balance de menos de 43 millones de euros. Por encima de este último umbral se encontrarían las grandes empresas. Estas referencias cuantitativas están vigentes en la Unión Europea desde que la Comisión Europea publicó sobre este particular su Recomendación 2003/361 de 6 de mayo (Diario Oficial de la Unión Europea el 20 de mayo de 2003).

En todo caso, estas referencias son mutables y necesariamente arbitrarias. Incluso dentro de España, aún cuando formamos parte de la Unión Europea, hay diversos parámetros para establecer qué es pyme y qué no es pyme. Así, la normativa bancaria española ha situado tradicionalmente el umbral muy por debajo de los parámetros europeos: muchas pymes que lo eran para la Comisión Europea, no eran pymes para el sistema financiero español (Mañueco y Aylagas, 2013). Por el contrario, en Estados Unidos de América, donde el tamaño medio de las empresas es superior al europeo (Ontiveros, 2013), se han empleado tradicionalmente unos parámetros para establecer qué es pyme y qué no es pyme que, de haberse aplicado en Europa, hubiesen significado que muchas grandes empresas europeas habrían sido consideradas pymes.

Desde la perspectiva de esta investigación, el criterio determinante para establecer qué es una pyme podría ser no tanto la dimensión, como la posición. Quiere decirse que estamos ante una pyme si la empresa de que se trate, incluso aunque tenga cierta dimensión, se encuentra en una posición que, ya sea porque opera en un mercado muy competitivo o en un sector con multiplicidad de agentes económicos involucrados, no nos permite sospechar, seriamente, que pueda influir decisivamente en los gobiernos (ni siquiera en el gobierno local), ni manipular groseramente a los ciudadanos-consumidores (mediante un intenso control de los medios de comunicación), ni actuar coordinadamente con otros operadores para perpetuar el *statu quo* (mediante acuerdos de cartelización), ni, en definitiva, beneficiarse abusivamente del sistema. Conviene recordar que, en el ámbito europeo, el concepto “posición dominante” es un concepto jurídico determinado (artículo 102 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea): de algún modo cabría decir que una pyme es una empresa que ni está ni es previsible que esté en el medio plazo, ni por sí misma ni en concurso con otros actores económicos, en una posición dominante en su sector. Sin embargo, medir la posición no es tan sencillo como medir la dimensión y, por eso, estamos condenados a regirnos por criterios cuantitativos para fijar umbrales a partir de los cuales ya no hablamos de pymes, sino de grandes empresas. Así las cosas, acojamos los criterios cuantitativos de la Unión Europea como marco de referencia de partida.

Con todo, los problemas para determinar con alguna precisión qué es una pyme no se agotan aquí. Además de la falta de correspondencia entre dimensión y posición a la que acabamos de hacer referencia, nos encontramos con todas las dificultades inherentes a la



naturaleza dinámica de la vida empresarial. Una pyme hoy puede ser una gran empresa mañana. O, por el contrario, una pyme hoy, puede haber desaparecido mañana: “la repercusión de la crisis económica se observa sobre todo en el hecho de que el número de pymes disminuye en todo el país” (Ministerio de Industria, Energía y Turismo, 2012, p. 9). La mortalidad de las pymes representa un reto para el investigador social: cualquier selección de muestras, principalmente de muestras probabilísticas, no puede perder de vista que la pyme que es hoy objeto de observación puede, mañana, haber desaparecido. Por ejemplo, en la indagación comparativa (Parte II de esta tesis) se recogieron citas de Aquaphytex, una pyme extremeña que ha desaparecido como consecuencia de un desacuerdo entre sus impulsores originales (con graves acusaciones entre ellos) en relación con el aprovechamiento de unos derechos de patente; sin embargo, aunque se ha tenido noticia de este conflicto en el seno de la pyme Aquaphytex, la pyme continúa en la muestra de las pymes españolas, pues, en cierto modo, es un exponente vivo de la realidad de las pymes, una realidad cambiante. Por otro lado, la intrahistoria de cada pyme no invalida su voz, aquello que pronunció en un momento dado, con independencia de que su evolución condujese al éxito o al fracaso. En el caso de la muestra de las pymes británicas se ha mantenido Woodland Burial Parks, a pesar de que en 2013 aparece integrada en el grupo empresarial Green Acres: también es necesario aceptar, como parte del dinamismo empresarial, que una pyme puede ser absorbida por una gran empresa.

El fracaso es, en todo caso, una posibilidad, pero no es una circunstancia invalidante (Shepherd, 2003). La estigmatización del fracaso y del error en España constituye una de las fuerzas más paralizantes del progreso económico y social. España necesita liberarse de su endémica “alergia al error” (Álvarez de Mon, 2012, p. 15). No podemos olvidar que “aprender es arriesgarse a errar” (Astolfi, 1999, p. 21). Llama la atención que antes del inicio de la crisis España ofreciese la actitud más intolerante del mundo ante el fracaso empresarial. Esta afirmación no es una exageración, sino que se extrae de los hallazgos de la llamada “Macro Encuesta *Flash Eurobarometer*” sobre emprendedores realizada periódicamente por la Comisión Europea (2004b, 2007, 2009a, 2012). La Macro Encuesta cubrió, hasta 2009, 36 países (países europeos más Estados Unidos, China, Japón y Corea del Sur) y en 2012 cubrió 40 países al incluir además Brasil, Rusia, Israel e India. En la oleada de encuestas correspondiente al año 2007 (justo antes del inicio de la crisis económica) se presentaba la siguiente frase (lógicamente a cada cual en su lengua nacional): “People who have started their own business and have failed should

be given a second chance”<sup>1</sup>. Pues bien, el 59% de los encuestados españoles respondió “Agree”<sup>2</sup> o “Strongly agree”<sup>3</sup>, lo que representó el porcentaje más bajo de los 36 países de la muestra en 2007. Si comparamos con el Reino Unido, en la misma fecha (2007) en el Reino Unido el 84% de los encuestados darían una segunda oportunidad al emprendedor que fracasó. Es decir, en el Reino Unido únicamente un 16% dudarían si dar una segunda oportunidad al empresario que fracasó, pero en España un inquietante 41% negó al proyecto empresarial fracasado una segunda oportunidad. Es cierto que la crisis nos ha hecho más benévolos y, así, la oleada de encuestas de 2009 aumentó dramáticamente el porcentaje de los españoles que darían una segunda oportunidad (del 59% al 81%) y mantuvo el porcentaje británico en el 84% y porcentajes similares se han mantenido desde entonces.

En todo caso, nos hemos hecho algo más benévolos en relación con los proyectos empresariales fallidos, pero mantenemos una atávica aversión hacia el emprendedor al que, por regla general, tachamos de huraño. Esta afirmación se apoya también en el *Flash Eurobarometer*. Así, por ejemplo, cuando se presenta a los encuestados el ítem “Entrepreneurs only think about their own pockets”<sup>4</sup>, en todas las oleadas de encuestas España, sumando “Agree” y “Strongly Agree”, presenta unos porcentajes consistentemente superiores a la media europea y notablemente superiores a los porcentajes británicos. En la última oleada de encuestas (Comisión Europea, 2012) un impactante 60% de los encuestados españoles (frente a un 50% de los británicos) estuvo totalmente de acuerdo con que los emprendedores son seres que únicamente piensan en su cartera. Y es más, un 59% de los españoles encuestados en 2012 piensa que los pequeños empresarios explotan a sus trabajadores (frente a un 46% de los encuestados británicos). Para ser precisos el ítem de la encuesta en 2009 fue: “Entrepreneurs exploit other people’s work”<sup>5</sup> y fue modificado en 2012 en el siguiente sentido: “Entrepreneurs take advantage of other people’s work”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Habría que dar una segunda oportunidad a quienes han iniciado un negocio y han fracasado.

<sup>2</sup> De acuerdo.

<sup>3</sup> Muy de acuerdo.

<sup>4</sup> Los emprendedores solamente piensan en su cartera.

<sup>5</sup> Los emprendedores explotan el trabajo de otras personas.

<sup>6</sup> Los emprendedores se aprovechan del trabajo de otras personas.

Se mire como se mire, la realidad social española es marcadamente hostil hacia la actividad empresarial. Por eso, podemos completar la definición de pyme añadiendo a las notas de reducida dimensión y posición competitiva no dominante, la nota de heroicidad: una pyme es una organización que, sobreponiéndose a un entorno social adverso (como el español), desarrolla una actividad económica en beneficio propio y de la comunidad a la que sirve.

Curiosamente, sin embargo, a la pregunta ¿qué haría usted si heredase una cantidad significativa de dinero? (“*what would you do if you inherited a significant amount of money?*”<sup>7</sup>), el 22% de los encuestados españoles (frente al 11% de los británicos) montaría una empresa (Comisión Europea, 2012). Este porcentaje apunta en una dirección que es objeto de mayor análisis en el Capítulo VIII: a pesar de las dificultades, los españoles mostramos Iniciativa, al menos teórica (si heredásemos, si nos tocase la lotería,...).

Con carácter preliminar podría decirse, por tanto, que los españoles mostramos alguna inclinación hacia la Iniciativa empresarial (incluso más que los británicos), si bien si las condiciones sociales y económicas son adversas (como de hecho son en la actualidad) preferimos trabajar por cuenta ajena a establecer un negocio propio: en este punto las encuestas han dado un vuelco radical, de modo que en el año 2000 (primer *Flash Eurobarometer*) el 62% de los españoles encuestados preferían montar un negocio antes que trabajar por cuenta ajena, mientras que en 2012 la encuesta ha arrojado un valor exactamente opuesto y el 62% de los encuestados prefiere trabajar por cuenta ajena antes que montar un negocio (los valores en Reino Unido son similares en la actualidad: 63%).

Dicho de otro modo: la severa crisis económica ha reducido el número de pymes y, lo que es más trascendente, ha reducido la inclinación real (no teórica) de los españoles a iniciar actividades empresariales.

Otro apunte que es necesario dejar señalado es el de que la pyme no es necesariamente una empresa local, sin dimensión internacional. Existen pymes locales y pymes globales. Es más, como ha apuntado Ugarte (2013), la internacionalización de las pymes es una condición imprescindible para el progreso social y económico.

Por otro lado, hay que apuntar también que no es fácil determinar en algunos casos si estamos o no ante una pyme dadas las relaciones jurídicas que mantiene con grandes

---

<sup>7</sup> ¿Qué harías si heredases una gran cantidad de dinero?

empresas. Pensemos por un momento en un restaurante *McDonald's* de una ciudad española: no podemos perder de vista que el dueño del restaurante puede ser un empresario independiente de mediana dimensión que mantiene con *McDonald's España* una relación jurídica plasmada en un contrato de franquicia. Es decir, el restaurante se nos aparece con la marca *McDonald's*, ofrece un lista de productos estandarizados en toda la red *McDonald's* y se guía por un manual de procedimiento emitido por la franquiciadora a la que paga un canon de franquicia. Sin embargo, en sentido jurídico estricto, el empresario español es un franquiciado de *McDonald's*, con identidad mercantil y fiscal propias, de modo que, en principio, por extraño que pueda parecernos, puede encajar con la definición de pyme, aunque opere bajo la enseña *McDonald's*.

Algo semejante ocurre con una de las empresas de la muestra de pymes británicas de esta investigación: Weleda UK Ltd. Esta compañía británica emplea en el Reino Unido a 96 personas y ni factura ni tiene un activo en balance que la convierta en gran empresa. Sin embargo, la firma Weleda es una firma con implantación prácticamente en todo el mundo en el ámbito de la cosmética natural y, si sumásemos todas las empresas Weleda del planeta, con seguridad no estaríamos ante una pyme. Se convierte entonces en determinante, para saber si estamos ante una pyme o ante una gran empresa, desentrañar qué relación jurídica vincula a Weleda UK Ltd, con base en Ilkeston, Reino Unido, con la Weleda alemana, suiza o belga. Si la relación jurídica es un contrato de franquicia, un contrato de distribución, un contrato de representación u otro, pero no una relación matriz-filial, estaríamos ante una pyme británica denominada Weleda UK Ltd. Hasta donde hemos podido conocer, no existe una relación matriz-filial entre Weleda UK Ltd. y ninguna otra Weleda por lo que hemos mantenido Weleda UK Ltd. en la muestra; sin embargo, este ejemplo nos sirve para ilustrar esta dificultad para la determinación del carácter de pyme de ciertas enseñas de implantación comercial en varios países. Es el apasionante problema de las marcas globales cuyo análisis pormenorizado va más allá del objeto de estudio de esta investigación.

Para terminar esta introducción a la realidad de las pymes hay que recordar que no han faltado quienes han sostenido que las pequeñas y medianas empresas son socialmente responsables por naturaleza: “some contend that small businesses are socially responsible by nature”<sup>8</sup> (Lepoutre y Heene, 2006, p. 257). Desde esta perspectiva, son las grandes empresas las que tienen que hacer un esfuerzo consciente por volver a sus orígenes,

---

<sup>8</sup> Algunos mantienen que los pequeños negocios son socialmente responsables por naturaleza.

reencontrarse con el sentido último de su actividad, mantener estándares de respeto a los derechos humanos en todos los países donde operen y respetar el medio ambiente incluso donde los gobiernos no se lo exigen. Y, paralelamente, desde esta perspectiva, las pymes, casi por el mero hecho de existir, abrir sus puertas a diario, crear empleo y respetar las normas, son, *per se*, socialmente responsables. Este enfoque no es aceptable porque encierra un paternalismo asfixiante. Si lo que se quiere resaltar es la heroicidad de toda pyme y el esfuerzo que exige en la actualidad desarrollar una actividad empresarial en España y en otros países de nuestro entorno, dígase así y punto. Entre esto y dejar sin contenido la Responsabilidad Social de las pymes hay una diferencia sustancial: por supuesto que las pymes, como las grandes empresas, pueden orientar su actividad con mayor o menor intensidad hacia la construcción de un mundo mejor, por supuesto que las pymes pueden y deben reflexionar sobre lo que hacen y cómo lo hacen, pueden y deben ofrecer alternativas realistas para mejorar la vida de la gente, pueden y deben cambiar y reinventarse, pueden y deben aprender y aprender a aprender, pueden y deben transformar y transformarse. Una reflexión profunda sobre Responsabilidad Social y pymes puede y debe continuar a partir de trabajos ya existentes (Blundel, Monaghan y Thomas, 2013; Kaufmann, Tsangari y Vrontis, 2012; Kechiche y Soparnot, 2012).

La perspectiva paternalista patrocinada por algunas grandes empresas quiere presentarnos la Responsabilidad Social como un asunto de multinacionales (Zerk, 2006) o transnacionales, como prefieren algunos (Arthaud-Day, 2005), que convendría extender a las pymes. Nada más falaz. Es un asunto de todos, que a todos concierne, que tiene que ver con el sentido de la actividad empresarial en las sociedades abiertas y democráticas y que, quizá, eso sí, exige mayores cambios entre las grandes empresas que más se hayan alejado de su Misión, pues el camino que tienen que recorrer es más largo. Resulta preocupante que documentos institucionales europeos se adscriban acríticamente a una concepción paternalista de una Responsabilidad Social creada por y para grandes empresas (Comisión Europea, 2011b, p. 41): “the European Commission emphasises that corporate social responsibility as a term and a definable business concept has been created mainly by and for larger companies”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La Comisión Europea enfatiza que la Responsabilidad Social Corporativa como término y como concepto en el ámbito de los negocios ha sido creado por y para las grandes empresas.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Conviene subrayar, una vez más, que esta investigación no es un ejercicio meramente teórico, sino que se ha perseguido, sin esquivar los aspectos filosóficos más complejos, avanzar más allá de la disquisición abstracta y, por un lado, enriquecer la reflexión filosófica con una indagación comparativa escuchando las voces de las pymes españolas y británicas y, por otro lado, presentar una propuesta educativa, unos principios didácticos básicos que puedan informar el desarrollo de una Educación para la Responsabilidad Social, en general, y de una Educación para la Responsabilidad Social de las pymes, en particular.

Conviene subrayar, también, que puesto que esta tesis es una combinación de indagación filosófica, investigación comparativa empleando un enfoque cualitativo y exposición de propuesta didáctica coherente con los hallazgos de las indagaciones previas, no se puede hablar de hipótesis en sentido estricto, al menos con el alcance que el proceso de confirmación de hipótesis tiene en otros ámbitos científicos. Dado el alcance de la investigación, nos encontramos ante “hipótesis generativas” (Sabariego, 2004a, p.129). Se trata no tanto de hipótesis que haya que probar o refutar, sino más bien de puntos de partida para iniciar el camino de indagación. Las hipótesis no se presentan, entonces, sino como guía para el trabajo posterior, como camino trazado para ser recorrido, pero con la disposición a recorrer otros caminos que la investigación misma vaya sugiriendo.

Dicho esto, se presentan, a continuación, los cuatro objetivos principales de esta tesis y, en el apartado siguiente, cuatro hipótesis generativas.

### 2.1. INDAGACIÓN FILOSÓFICA, INDAGACIÓN COMPARATIVA Y PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA Y PARA LA PROFUNDIZACIÓN EN EL FUTURO

Los objetivos de la investigación, formulados del modo más sencillo y sintético posible, son:

1. Definir qué es Responsabilidad Social de las empresas.
2. Establecer unos principios didácticos de la Educación para la Responsabilidad Social.
3. Comparar las voces de las pymes españolas y británicas como camino de indagación.

4. Diseñar una propuesta didáctica de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes españolas.

En efecto, el primer objetivo es definir qué es Responsabilidad de las empresas y, en particular, de las pymes. Para cumplir este objetivo se han consultado fuentes secundarias (libros y artículos que se relacionan en el apartado “Referencias”) cuya característica más sobresaliente es la multidisciplinariedad. La necesidad de una perspectiva multidisciplinar viene derivada de la ausencia, en el seno de ninguna ciencia social (tampoco en el seno de ninguna de las Ciencias de la Educación), de un *corpus* completo de pensamiento sobre Responsabilidad Social. Es obligado tomar puntos de referencia de las Ciencias Empresariales, del Derecho, de la Filosofía y de la Historia, también de la Sociología (Krieger, 2001) y de la Psicología (Ordóñez, 2009). También, por supuesto, de las Ciencias de la Educación (muy especialmente de la Didáctica y de la Educación Comparada). Pues bien, en el curso de esta investigación se ha consultado y analizado críticamente bibliografía relevante en todas estas disciplinas persiguiendo definir el concepto de Responsabilidad Social y, al mismo tiempo, hacer brillar aspectos educativos explícita o, en la mayoría de los casos, implícitamente presentes en las obras consultadas. He aquí una de las aportaciones científicas de este trabajo de investigación: poner en conexión obras de disciplinas dispares (aunque todas ellas encuadrables en la gran familia de las Ciencias Sociales) a partir de una reflexión crítica que persigue encontrar implicaciones educativas. Así, por ejemplo, si bien Amartya Sen no ha elaborado un discurso sobre el sentido de la Educación en nuestro tiempo, se puede sostener que ha respondido implícitamente a grandes interrogantes educativos de la actualidad. De este modo, haciendo brillar explícitamente implicaciones educativas implícitas en las obras consultadas, se ha ido cumpliendo a lo largo de los primeros cinco capítulos (Parte I) de esta tesis el segundo objetivo de la investigación.

El tercer objetivo (comparar las voces de las pymes españolas y británicas como camino de indagación) ha requerido la consulta de fuentes primarias tales como:

- Memorias, informes, páginas web y comunicaciones diversas emitidas por compañías mercantiles (tanto británicas como españolas) en materia de Responsabilidad Social o materias afines.
- Documentos (acuerdos, informes y estadísticas) emanados de organismos internacionales y, muy en particular, de la Unión Europea.

- Documentos que hayan explicitado el tratamiento que se otorga a la Responsabilidad Social como contenido del currículum tanto en el Reino Unido como en España.

Finalmente, el cuarto objetivo de la investigación (diseñar una propuesta didáctica de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes españolas) se ha cumplido, de una manera consciente y deliberada, diseñando una acción educativa real, potencialmente trasladable a la práctica, teniendo en consideración que los participantes o destinatarios de la acción educativa pueden no haber terminado ninguna formación reglada, pueden no haber participado en ninguna acción formativa nunca y pueden mostrar incluso cierto desdén hacia la idea misma de Responsabilidad Social de las empresas. En realidad, el ejercicio consistente en perfilar una propuesta didáctica es una forma de indagación más. Es una vía de esclarecimiento (un camino hermenéutico). Primero pensamos en la Responsabilidad Social con las armas de la Filosofía, a continuación pensamos comparativamente y, finalmente, pensamos educativamente.

## **2.2. HIPÓTESIS**

Las cuatro hipótesis generativas que han guiado la reflexión, que han estado presentes a lo largo de la reflexión más como punto de partida que como asertos que hubiese que confirmar o rechazar, son:

1. La Responsabilidad Social de las empresas tiene que ver con la justicia: son socialmente responsables las empresas que contribuyen a la construcción de un mundo más justo.
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Responsabilidad Social tiene unas características propias que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer unos principios didácticos.
3. La comparación de las voces de las pymes españolas y británicas es enriquecedora porque el ámbito anglosajón y el europeo continental ofrecen contrastes interesantes.
4. Es posible y necesario diseñar una propuesta didáctica de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a pymes españolas que sea tan creativa y estimulante como profunda y bien fundamentada.



### 2.3. DOBLE PROCESO CODIFICADOR

Como han explicado Dorio, Sabariego y Massot (2004) codificar es organizar, clasificar y ordenar la información. Asignar códigos a las citas más destacadas de las fuentes primarias y secundarias es un ejercicio dirigido a comprender el objeto de estudio. Asignar códigos es un ejercicio que hace constantemente cualquier investigador en cualquier ámbito (incluso aunque no sepa que, en realidad, está codificando): continuamente pone nombre a las cosas, a las realidades, a las ideas y a los hallazgos que emergen.

Así, por ejemplo, si leemos a los clásicos antiguos y nos preguntamos qué nos están diciendo hoy, qué enseñanzas merece la pena rescatar o con qué problemas de la actualidad se relacionan sus pensamientos, estamos codificando.

En esta investigación el primer proceso codificador ha consistido, precisamente, en estudiar la obra clásica de Cicerón “*De Officiis*” (Sobre los deberes) para rescatar una serie de citas que pudiesen darnos una idea clara de los deberes y responsabilidades que Cicerón quiso subrayar. Se trata de los deberes y responsabilidades del buen ciudadano, del hombre justo.

La obra del siglo I a.C. de Cicerón “*De Officiis*” (Sobre los deberes) está reconocida como una obra clásica (Cicerón, 2001).

Plinio el Viejo decía al joven príncipe Tito que el libro *Sobre los deberes* de Cicerón no sólo había que tenerlo siempre entre las manos, sino aprenderlo de memoria. Sabido es que cuando San Ambrosio trata de dar a la religión cristiana una ética filosófica, toma como modelo de sus *De Officiis ministrorum* esta obra de Cicerón que con frecuencia parafrasea. Voltaire afirma que «jamás podrá escribirse nada más sabio, ni más verdadero, ni más útil» (Guillén, 2008, p. 17).

Visser (2011) también recuerda la importancia de la obra de Cicerón como antecedente histórico-filosófico del concepto de Responsabilidad Social.

En cierto modo, el primer proceso codificador ha conducido a la construcción de un mapa conceptual con los rasgos de la justicia, los diez rasgos de quien responsablemente practica la justicia (pues la justicia para los clásicos griegos, por ejemplo Aristóteles, y romanos, por ejemplo Cicerón, no es tanto un estado ideal, como una práctica, una virtud para la vida). Las citas literales de “*De Officiis*” (Off., según su abreviatura habitual entre los comentaristas de obras clásicas griegas y latinas), presentadas en su original en latín y traducidas al español, evocan mejor que cualquier interpretación el sentido y alcance del concepto y sus rasgos para el autor clásico. Estos rasgos son códigos. Descubir estos rasgos

ha sido codificar. Y en esto ha consistido el primero de los procesos codificadores de esta tesis.

El Disco de los Valores Políticos (véase gráfico a continuación) representa el mapa conceptual que esta investigación propone.

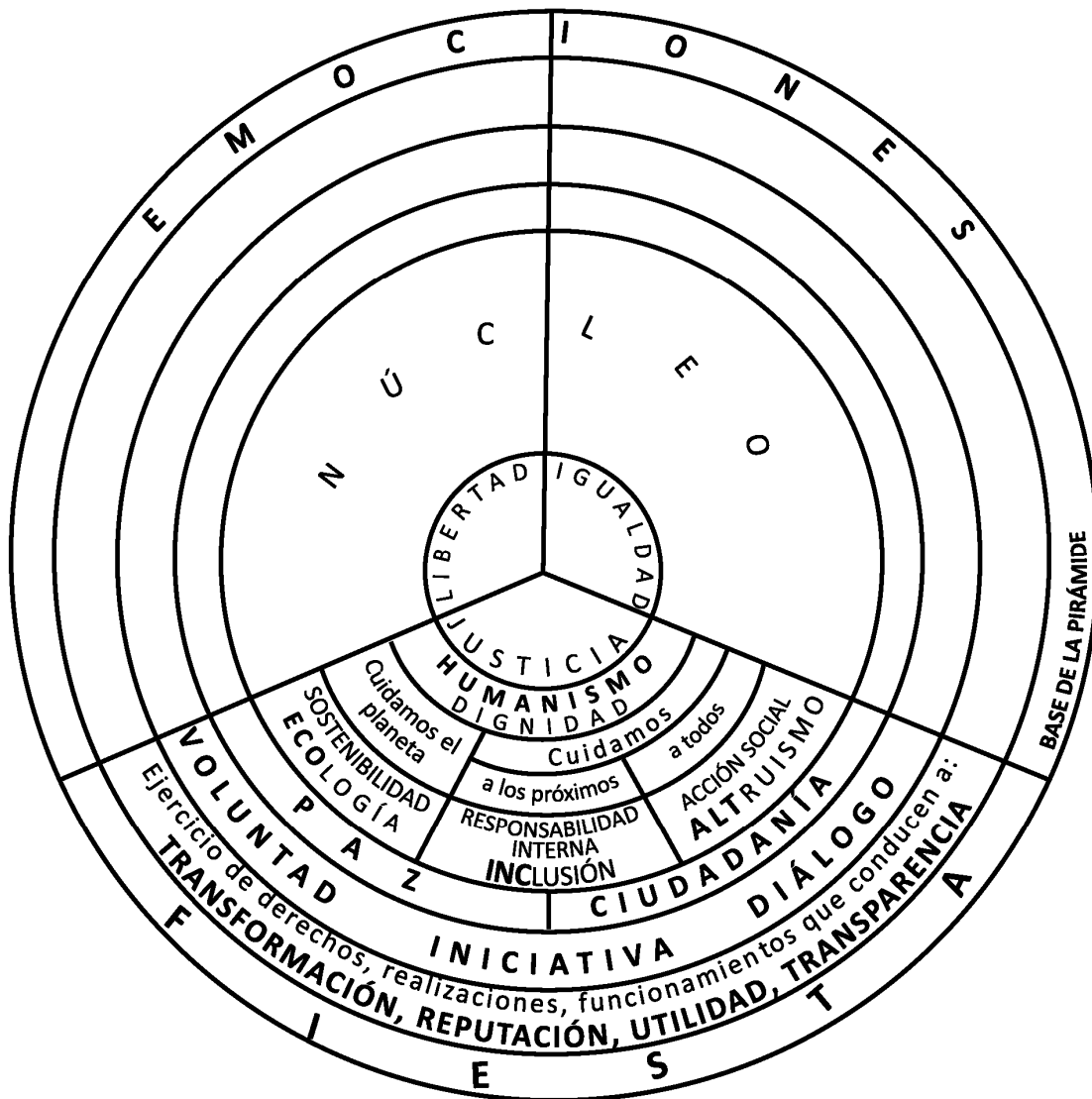
Se trata de un “Disco” que recoge los tres grandes valores políticos de la Modernidad (Libertad, Igualdad y Justicia). Los tres están citados, por ejemplo, en el artículo 1º de nuestra vigente Constitución Española de 1978.

Libertad e Igualdad aparecen como espacios no desarrollados en el Disco. Otras investigaciones pueden profundizar en estos valores. A lo largo del texto, sin embargo, no han dejado de mencionarse algunas consideraciones necesarias para encuadrar la reflexión sobre la Responsabilidad Social en esta reflexión sobre valores, si bien se ha vinculado, especialísimamente, Responsabilidad con justicia y por eso el valor justicia está descompuesto en rasgos que lo operativizan.

La expresión “base de la pirámide” (London, 2009), que Visser (2011) ha popularizado para hacer referencia a la importancia de impulsar empresas que ofrezcan soluciones a problemas reales de millones de seres humanos y, por extensión, para hacer referencia a la necesidad de expandir como un reto ilusionante propuestas para mejorar las condiciones de vida de la gran mayoría de la gente, aparece en la corteza del Disco en el mismo nivel que el código Fiesta. La Fiesta es un código que no encontramos en Cicerón, que ha emergido a lo largo de la investigación y que podría postularse como una aportación española a la reflexión global sobre la justicia hoy.

He aquí el llamado “Disco de los Valores Políticos” cuya explicación y desarrollo ocupa prácticamente toda la Parte I de esta tesis.

Gráfico n° 2. Disco de los Valores Políticos



Fuente: elaboración propia

Veamos un ejemplo. En el centro del Disco está la Iniciativa. En el Capítulo IV veremos que se trata del quinto código o rasgo de la justicia. Codificamos como “Iniciativa” una idea de Cicerón que resulta recurrente en su obra. Seleccionamos una cita. Cicerón se refiere aquí al hombre que se deleita en la realización de sus negocios. Le caracteriza, esencialmente, su gran ánimo para emprender y el gusto que encuentra en lo que hace:

Tabla nº 1. **La Iniciativa para Cicerón**

	<b>Latín</b>		<b>Español</b>	<b>Código</b>
5º	Esse magni animi et fuisse multos etiam in vita otiosa, qui aut investigarent aut conarentur magna quaedam seseque suarum rerum finibus continerent aut interiecti inter philosophos et eos, qui rem publicam administrarent, delectarentur re sua familiari, non eam quidem omni ratione exaggerantes neque excludentes ab eius usu suos potiusque et amicis impertientes et rei publicae, si quando usus esset	Off., 1, 92	En la vida privada hay y hubo hombres de gran ánimo, que investigan o emprenden obras dignas de atención, sin salir del ámbito de sus estudios, o, situados entre medio de los filósofos y de los hombres de Estado, se deleitan en la realización de sus negocios, pero no aumentándolos por todos los medios ni excluyendo a los suyos de su uso, sino aplicándolos más bien en favor de los amigos o de la República cuando es necesario	<b>Iniciativa</b>

Fuente: elaboración propia

El trabajo de investigación en el primer estadio (Fundamentación) consiste en perfilar al máximo el significado y sentido profundo de la Iniciativa (así como de los otros códigos seleccionados), de manera que se alcance suficiente hondura y precisión.

La cita de Cicerón es ya en sí misma muy rica y nos acerca al significado de este atributo de la justicia para el autor clásico. Si convenimos que en esta cita de Cicerón se esconde un rasgo de la Responsabilidad Social, esto nos sirve, y así se ha hecho en la investigación, para abrir un camino: buscamos entonces referencias semejantes o complementarias y comentamos si el interés por el atributo Iniciativa persiste en el tiempo y sigue provocando consideraciones valiosas hoy.

En esta investigación el segundo proceso codificador ha consistido en proyectar la mirada sobre la realidad española y británica (voces de las pymes españolas y británicas) para codificar las citas de las voces de las pymes.

Hemos escuchado las voces, hemos destacado las citas más sobresalientes y las hemos codificado. Esto es, las hemos asignado un código elegido de entre los códigos hallados en el primer proceso codificador. Si en el primer proceso codificador

(codificación de textos filosóficos, con especial atención a Cicerón) se descubrieron los rasgos de la justicia, el segundo proceso codificador consistirá en codificar textos (voces) de pymes españolas y británicas tomando como códigos los rasgos seleccionados en el primer proceso codificador. En todo caso, este segundo proceso codificador, que constituye la espina dorsal de la indagación comparativa se explica y desarrolla en profundidad en la Parte II (Capítulos VI a VIII).

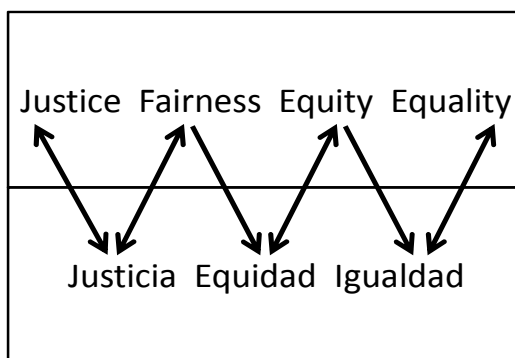
## 2.4. SOBRE LOS TÉRMINOS DE LA LENGUA INGLESA

Han emergido algunas cuestiones idiomáticas que, en lugar de ser esquivadas a lo largo de la investigación, han sido presentadas y discutidas si la reflexión permitía perfilar con mayor precisión alguna idea o concepto.

Muy en particular, a lo largo de la investigación se presentan las “asimetrías” entre las dos lenguas, español e inglés. Para explicar qué quiere decir asimetría en este contexto pondremos un ejemplo (que se refiere a un concepto central en el hilo discursivo de toda la investigación).

Si se observa el gráfico siguiente, se comprueba que no hay simetría entre las cuatro palabras inglesas presentadas y las tres españolas. La flecha de doble punta quiere decir que es habitual, por ejemplo, encontrar que “Justice” se traduce como Justicia y viceversa. La flecha de una sola punta indica que la traducción de los términos tiene lugar únicamente en un sentido: Equidad no suele traducirse como “Fairness”, aunque “Fairness” se traduce como Justicia unas veces y como Equidad otras. Justicia suele traducirse como “Justice” y en ocasiones como “Fairness”.

Gráfico nº 3. La espinosa traducción de “Fairness”



Fuente: elaboración propia

En efecto, si nos encontramos con dos niños ingleses y damos a uno diez caramelos y al otro uno, el que recibe uno dirá: “it’s not fair!” y traduciremos “it’s not fair!” como “¡no es justo!”, luego “Fairness” es también (y principalmente) Justicia. Por lo tanto, para un niño “Fairness” es Justicia; sin embargo, para un traductor de Sen, “Fairness” es Equidad, según se explica a continuación.

En las obras de John Rawls, Amartya Sen y Martha Nussbaum (tres teóricos de la justicia muy influyentes a los que se presta creciente atención desde las Ciencias de la Educación) encontramos con frecuencia la expresión “Justice as Fairness” (por ejemplo en Sen, 2009, p.53) que sería ridículo traducir con la repetición “Justicia como Justicia”. Y, puesto que resultaría ridícula tal traducción, los traductores han resuelto la cuestión traduciendo del siguiente modo: “Justicia como Equidad”. Esta traducción se encuentra también en Bolívar cuando afirma que “la Justicia como equidad de Rawls es una crítica global al enfoque utilitarista” (Bolívar, 2012, p. 20).

La asimetría consistente en que en inglés existen dos palabras para expresar algo para lo que en español tenemos una palabra deriva en un juego de traducciones diabólico, porque al tomar Equidad como traducción de “Fairness” nos encontramos con que también existe “Equity” en inglés, que parece la traducción más razonable de Equidad, de suerte que, habitualmente, del español al inglés traducimos Equidad como “Equity”. Todo esto explica el cruce de flechas del gráfico anterior.

Esta disquisición no es un mero ejercicio de erudición, sino que puede afectar a aspectos muy importantes de una teoría o de un esquema de conceptos. Así, para comprender las posiciones de Rawls y Sen es determinante establecer qué entienden por “Fairness”, puesto que se trata de un concepto central en sus teorías y también vital a la hora de construir una Didáctica de la Responsabilidad Social. Quien formule una propuesta que se diga fundada en Sen planteando que la Justicia para Sen es Equidad más que Libertad, está adulterando el pensamiento de Sen. En las páginas siguientes se analiza el pensamiento de Sen respetando en lo posible su esquema de conceptos y empleando, siempre que se ha considerado necesario, las citas en la lengua inglesa en la que Sen ha escrito la mayoría de sus obras.

Baste subrayar, para terminar esta anotación metodológica, que en el proceso investigador no se han abordado estos matices de traducción cuando no constituía un asunto importante. Es decir, las consideraciones lingüísticas no se han traído a colación como mero adorno, sino únicamente cuando iluminaban algún concepto o idea, tal y como es particularmente evidente en el Capítulo II cuando se distingue “Responsibility” de “Responsiveness” y en el Capítulo V cuando se distingue “competence” de “competency”.

### **3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN**

De modo coherente con el orden de los objetivos y las hipótesis, la investigación fluye en tres partes bien diferenciadas: en la Parte I se abordan los aspectos más teóricos, se acomete el primer proceso codificador y se culmina con una reflexión sobre la Educación para la Responsabilidad Social; en la Parte II se realiza la indagación comparativa de las voces de las pymes españolas y británicas; y en la Parte III se presenta la propuesta didáctica y las principales conclusiones de la tesis en su conjunto.

#### **3.1. PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN**

Partiendo de la aceptación del problema (la peligrosa vaguedad del concepto Responsabilidad Social de las empresas) esta investigación se propone combatirlo acometiendo una reflexión teórica (Parte I de la investigación) que arranca planteándose qué es la Responsabilidad misma. Responsabilidad e Indignación son objeto de análisis.

Conciencia y valores son también objeto de análisis, pues se sostiene que en este tiempo posmoderno de incertidumbre, no hay lugar para los códigos morales heterónomos, sino que hay que aceptar que “vivimos en un constante estado de contradicción” (Escudero, 2013b, p. 17) y hay que apostar, por fin, por la soberana autonomía individual sin que esto signifique la apoteosis del relativismo, sino la entronización de la conciencia personal y de los valores que han de guiarla.

Los rasgos de la justicia (a partir de las obras de Cicerón y otros clásicos) se presentan en el Capítulo IV y el Capítulo V funde capacidades con competencias: las capacidades centrales de Nussbaum, ¿no encuentran acaso un reflejo en las competencias clave debidamente entendidas e implementadas?

#### **3.2. SEGUNDA PARTE: COMPARACIÓN**

Los Capítulos VI a VIII recogen una indagación comparativa: se han comparado las voces de pymes españolas y británicas con un objetivo de profundización.

En el Capítulo VI se explicitan los fundamentos metodológicos de la comparación.

En el Capítulo VII se contextualiza la comparación. Para ello, se presentan los rasgos principales del pensamiento, el sistema jurídico y la realidad educativa de España y Reino Unido.

Finalmente, el Capítulo VIII presenta los resultados de la investigación comparativa: mediante el empleo de la herramienta ATLAS.ti 6 se lleva a cabo el segundo proceso codificador y se extraen conclusiones sobre frecuencia y densidad y sobre el alcance de las citas textuales seleccionadas, lo que las pymes efectivamente nos dicen.

Escuchar las voces de empresas españolas y británicas es un ejercicio idiográfico, de corte esencialmente cualitativo, es un modo de proceder descriptivo-exploratorio que se propone “identificar y describir ciertas características o fenómenos para generar e inducir el conocimiento” (Sabariego y Bisquerra, 2004a, p. 95), poniéndose el énfasis “en la profundidad y en la comprensión de los fenómenos” (Sabariego y Bisquerra, 2004b, p. 26).

### 3.3. TERCERA PARTE: PROPUESTA

Si se piensa detenidamente, la naturaleza del problema, la falta de delimitación del concepto de “Responsabilidad Social” y el riesgo de que sea tomado como una impostura intelectual vacía de contenido o una perversa fuente de legitimación del *statu quo*, hace conveniente considerar sus implicaciones educativas. Podría decirse que el tema de la Responsabilidad Social debe ser contemplado a través de una lente educativa (¿puede esto enseñarse-aprenderse?, ¿merece la pena hacerlo?, ¿cómo afrontar esta tarea?) como camino de esclarecimiento (hermenéutica). Esta aproximación educativa es especialmente relevante en relación con las llamadas pequeñas y medianas empresas (pymes) de las que no puede decirse seriamente se encuentren en ninguna posición dominante. Si las modestas pymes se embarcan en la travesía del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Responsabilidad Social es que el tema no es pasajero, sino que tiene que ver con el corazón de las empresas en la Sociedad del Conocimiento.

He aquí la razón de ser de la Parte III: formular una propuesta didáctica no como capricho, sino como vía de profundización. Si la Parte II es un esfuerzo por esclarecer pensando comparativamente, la Parte III es también un esfuerzo por esclarecer, pero, en este caso, pensando educativamente.



## CAPÍTULO II

### El concepto de Responsabilidad Social, su relación con las capacidades y su lugar entre las ciencias

---

#### 1. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO FORMA DE AVANZAR HACIA LA REALIZACIÓN DE LA JUSTICIA

To argue that we do not really owe anything to others that are not in our neighbourhood, even though it would be very virtuous if we were to be kind and charitable to them, would make the limits of our obligations very narrow indeed. If we do owe some concerns to others – people far as well as near, and even if the characterization of that responsibility is rather vague – then a suitably

capacious theory of justice has to include those people within the orbit of our thoughts on justice (not just in the sequestered sphere of benign humanitarianism)<sup>10</sup> (Sen, 2009, p.129).

La Responsabilidad Social se alza como “compromiso total” de la empresa (Garmendia, 2010, p.5), como nuevo lenguaje con su propia “gramática” (Cortina, 2011, p.104), como “nueva narrativa” (Freeman, 2012, p. 315) y “nueva mitología” (Visser, 2011, p. 340) que explican y dan sentido a toda la actividad que emana desde una empresa.

Es más, la Responsabilidad Social de las empresas tiene que ver con la justicia social. Las empresas se proponen misiones que contribuyen a cambiar el mundo, a construir un mundo más justo. Semejante afirmación tiene su fundamento en la idea de la justicia de Sen. Este pensador está recibiendo creciente atención desde las Ciencias de la Educación (Murillo y Hernández, 2011) y, por ello, conviene analizar a fondo su pensamiento a la hora de abordar la tarea de sentar las bases de una Educación para la Responsabilidad Social.

Amartya Sen, filósofo político y también economista (Nobel en esta disciplina en 1998), sin referirse expresamente a la Responsabilidad Social de las empresas, sino en el marco de uno de sus alegatos sobre la razón y la deliberación, elige dos ejemplos para ilustrar su esperanza en la razón: ¡un ejemplo social y otro medioambiental!.

Los dos ejemplos de Sen son la prevención de las hambrunas y la prevención de la destrucción de los recursos naturales. En efecto, Sen explica que, frente al fatalismo, la razón humana nos exige y, al mismo tiempo, nos da herramientas para comprender y prevenir las hambrunas y para comprender y prevenir la destrucción humana de los recursos naturales. Por lo tanto, concluye, “we need critical scrutiny, not just goodwill”<sup>11</sup> (Sen, 2009, p. 48).

---

<sup>10</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 158: Alegar que no debemos realmente nada a quienes no están en nuestro vecindario, aunque sería muy virtuoso si fuéramos bondadosos y caritativos con ellos, haría muy estrechos los límites de nuestras obligaciones. Si debemos alguna preocupación a otros –personas lejanas y cercanas, e incluso si la caracterización de esa responsabilidad es más bien vaga- entonces una teoría de la justicia convenientemente espaciosa tiene que incluir a esas personas dentro de la órbita de nuestros pensamientos sobre la justicia (no solo en la solitaria esfera del humanitarismo benigno).

<sup>11</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 77: Necesitamos el escrutinio de la crítica y no solo buena voluntad hacia los demás.

La idea de la justicia de Amartya Sen tiene que ver con la acción humana que se dirige, mediante una deliberación pública fundada en razones, a comprender y prevenir la injusticia. Para Sen, comprender y prevenir las hambrunas y, por extensión, toda forma de pobreza, y comprender y prevenir la destrucción del planeta Tierra no son cuestiones de buena voluntad o “goodwill”<sup>12</sup>, ni de filantropía, sino cuestiones de justicia.

Los dos ejemplos escogidos por Sen evocan la definición de Responsabilidad Social que formuló la Comisión Europea en 2001, que se toma como punto de partida en esta investigación y que se refiere a la Responsabilidad como integración de “preocupaciones sociales y medioambientales” (Comisión Europea, 2001, p. 6).

Por eso, la idea de la justicia de Sen ofrece un sentido último a la idea de Responsabilidad Social de las empresas. O mejor: las empresas que orientan su Misión y sus operaciones, en el más amplio sentido, hacia un compromiso total con la Responsabilidad Social, están, pensémoslo así, construyendo un mundo más justo (o menos injusto, como probablemente preferiría Sen).

Esta investigación se aleja del enfoque que presenta la Responsabilidad Social como manifestación de la llamada Ética empresarial, se aleja, también, de propuestas excesivamente economicistas o incluso de las que vinculan Responsabilidad Social con Estrategia, y opta, fundamentadamente, por encardinar la Responsabilidad Social en el más amplio asunto de la justicia social, con especial atención al llamado enfoque de las capacidades impulsado, entre otros, por Sen (2009) y Nussbaum (2012), y analiza las implicaciones educativas de este modelo de aproximación a la Responsabilidad Social.

## **2. ANÁLISIS DEL CONCEPTO**

### **2.1. NUEVA DEFINICIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS**

Hemos tomado como punto de partida la definición de Responsabilidad Social de las empresas del Libro Verde de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2001). Hemos manifestado dudas acerca de la revisión del concepto que la propia Comisión Europea viene realizando desde 2011 (Comisión Europea, 2011a). En la presente investigación, se

---

<sup>12</sup> Buena voluntad.

van a ofrecer razones fundadas para adoptar una nueva definición que es, esencialmente, congruente con la definición de la Comisión Europea de 2001, aunque con algunas modificaciones significativas que se justifican a lo largo de la investigación.

La nueva definición de Responsabilidad Social que esta investigación propone no se aleja de la definición institucional europea, aunque la enriquece, principalmente, con la referencia a valores y capacidades.

**Tabla nº 2. Definición de Responsabilidad Social de las empresas**

**Responsabilidad Social de las Empresas es la integración voluntaria, por parte de las empresas, de valores sociales y medioambientales, para alcanzar mayor justicia en el interior de las organizaciones y en su relación con todos sus grupos de interés, acrecentando así el capital humano, creando valor y conocimiento y contribuyendo a construir un mundo mejor mediante el desarrollo de capacidades centrales.**

Fuente: elaboración propia

Esta definición relaciona Responsabilidad Social con mayor justicia, con promoción de capacidades centrales y derechos humanos.

La principal diferencia de enfoque entre esta definición de Responsabilidad Social de las empresas que esta investigación propone y la idea de Responsabilidad Social de las empresas que está fraguándose en el seno de la Unión Europea (Comisión Europea, 2011a) radica en que nuestra definición no pone el acento en los resultados, sino en los valores e invita, por tanto, a las organizaciones a reorientarse hacia la construcción de la justicia contribuyendo al desarrollo de capacidades centrales. Dicho de otro modo, lo que proponemos es promover los derechos humanos, más que simplemente respetarlos: la empresa responsable se orienta hacia los derechos humanos (que son la plasmación jurídica de las capacidades) y no simplemente los tiene en cuenta.

En relación con las instituciones en general, Sen (2009, p. 82) afirma: “we have to seek institutions that *promote* justice, rather than treating the institutions as themselves

manifestations of justice”<sup>13</sup> (la cursiva en la palabra “*promote*” es del autor). Es decir, Sen plantea que las instituciones deben ser vigiladas para que promuevan la justicia, porque no hay que dar por supuesto que vayan a promover la justicia. Cabría añadir: tampoco habría que dar por supuesto que promuevan la injusticia. Sería ecuánime considerar, como punto de partida, que las empresas y otras organizaciones e instituciones, pueden promover la justicia (o la injusticia) y que conviene reflexionar acerca de qué condiciones facilitarían que las empresas sean efectivamente promotoras de justicia.

Aceptemos, como supuesto previo, que en una sociedad democrática cuyas relaciones económicas se enmarquen en la libre competencia y donde no existan grandes ámbitos de corrupción institucional, no habría que dar por supuesto, como a menudo ocurre en nuestro entorno, que las empresas promueven enfermizamente la injusticia y ni son ni pueden ser agentes de desarrollo social.

A lo largo de esta investigación se justificará que las empresas pueden y están llamadas a promover la justicia. Concédasenos, por ahora, el beneficio de la duda y acéptese, al menos con carácter provisional, que esto, quizá, sea posible.

La vinculación de Responsabilidad Social y justicia está ya presente en la Guía ISO 26.000, que incluye sendas menciones expresas a la “justicia social” y al “desarrollo sostenible”. Esta Guía ISO 26.000 de reciente aprobación (ISO, 2010) es un documento *sui generis*, puesto que no es una Norma. La organización ISO (*International Standards Organization*) es la organización internacional con sede en Ginebra con mayor reconocimiento global en materia de establecimiento de Normas de certificación (estándares de adscripción voluntaria). Su célebre Norma ISO 9.001 es el estándar de gestión de calidad más universal y su Norma ISO 14.001 es el estándar de gestión medioambiental también más universal. La Guía ISO 26.000 no es una Norma y, por tanto, no es certificable: su objeto no es estandarizar unos procesos para que pudiese certificarse quién cumple la Norma y recibir una certificación, sino que su objeto es reflexionar sobre el contenido de la Responsabilidad Social y ofrecer unas pautas para el desarrollo futuro de la Responsabilidad Social. Ahora bien, aunque la Guía ISO no es una Norma y no es certificable, ISO está trabajando en la actualidad en la incorporación de algunos aspectos

---

<sup>13</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 112: Tenemos que buscar instituciones que *promuevan* la justicia, en lugar de tratar a las instituciones como manifestaciones directas de la justicia.

relacionados con la Responsabilidad Social en futuras revisiones de la Norma ISO 14.001, con lo que cierta burocratización de la Responsabilidad Social puede verse ya en el horizonte. El apartado siguiente aboga, precisamente, por lo contrario, por el redescubrimiento del núcleo de la Responsabilidad Social, alejándonos consciente y deliberadamente de toda burocratización de la Responsabilidad Social.

## 2.2. EL CORAZÓN DE LA EMPRESA

La profunda crisis económica que, desde 2008, ha frenado el crecimiento de los países más ricos del planeta, ha exacerbado un cambio de hondo calado que ya estaba aconteciendo en el seno de las empresas. Algo estaba pasando ya antes del tsunami de la crisis económica: “estamos asistiendo al declive de las estructuras tradicionales de carácter estático y jerárquico, siendo necesaria la creación de organizaciones con más capacidad para adecuarse a las exigencias de la práctica y de los cambios de la sociedad” (García Morales, 2004, p. 233).

Ese declive de las estructuras tradicionales al que se refiere el investigador de la Universidad de Granada Víctor Jesús García Morales tiene distintas aristas y puede ser observado y analizado desde múltiples puntos de vista. Un punto de vista posible es: ¿qué está aconteciendo en el corazón de la empresa?

Corazón de la empresa no es una expresión poética, ni una exclamación pronunciada en un arrebatado romántico. Por corazón de la empresa debe entenderse la finalidad de la empresa, siendo el concepto finalidad de la empresa coincidente, en gran medida, con lo que en Sociología se conoce como el mandato institucional o Misión:

Las empresas son instituciones que cristalizan en unos objetivos y una estructura visible de departamentos y niveles: es decir, en una organización, algo bien concreto. Como tal, la empresa encarna (es una encarnación del espíritu institucional) o recoge más o menos fielmente el mandato institucional o misión: por ejemplo, la misión de contribuir a la salud pública puede encarnarse en una estructura llamada fábrica de jabones (Garmendia, 2010, p. 3).

Garmendia, Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, ha ofrecido un ejemplo bien traído: la fábrica de jabones. Plantear que la finalidad de la fábrica de jabones es poner en el mercado jabones y venderlos a un precio y en una cantidad que permitan a la empresa obtener beneficio es estrechar equivocadamente la perspectiva. No se trata de que eso no sea cierto, pues, sin duda, la fábrica de jabones, para competir, para satisfacer las legítimas expectativas económicas de los inversores que la

fundaron, para, en definitiva, mantenerse abierta, tiene que poner en el mercado jabones y venderlos a un precio y en una cantidad que la permitan obtener beneficio, pero su finalidad, su Misión es otra: contribuir a la salud, dice Garmendia atinadamente.

Esta referencia a la salud recuerda a la segunda de las “capacidades centrales” de la Premio Príncipe de Asturias, edición 2012, Martha Nussbaum (2012, pp. 53-55). Nussbaum presenta la vida, la salud, la integridad física y así hasta diez capacidades centrales. ¿Sería posible sostener de manera plausible que una empresa es justa si contribuye a acrecentar al menos una, sino varias, de las capacidades centrales de Nussbaum?

Formular una respuesta sólida y fundamentada para esta pregunta es objeto de las próximas páginas para lo que, lógicamente, se hace preciso presentar y comentar el marco conceptual de la teoría de la justicia de Sen, la aportación de Nussbaum, el enfoque de las capacidades y toda una serie de elementos necesarios para construir, a partir de ellos, una fundamentación teórica coherente.

En otras palabras, a lo largo de esta Fundamentación late la siguiente pregunta: ¿desde una perspectiva que aplique al asunto de la Responsabilidad Social el enfoque de las capacidades, la empresa socialmente responsable es la que tiene definida una Misión justa, tiene un mandato institucional que mejora la vida de la gente, acrecentando sus capacidades, y define su finalidad y su razón de ser en términos de contribución al bienestar humano y a la prosperidad general?

En el actual contexto socio-económico, muy especialmente a partir de la crisis que eclosionó a finales de la primera década del siglo XXI, todo el movimiento de la Responsabilidad Social viene a recordar a las empresas que deben alinear sus fines (mandato institucional, Misión o como queramos llamarlo) con el bien común (Felber, 2013).

Esto no es contradictorio con que las empresas ganen dinero. Si no lo ganan, desaparecerán. Esto es, simplemente, el reconocimiento de que el movimiento de la Responsabilidad Social es la expresión de una exigencia firme hacia las empresas para que fijen claramente sus fines y los orienten hacia la promoción de capacidades centrales.

Quienes se preguntan si la Responsabilidad Social de las Empresas se encuentra en peligro de extinción como consecuencia de la crisis económica y quienes se preguntan si la Responsabilidad Social puede ser rentable están partiendo de un punto de vista equivocado. Sitúan erróneamente la Responsabilidad Social en el plano del beneficio empresarial, contemplan la Responsabilidad Social como un conjunto de acciones cuyo

precio de ejecución reduce el beneficio y cuyo retorno, al impulsar las ventas de la empresa, puede aumentar el beneficio, de modo que la decisión de adoptar o no políticas de Responsabilidad Social debe realizarse comparando el coste de ejecución de las acciones previstas y el beneficio esperado como consecuencia del desarrollo de estas políticas. Sin embargo, la Responsabilidad Social, cuando no es un ramillete de acciones desvinculado del corazón de la empresa, tiene que ver con la razón de ser de la empresa y se sitúa en un plano distinto al del cálculo del beneficio. Esto tiene una profunda implicación educativa: cuando expliquemos, enseñemos, presentemos, alentemos la Responsabilidad Social no hay que caer en la falacia de insistir en que conviene a la organización tomar la Responsabilidad Social en serio porque sea rentable, sino que se tiene que insistir en que tomar la Responsabilidad Social en serio es el único camino que permitirá a la organización mantener su rumbo sin perder el sentido. La organización que pierde el sentido no es ya que pueda ver mermado su beneficio, es que lo pierde todo.

### 2.3. LAS CAPACIDADES CENTRALES Y LAS PYMES

Para comprender el concepto de capacidades centrales de Nussbaum (2012) habría sido preciso haber explicado ya el llamado enfoque de las capacidades, algo que, sin embargo, se abordará en profundidad más adelante. Sin perjuicio de que una visión completa y coherente de qué son y qué alcance tienen las capacidades centrales queda por tanto pospuesta, se presentan a continuación, las diez capacidades centrales de Nussbaum tal y como Nussbaum las ha explicitado, puesto que, recurrentemente a lo largo de las próximas páginas, se volverá sobre ellas para comentarlas y para integrarlas en el modelo de aproximación a la Responsabilidad Social que esta investigación propone.

Las diez capacidades centrales que propone Nussbaum (2012, pp. 53-55) son:

(1ª) *Vida*. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

(2ª) *Salud física*. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.

(3ª) *Integridad física*. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección de cuestiones reproductivas.

(4ª) *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo verdaderamente humano, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole



parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

(5ª) *Emociones*. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales para el desarrollo de aquellas).

(6ª) *Razón práctica*. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa).

(7ª) *Afiliación*. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y expresión política.) b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

(8ª) *Otras especies*. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

(9ª) *Juego*. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

(10ª) *Control sobre el propio entorno*. a) *Político*. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. b) *Material*. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Puede hablarse de Responsabilidad Social de las Empresas, pero no puede olvidarse que la conciencia y la responsabilidad personales residen en cada ser humano libre. Los seres humanos, libre y voluntariamente, nos erigimos en ciudadanos y exigimos a nuestras instituciones (y a las empresas con las que nos relacionamos) que respeten nuestros derechos, que promuevan nuestras capacidades y que eduquen a nuestros hijos. Los seres humanos dialogamos con las empresas para ensalzarlas y para exigirles, para premiarlas y para corregirlas.

La empresa, en la posmodernidad, debe comprender esto y debe prepararse para que ciudadanos libres y responsables exijan que las pymes se alineen con las capacidades centrales.

Aunque en última instancia la conciencia es personal, existe una conciencia organizacional o institucional, como se sostendrá más adelante con fundamento en el trabajo de García Morales (2004). También la inteligencia puede atribuirse a la empresa. Podemos hablar de organizaciones inteligentes.

Esta perspectiva es especialmente útil para las pymes. Las grandes empresas quizá puedan pagar el precio de la impostura, las pymes no. Las grandes empresas quizá puedan enfocar su actividad prescindiendo de toda consideración acerca de sus finalidades y de cómo contribuyen o no al desarrollo de las capacidades centrales. Y quizá puedan sustituir esta reflexión por un esmerado plan de márketing que se quede en mero “window dressing”. Las pymes no, las pymes sobreviven si alinean su actividad con la promoción de alguna capacidad central y lo hacen de modo eficiente y se emplean a fondo en comunicarlo de modo informal, al no disponer de grandes presupuestos de publicidad. El enfoque de las capacidades centrales es el márketing veraz, el márketing 3.0 de las pymes del siglo XXI, de la sociedad del Conocimiento y de internet (apartado 6 del Capítulo IV).

## **2.4. CONCEPTO JURÍDICO DE OBJETO SOCIAL**

Para el Derecho, el objeto social es aquello a lo que la empresa se dedica, es la actividad de la empresa, es el “género de comercio en que haya de ocuparse”, por emplear la expresión decimonónica del artículo 137 del Código de Comercio.

El objeto social del Derecho no es el mandato institucional al que se refiere Garmendia (2010). Una sociedad mercantil desarrolla un tipo de actividad para una finalidad: el tipo de actividad es el objeto social del Derecho y la finalidad es el mandato institucional, según expresión de Garmendia (2010); luego, existe relación estrecha entre los dos conceptos, pero no son idénticos. Recuperando el ejemplo de Garmendia, el objeto social de una fábrica de jabones es la fabricación de jabones y otros productos relacionados con el aseo personal o afines. La finalidad o mandato institucional o Misión de la fábrica de jabones puede definirse (cada fábrica, cada empresa, debe hacer un ejercicio de definición autónomo) como la contribución a la mejor higiene de sus clientes presentes y futuros y a la elevación de las condiciones de salud pública del conjunto de la ciudadanía.

Wayne Visser ha llamado la atención sobre casos judiciales del siglo XIX en los que tribunales británicos cuestionaron que una sociedad mercantil pudiese realizar acciones ajenas a su objeto social. Visser analiza el caso *West Cork Railroad*: un tribunal inglés prohibió en 1883 que una empresa indemnizara a los trabajadores que perdían su empleo en un momento en que no existía obligación legal de hacerlo (Visser, 2011). Sin embargo, también a finales del XIX, otro tribunal inglés, en el caso del fabricante de pianos Steinway, autorizó que dicho fabricante destinase parte de sus tierras a la construcción de una iglesia, una escuela y una biblioteca para sus empleados, según comenta Bakan (2004). En general, estos casos judiciales contradictorios ponen de manifiesto una larga historia de tensión entre dos corrientes: la de los que sostienen que las sociedades mercantiles no pueden realizar, en general, acciones que vayan más allá de su objeto social (posición de gran arraigo en el entorno anglosajón y no tan severamente aplicada en el entorno español) y la posición de los que sostienen lo contrario y mantienen que, con frecuencia, es posible encontrar justificación (incluso de naturaleza económica, a veces simplemente de naturaleza caritativa u otra) a ciertas acciones en principio aparentemente alejadas del objeto social de la compañía.

Conviene, sin embargo, matizar que la tradición del Derecho de Sociedades inglés ha sido, en efecto, proclive a limitar las acciones de las compañías ajenas al objeto social, pero que esta tradición se vio contrapesada, desde el siglo XIX, con la idea, fuertemente arraigada en la Jurisprudencia y en la práctica de los negocios, de que una compañía mercantil servía a la sociedad, debía ser “socially useful”<sup>14</sup>, según expresión que recoge el propio Visser (2011, p. 105).

Por lo tanto, por un lado, la tradición inglesa restringe las actividades de las compañías mercantiles al ámbito de su objeto social, pero, por otro, existe un sentido profundo de mandato institucional o Misión y los empresarios desarrollan sus actividades (y así se lo exige la Ciudadanía) de modo coherente con su finalidad, ya sea la finalidad mejorar las condiciones de salud, facilitar las comunicaciones, ofrecer vestido a un precio razonable o cualesquiera otra. Existe un fuerte sentido de rendición de cuentas (“accountability”) ante los accionistas y, por extensión (no en vano el entramado de sociedades cotizadas es vastísimo, comparado con el español), ante el conjunto de la sociedad.

---

<sup>14</sup> Socialmente útil.

Si comparamos esta tradición con el caso español, podríamos decir que nuestro caso es inverso. Tradicionalmente nuestro Derecho no ha sido tan riguroso en la restricción del ámbito de actividades del empresario, hasta el punto de que ciertas actividades son mercantilmente posibles, aunque sus gastos no sean fiscalmente deducibles en el Impuesto de Sociedades, precisamente por ir más allá del objeto social de la compañía. Es decir, nuestra tradición es de libertad para que los administradores conduzcan la actividad como estimen oportuno (aunque es cierto que con un régimen de responsabilidad muy duro), pero con limitación tributaria, en el sentido que cada empresa podrá deducirse en el Impuesto de Sociedades únicamente aquellos gastos relacionados con su objeto social. Sin embargo, he aquí el otro lado de la moneda del caso español, no ha existido ni entre nuestras empresas, ni en general en la Ciudadanía, un sentido arraigado (al menos tan arraigado como en el Reino Unido) de que todas las empresas deben ser colaboradoras en la realización de determinadas finalidades sociales y, por ende, constructoras de una sociedad mejor.

## 2.5. WAYNE VISSER: RESPONSABILIDAD SOCIAL ESTRATÉGICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL SISTÉMICA

Wayne Visser ofrece dos definiciones complementarias de Responsabilidad Social (2011, p.7):

CSR is the way in which business consistently creates shared value in society through economic development, good governance, stakeholder responsiveness and environmental improvement.<sup>15</sup>

CSR is an integrated, systemic approach by business that builds, rather than erodes or destroys, economic, social, human and natural capital.<sup>16</sup>

Estas definiciones de Wayne Visser enriquecen la aproximación de la Comisión Europea en un doble sentido. En primer lugar, la integración de preocupaciones sociales o

---

<sup>15</sup> La Responsabilidad Social es el modo en que los negocios crean valor compartido en la sociedad a través del desarrollo económico, el buen gobierno, la capacidad de respuesta a los grupos de interés y la mejora del medio ambiente.

<sup>16</sup> La Responsabilidad Social es un enfoque sistémico e integrado por el que los negocios construyen, en lugar de destruir o disminuir, capital económico, social, humano y natural.

medioambientales a las que la Comisión Europea se refería ya en 2001, crea valor y acrecienta el capital, luego es económicamente eficiente, para la sociedad en su conjunto, que la Responsabilidad Social exista en las empresas, germine y fructifique.

Y, en segundo lugar, puesto que la Responsabilidad Social es económicamente justificable, podemos afirmar que la empresa es socialmente responsable si desarrolla acciones de carácter social, medioambiental y cualesquiera otras acciones que contribuyan a que se sostengan o amplíen sus resultados económicos para beneficio de sus accionistas, de sus trabajadores y también de la sociedad en su conjunto.

En otras palabras, lo que Visser viene a subrayar es que la más reciente reflexión sobre Responsabilidad Social abarca toda la empresa y se configura no como una rama de la actividad empresarial, sino como un modo de concebir la actividad empresarial en su conjunto, de manera que medir el desempeño de una empresa, desde esta nueva perspectiva de la Responsabilidad Social, es medir su desempeño económico (como se ha hecho durante siglos) y ahora también su desempeño social y medioambiental (como viene planteándose desde hace años).

Dicho de otro modo: la manera de concebir la Responsabilidad Social que se ha consolidado desde principios del siglo XXI hasta nuestros días, y de la que Visser es quizá el divulgador más relevante, no contempla oposición entre resultado económico de la empresa y preocupación social y medioambiental, sino que estas “preocupaciones” (Comisión Europea, 2001, p. 6) se suman en lugar de contraponerse, de modo que la Responsabilidad Social incluye el desempeño económico, el social y el medioambiental y su desenvolvimiento entraña un desarrollo armónico de aspectos económicos, sociales y medioambientales.

La Responsabilidad Social sistémica lo inunda todo en el seno de la empresa, modifica el modo de ser y de hacer de la compañía y no implica meros cambios superficiales, sino transformaciones profundas. Visser prefiere sistémica a estratégica. Plantea que la aproximación estratégica es previa a la aproximación sistémica y menos integradora de toda la empresa. Sostiene que únicamente este enfoque sistémico hace posible en el medio y largo plazo el ansiado desarrollo armónico de logros económicos, sociales y medioambientales, tal y como se explica a continuación.

La Comisión Europea se encuentra anclada en una perspectiva “estratégica” de la responsabilidad social y propugna “the strategic implementation of CSR”<sup>17</sup> (Comisión Europea, 2011b, p. 48) sin referencia alguna al carácter “sistémico” que ha apuntado Visser (2011). No estamos ante un mero matiz, sino que la cuestión tiene cierta trascendencia: si relacionamos la Responsabilidad Social con la Estrategia empresarial corremos el riesgo de desvincularla de una reflexión profunda acerca de la razón de ser de la actividad empresarial y de acercarla a lo que la perspectiva más alicorta llama el “business case” de la Responsabilidad Social.

## 2.6. LA REVOLUCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD

Se atribuye la expresión “revolución de la responsabilidad” a Hollender y Breen (2010). Para Visser hay que dirigirse hacia una Responsabilidad Social sistémica. Las empresas que adoptan una responsabilidad sistémica ¿cómo lo hacen?: “innovating business models, revolutionizing their processes, products and services and lobbying for progressive national and international policies”<sup>18</sup> (Visser, 2011, p.19).

Sistémica es también una palabra que se encuentra como sustantivo en la literatura científica para referirse a una ciencia emergente que ordena propuestas para abordar problemas complejos (Surroca, 2012). En cierto modo, Visser, al preferir una aproximación sistémica frente a una aproximación estratégica, subraya la convicción de que el asunto de la Responsabilidad Social es, por un lado, complejo (abarca una multiplicidad de problemas relacionados con la vida de la empresa) y, por otro lado, nuclear (no es accesorio o superficial, sino que tiene que ver con la razón de ser de la actividad empresarial).

El “mindset 3.0”<sup>19</sup> que emana de la Responsabilidad Social sistémica implica según Visser (2011) que las empresas diseñen y piensen de modo sistémico, que los consumidores se comprometan y reclamen productos y servicios que satisfagan sus

---

<sup>17</sup> La implantación estratégica de la Responsabilidad Social.

<sup>18</sup> Innovando modelos de negocio, revolucionando sus procesos, productos y servicios e influyendo para que se cambien las políticas nacionales e internacionales.

<sup>19</sup> Mentalidad 3.0.

exigencias, que surjan nuevas empresas con nuevos modelos de negocio, que impere una cultura de transparencia y de rendición de cuentas de las empresas y que se desarrollen y expandan productos y servicios que cambien la vida de millones de personas, en lo que se ha llamado construcción de mercados desde la base de la pirámide.

Llama la atención que las bases de la Responsabilidad Social sistémica por la que apuesta Visser tienen un fuerte anclaje educativo, principalmente en todo lo que se refiere al pensamiento sistémico y a la organización que aprende (Pedler, Boydell y Burgoyne, 1991), conceptos que Peter Senge popularizó en los años 90 del pasado siglo alrededor de su idea de la quinta disciplina (Senge, 1990). Es más, existen coincidencias llamativas entre la fundamentación teórica de las actuales investigaciones de Didáctica y Organización Escolar y la fundamentación teórica de Visser (2011). Así, por ejemplo, a Senge se refieren tanto Cerrillo desde una perspectiva didáctica (2011, pp. 80 a 83), como Visser desde una perspectiva empresarial (2011, pp. 132 y 337).

Por otro lado, la propuesta de Visser tiene una implicación educativa en el sentido de que parte de la necesidad de que los ciudadanos se comprometan: adquieran los productos y servicios que respeten determinados valores, exijan rendición de cuentas a las empresas y otras instituciones, favorezcan un entorno de expansión de nuevos modelos de negocio. Esta necesaria participación ciudadana, siempre según la propuesta de Visser, implica un cambio de comportamiento. Es decir, no estamos ante un conjunto de disquisiciones puramente teóricas, sino ante un programa destinado a cambiar actitudes, prácticas cotidianas y formas de vida. Pues bien, esta vinculación entre Responsabilidad y comportamiento humano, esta apuesta por la modificación del comportamiento, frente a una mera modificación cognitiva, tiene profundas implicaciones educativas: promover la Responsabilidad Social no puede ser un ejercicio teórico, sino un cambio social profundo, un cambio que afecte a la Educación.

Podría decirse que existen dos grandes posiciones ante las grandes cuestiones e incertidumbres del mundo hoy: una posición que enfatiza el carácter altamente complejo del entramado de relaciones sociales, políticas y económicas en las que tiene que desenvolverse el ser humano hoy y otra posición que enfatiza la responsabilidad más que la complejidad y pone el acento más en la respuesta que en la multiplicidad de preguntas difíciles que nos agobian. En la línea de la primera posición se sitúa la teoría del caos y, en alguna medida, la teoría de los sistemas. Capra (1984) formuló una evolución de la teoría de los sistemas que más tarde llamó teoría de los sistemas vivos y que resaltó la enorme complejidad de las relaciones entre las ciencias y entre todos los aspectos del conocimiento humano. La segunda posición, la que pone más el acento en la respuesta que en la complejidad de las preguntas, no niega ni la complejidad, ni incluso el caos que nos rodea,

sino que grita que aun aceptando el caos como lenguaje, ¡nada de esto puede entrañar irresponsabilidad! Destacar que nada es sencillo y que nada, en este mundo complejo, tiene respuestas fáciles, no puede conducirnos a no dar ninguna respuesta a nada.

En esta línea se integra la Responsabilidad Social y la Responsabilidad Social de las empresas. Se trata de la revolución de la responsabilidad, una revolución frente a cualquier conformismo y, también, frente a cualquier posición que, empleando la complejidad o el caos como coartada, libere al ser humano de su responsabilidad, que es tanto como quitarle un pesado fardo, pero limitar, al mismo tiempo, su libertad.

Para enfatizar la fuerza de este momento presente en que la responsabilidad emerge como motor y faro del cambio, junto con la expresión revolución de la responsabilidad, Visser ha planteado otra imagen, la de que nos encontramos ante un nuevo ciclo y una transformación de profundas consecuencias, ante una nueva Era o Edad, la Edad de la Responsabilidad (Visser, 2011), que no es la Edad de la Indignación.

## 2.7. RESPONDER EN CONCIENCIA: LOS RESPONSABLES Y LOS INDIGNADOS

Ser responsable es, en una primera aproximación, la más intuitiva y, al mismo tiempo, la más sólida, la suma de: respuesta, libertad y conciencia. Responder libre y conscientemente es, en esencia, ser responsable. “El término responsabilidad deriva del latín *respondere*, prometer a cambio o responder” (Mitcham, 2012, p. 122).

Visser (2011, p. 4) lo expresa elocuentemente: “responsibility is literally what it says – our ability to respond”<sup>20</sup>. Y añade: “responsibility is the counterbalance to rights”<sup>21</sup>. Somos responsables precisamente porque tenemos derechos y tenemos derechos porque somos responsables; en este sentido, el desarrollo de la responsabilidad es posible únicamente en Democracia, en un entorno socio-político donde los derechos y la libertades estén garantizados. Y añade también (ibídem, p. 5): “responsibility is being conscious”<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> La responsabilidad es literalmente lo que la palabra dice –nuestra capacidad de responder.

<sup>21</sup> La responsabilidad es el contrapeso de los derechos.

<sup>22</sup> Tener responsabilidad es ser consciente.



Ya tenemos los tres elementos: ser responsable es dar respuesta, ser responsable tiene que ver con libertades y derechos, ser responsable tiene que ver con la conciencia.

¿Conciencia o consciencia? En este caso el juego semántico es parejo en español y en inglés. En los dos idiomas existen dos sustantivos y un adjetivo: conciencia y consciencia son los dos sustantivos en español, consciente es el adjetivo en español (no existe conciente), “conscience” y “consciousness” son los dos sustantivos en inglés, “conscious” es el adjetivo en inglés (no existe “conciuous” ni nada parecido).

Tiene conciencia quien sopesa seriamente sus motivos y las consecuencias de sus actos, tiene conciencia el que se responsabiliza, el que reflexiona, el que pondera, el que evalúa. Tiene consciencia el que está despierto, el que se entera y se preocupa por estar al tanto, el que siente y padece, el que no quiere estar anestesiado. Por lo tanto, en sus definiciones más sencillas, tener conciencia es ser responsable y tener consciencia es estar despierto.

Sin embargo, únicamente tenemos un adjetivo: consciente. Unas veces quiere decir responsable y otras veces despierto. Algunas veces quiere decir las dos cosas o que una cosa es condición de la otra: únicamente quien está despierto, espabilado, puede ser responsable; únicamente de quien actúa libre y responsablemente puede decirse que vive verdaderamente alerta y despierto. Es decir, existen dos acepciones distintas, pero relacionadas.

En inglés, “conscience” se refiere a conciencia: “sense of right and wrong”<sup>23</sup> (Swannell, 1994, p. 219), mientras que “consciousness” se refiere a consciencia, estado del que permanece alerta, vigilante, despierto: “awareness” (ídem).

Curiosamente, así como existe paralelismo entre el inglés y el español en lo que se refiere a conciencia y consciencia y “conscience” y “consciousness”, existe una palabra respecto de la que nos encontramos con una asimetría que conviene destacar: en inglés, encontramos “responsibility” y, además, “responsiveness”.

“Responsiveness” suele traducirse al español con el circunloquio “capacidad de respuesta”. Si esto es correcto, tendríamos que “responsibility” es responsabilidad y “responsiveness” es capacidad de respuesta. Sin embargo, como antes se ha dicho, la

---

<sup>23</sup> Sentido de lo que es correcto e incorrecto.

responsabilidad es, en primer lugar, respuesta, con lo que parece que el asunto merece alguna reflexión más.

En efecto, un camino para distinguir “responsibility” y “responsiveness” es: entendamos “responsibility” como la capacidad de dar respuesta fundada en razones, entendamos “responsiveness” como la capacidad de reacción. Es “responsive”, vistas así las cosas, quien reacciona ante estímulos externos, quien es “sympathetic”<sup>24</sup>, que es la segunda acepción de la voz “responsive” en el Oxford Modern English Dictionary (Swannell, 1994, p. 922), pero es “responsible” quien responde después de reflexionar, tras ponderar razones, quien es “capable of rational conduct”<sup>25</sup>, que es la segunda acepción de la voz “responsible” en el Oxford Modern English Dictionary (ídem).

Decimos que aquí hay una asimetría con el español, porque en español no hay un equivalente claro del adjetivo “responsive”. Tampoco del sustantivo “responsiveness”.

Podría dibujarse una relación entre conciencia y responsabilidad y entre consciencia y “responsiveness”: porque estoy despierto, tengo capacidad de reacción.

Dicho de otro modo, podría sostenerse que primero hay que estar despiertos y después hay que elaborar respuestas reflexionadas, razonadas. Si no estamos despiertos, todo lo demás sobra, pero podría ocurrir que estemos despiertos, pero en una especie de estado de “shock” permanente que nos impide desarrollar las herramientas necesarias para ofrecer respuestas razonadas a los desafíos que encontramos como seres humanos despiertos.

Es decir, la responsabilidad no puede suponerse, es un trabajo de la conciencia, es un ejercicio de perfeccionamiento. La responsabilidad, por tanto, se educa. Es necesario aprender a responder, aprender a salir del estado de “shock” en el que entramos cuando abrimos los ojos al mundo para elaborar respuestas articuladas y eficaces.

Las implicaciones educativas de todo lo anterior tienen que ver con la misión de la Educación: la primera misión es despertar. Pero no puede quedarse ahí. La Educación tiene que entrenar para el saludable ejercicio de la búsqueda de razones que nutran las respuestas.

---

<sup>24</sup> Empático.

<sup>25</sup> Capaz de una conducta racional.

Las razones nunca le sobrarán al discente y, al mismo tiempo, tampoco le serán nunca suficientes. He aquí una de las paradojas de la Educación y, probablemente, de la posmodernidad.

Educar, en cierto modo, es ayudar a que el individuo aprenda a encontrar razones y, al mismo tiempo, descubra que los grandes gestos se elevan por encima de las razones y de todo cálculo. He aquí la paradoja: educamos para ayudar a que el individuo se haga razonable, se alimente de razones y, sin embargo, educamos también para que el individuo comprenda que, sin despreciar las razones, tendrá que resolver dilemas existenciales sin razones o con criterios que van más allá de las razones.

Podríamos decir que existen razones para la responsabilidad o que la responsabilidad debe fundarse en razones, si quiere ser algo más que simpatía ante lo que nos atrae, o indignación ante lo que nos repugna.

Ser “responsable” es, por tanto, más que ser “responsive”. Responder es más que reaccionar. En la literatura sobre Responsabilidad Social no es especialmente frecuente el uso del sustantivo “responsiveness” en el marco de una reflexión sobre la Responsabilidad Social de las empresas, pero hay algún ejemplo aislado (Arlow y Gannon, 1982; Bansal y Roth, 2000).

Habiendo tenido tanto eco el llamado movimiento de “los indignados”, así como el 15-M (en referencia a las manifestaciones del 15 de mayo de 2011 en Madrid, España), conviene ahondar sobre la relación entre responsabilidad e indignación.

Adela Cortina, Catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia, apunta: “la indignación es una suerte de resentimiento, que no se despierta sólo por el daño sufrido personalmente, sino también por el daño que otros sufren o pueden sufrir” (Cortina, 2011, p. 145).

Cortina, en línea con Strawson (1995), ubica la indignación entre los sentimientos reactivos que hay que distinguir, explica Cortina, de los sentimientos autorreactivos (o actitudes autorreactivas): “podemos hablar de actitudes autorreactivas, vinculadas a las demandas que los demás nos hacen, como sería el caso de sentirse obligado, sentir remordimiento, sentirse responsable o culpable de algo, así como sentir vergüenza” (Cortina, 2011, p. 145).

Por lo tanto, el indignado observa el daño que otros sufren y manifiesta su desacuerdo, su desazón, su irritación, incluso una especie de resentimiento, pero no como respuesta a ninguna demanda o petición, puesto que (y a continuación está la clave que

permite distinguir indignación de responsabilidad) el indignado no actúa en respuesta a nada ni a nadie, no vincula sus manifestaciones con demandas que otros le hacen, no responde, en definitiva. El indignado se indigna sin más: reacciona ante lo que considera injusto, erróneo, perverso, corregible, inaceptable, pero más de modo espontáneo y puntual que de modo razonado y constante.

Por el contrario, la responsabilidad implica un sentimiento-actitud de respuesta, como la propia raíz del término responsabilidad indica. Quien actúa responsablemente, ha escuchado un grito, una reclamación, un llanto, un lamento, una insinuación, podría escuchar incluso un silencio, que ha interpretado como dirigido a él: el responsable actúa en respuesta, escucha y responde. Así las cosas, el responsable que ya ha escuchado, que ya se ha sentido compelido por un “mandato” (Lévinas, 2001, p. 80) que viene del otro, y comprometido con el futuro del otro, no puede parar, no puede apartar ya el grito ni el llanto que le acompañan aunque se aleje físicamente del otro, no puede olvidar ya al “otro como un rostro” (Bauman, 2009, p. 42), ni puede ya volverle la espalda para dejar de mirarle “cara a cara” (ibídem, p. 71), y su respuesta no es ya la manifestación puntual del indignado, sino que, lenta pero indefectiblemente, se convierte en un nuevo modo de vida, en un constante responder, en un continuo comprometerse.

Dicho lo anterior, es necesario comentar la siguiente cita de Cortina: “La indignación moral auténtica exige estima para todas y cada una de las personas, hayan o no hayan sellado pactos, pero además exige canalizar la empatía, de forma que no se convierta en manipulación mutua, sino en compromiso mutuo” (Cortina, 2011, p.147).

La “indignación moral auténtica” a la que se refiere Cortina no es otra cosa que la responsabilidad. Además de por la problemática referencia a los “pactos” (que se aborda más adelante al explicar el contractualismo), esta perífrasis (“indignación moral auténtica”) no resulta adecuada por otros dos motivos: porque la elección del adjetivo “moral” no aclara nada y porque introduce una distinción tan confusa como innecesaria: si hay una indignación moral auténtica, habría entonces una indignación moral menos auténtica, o falsa, sin que se aclare cuál sea esa segunda clase de indignación. Más bien parece que la distinción debe hacerse, entre indignación y responsabilidad.

La indignación no es menos auténtica que la responsabilidad, es, simplemente, un sentimiento que no responde a ninguna exigencia, llamada o reclamación y que tiene, en consecuencia, un carácter más espontáneo y quizá también más efímero, pero no necesariamente menos auténtico. El indignado quizá no sea “responsable”, en algunos casos, pero es genuinamente “responsive”.

Indignación y responsabilidad, son formas de manifestación de la conciencia y de la conciencia, respectivamente. Es decir, el indignado es consciente, está despierto, reacciona; el responsable responde en conciencia, con razones elaboradas; el primero grita por lo que ve, el segundo actúa según lo que cree que lo que ve le exige. El indignado protesta, el responsable cambia su modo de vida. Por supuesto, es posible una indignación responsable y es posible una responsabilidad indignada (posiblemente, no hay responsabilidad sin previa indignación). Pero también es posible la indignación sin responsabilidad. Una posible relación entre indignación y responsabilidad es la que apunta Sen cuando afirma que la indignación puede instigar la reflexión que es propia de la responsabilidad: “outrage can be used to motivate, rather than to replace, reasoning”<sup>26</sup> (Sen, 2009, p. 389). Y añade, comentando el ejemplo de la pensadora feminista Wollstonecraft, que, con frecuencia, un razonamiento más pausado tiene lugar después de unas primeras consideraciones más airadas: “angry rethoric is consistently followed by reasoned arguments”<sup>27</sup> (ibídem, p. 391).

Educar es transformar indignación en responsabilidad. No es apaciguar la indignación, es impulsar la elaboración ordenada de respuestas libres y conscientes.

La empresa, considerada como agente colaborador en la construcción de la justicia, está llamada a participar en la elaboración de respuestas. Su Misión (mandato institucional) no puede ubicarse en el plano de la indignación, sino que puede y debe sumarse a la corriente de la responsabilidad, el gran movimiento que convoca a ciudadanos y organizaciones a ofrecer respuestas.

La empresa, así considerada, es una tarea educativa. No es ya que en su seno se tome en seria consideración la formación de sus equipos, es mucho más que esto: es que si la empresa se orienta hacia la elaboración de respuestas (si su Misión o mandato institucional es responder a una necesidad humana o, mejor, es colaborar en el desarrollo de una capacidad central) y si convenimos que a responder se aprende (reaccionar puede ser un grito espontáneo, pero responder no), deberemos colegir que la empresa de la posmodernidad debe aprender a responder.

En este punto, conviene preguntarse: ¿responder a qué?

---

<sup>26</sup> La indignación puede servir para motivar más que para reemplazar el razonamiento.

<sup>27</sup> Una retórica encendida suele ir seguida de argumentos más razonados.

Ya se ha apuntado que, en el fondo, toda respuesta es respuesta a “otro”, al “otro como un rostro” (Bauman, 2009, p. 42). Ahora bien, este apunte filosófico necesita ser concretado. Visser explica que todas las preguntas a las que la Responsabilidad Social de las Empresas viene a dar respuesta pueden ordenarse en preguntas relacionadas con tres grandes desafíos: “financial market instability, persistent poverty and climate change”<sup>28</sup> (Visser, 2011, p. 346). También podría decirse que las preguntas necesitadas de respuesta tienen que ver con las relaciones entre seres humanos y con las relaciones de los seres humanos con este hogar común que es la Tierra. Todo esto recuerda, nuevamente, a la definición institucional europea de Responsabilidad Social de las Empresas cuando se refiere a “preocupaciones sociales y medioambientales” (Comisión Europea, 2001, p. 6), pues, en efecto, parece que todas las referencias a las grandes preguntas de la Humanidad hoy terminan refiriéndose a dos grandes líneas: el desarrollo social y económico armónico que ofrezca oportunidades a todos los seres humanos y la necesidad de cuidar el planeta como condición de supervivencia de la especie, si bien, como se explicará más adelante, existe una concepción de justicia que engloba tanto las preocupaciones sociales como las ambientales y que sitúa a las segundas como una rama de la corriente de la responsabilidad y no como una corriente independiente que algunos se empeñan en llamar corriente de la sostenibilidad.

En consecuencia, podríamos decir que es posible dibujar razones para la responsabilidad que tienen que ver con nuestra supervivencia como especie en condiciones de dignidad para todos los seres humanos y con la salvación del planeta Tierra.

El alcance de estas grandes preguntas o desafíos de la Humanidad se aborda en las próximas páginas, pues constituye el núcleo de la justicia. Muy en particular, este análisis tiene lugar en las páginas dedicadas a profundizar sobre qué quiere decir Humanismo hoy.

## 2.8. RESPONSABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD CORPORATIVAS

Para continuar este análisis del concepto de responsabilidad, es necesario realizar alguna precisión terminológica. En particular, conviene referirse a un concepto sobre el que se volverá: el concepto de sostenibilidad. Esta referencia a la sostenibilidad en este punto se explica, entre otros motivos, porque en la práctica empresarial se emplean

---

<sup>28</sup> Inestabilidad de los mercados financieros, pobreza permanente y cambio climático.

responsabilidad y sostenibilidad como conceptos estrechamente unidos o, incluso, en ocasiones, intercambiables. Por poner un ejemplo: lo que algunas grandes compañías denominan “Memoria de Responsabilidad Social”, en otras se denomina (teniendo la Memoria una estructura y contenido muy similar) “Memoria de sostenibilidad”, siendo esta segunda denominación la más pujante al haberla asumido la principal organización mundial de establecimiento de criterios de “reporting” empresarial: GRI, Global Reporting Initiative. La opción por sostenibilidad o responsabilidad acaba pareciendo una cuestión de estilo y la moda parece inclinarse hacia la sostenibilidad en detrimento de la responsabilidad. Sin embargo, no es un asunto menor y merece la siguiente reflexión.

Visser plantea que RSC no debe significar Responsabilidad Social Corporativa, sino Responsabilidad y Sostenibilidad Corporativas. En inglés, Visser se refiere a CSR, acrónimo habitual de “Corporate Social Responsibility” como “Corporate Sustainability and Responsibility”.

Olcese (2009) sostiene que las empresas que acogen la Responsabilidad Social en sus operaciones son empresas sostenibles y prefiere esta denominación a la de empresas socialmente responsables.

Tanto uno como otro, tanto Olcese (2007 y 2009) como Visser (2011), no tienen reparos en emplear el adjetivo corporativa, porque su enfoque se dirige principalmente a las grandes empresas (las “corporations” del Derecho anglosajón, grandes empresas cotizadas). Y, por otro lado, en relación con el adjetivo social, desde posiciones como la de Visser y Olcese se plantea que el adjetivo es redundante o, dicho de otro modo, que la responsabilidad necesariamente tiene dimensión social. En este sentido debe entenderse la lacónica aseveración de Visser (2011, p.5): “sole responsibility is an oximoron”<sup>29</sup>. Según Visser, la responsabilidad siempre es social, siempre somos responsables o irresponsables en relación con otros seres humanos. Sin embargo, esto es más que discutible: existe una responsabilidad para con uno mismo, uno puede ser injusto con uno mismo e irresponsable respecto de su propio destino, uno puede ser, incluso, buen amigo de uno mismo, como razonó ya Aristóteles en el siglo IV antes de Cristo (Aristóteles, 2001, p. 268). No parece que sea redundante adjetivar la responsabilidad como social para enfatizar, precisamente, que nos referimos a las respuestas libres y conscientes de un ser humano en relación con la

---

<sup>29</sup> Responsabilidad solitaria es un oxímoron.

mejora de las condiciones de vida de otros seres humanos y en relación con una aspiración de armónica vida en común.

Por lo que se refiere al término sostenibilidad (“sustainability”) Visser explica:

Sustainability can be conceived as the destination – the challenges, vision, strategy and goals, i.e. what we are aiming for, while responsibility is more about the journey – our solutions, responses, management and actions, i.e. how we get there.<sup>30</sup> (Visser, 2011, p.152).

Dicho de otro modo: responsabilidad tiene que ver con procesos y sostenibilidad con resultados. A través de la responsabilidad llegamos a la sostenibilidad. Para Visser, es razonable, existen sobradas razones, para perseguir, desde la ciudadanía y desde las empresas, la sostenibilidad, principalmente en su acepción medioambiental.

Este enfoque tiene importantes fisuras: ¿debemos ser responsables para salvar el planeta de su destrucción?

Bien es cierto que salvar el planeta de su destrucción es una razón poderosa, pero ¿es una razón suficiente para movilizar las conciencias?

La Educación es siempre, más que un puerto de destino, un viaje (“the journey”, dice Visser en la cita anterior refiriéndose precisamente a la responsabilidad). La Educación es siempre un proceso más que un resultado predeterminado (lo que no quiere decir, en absoluto, que los resultados sean irrelevantes, sino que la acción educativa no puede tener como único referente, ni siquiera como principal referente, el resultado). Parece razonable sostener que la Educación tiene más de responsabilidad que de sostenibilidad y que, desde la perspectiva educativa, se tiene que llegar a la sostenibilidad por la vía de la responsabilidad y no a la inversa. Hay que descubrirse a uno mismo como ser humano libre y responsable y, a partir de ahí, contribuir a la sostenibilidad. Hay que gozar con la pasión de la responsabilidad, más que temer el apocalipsis. Hay que entregarse a la construcción de la justicia por dignidad, más que por miedo.

Parece absurdo y estéril predeterminar un grado de sostenibilidad que se persigue alcanzar para establecer responsabilidades que permitan lograr la meta ya fijada. Parece

---

<sup>30</sup> La sostenibilidad se puede concebir como el destino, los desafíos, la visión, la estrategia, los objetivos, lo que vamos persiguiendo, mientras que la responsabilidad se puede concebir más como el viaje hacia dicho destino, nuestras soluciones, respuestas, gestiones y acciones para llegar a donde nos proponemos.



preferible entonces la terminología responsabilidad ambiental o incluso humanismo ambiental: me responsabilizo de las vidas humanas sobre nuestro planeta, tomo en serio el destino común, me informo, tomo posición, acepto apasionadamente las noches de insomnio a lo largo de este viaje, sufro y disfruto, aprendo y comparto, dialogo y crezco. Responsabilizándonos haremos posible la sostenibilidad.

Sen tampoco comparte la posición de los que, como Visser (2011), encumbran la sostenibilidad. Sen (2009) plantea que una responsabilidad cuyo fundamento se basase únicamente en el análisis de las consecuencias de nuestros actos (a esto se le ha llamado teoría consecuencialista) sería funesta: si nos decimos que nada hay que objetar a nuestras conductas si a nadie dañan, acabamos estableciendo pautas de conducta más relacionadas con los resultados de nuestras acciones que con principios y valores. Sen, frente al consecuencialismo, aboga por una posición que él llama “deontological” (Sen, 2009, p.22): deben guiarnos nuestros valores y principios, no los resultados. Tampoco la sostenibilidad puede ser la vara de medir el grado de responsabilidad de nuestras acciones. Ahora bien, Sen matiza que no se pueden perder de vista los resultados de nuestras acciones (tampoco de la acción educativa, cabría añadir), ni siquiera desde una posición deontológica, pero Sen plantea que estas consecuencias deben tenerse en cuenta en el momento en que se está elaborando la decisión de actuar. Es decir, nuestro razonamiento debe ser deontológico, aunque, a la vez, “consequence-sensitive”<sup>31</sup> (ibídem, p.218) y el juicio que nos merezcan nuestras acciones debe fundarse no tanto sobre los resultados efectivamente obtenidos, sino sobre la profundidad y la intensidad de nuestra ponderación. Si a pesar de una reflexión ponderada y seria, se producen resultados indeseados, nuestro modo de proceder no será reprochable, o, al menos, no será tan reprochable como si no nos hubiésemos empleado a fondo en deliberar antes de actuar.

Poner el énfasis más en la sostenibilidad que en la responsabilidad, o simplemente introducir ambos términos como igualmente relevantes en la terminología propuesta por Visser (2011), puede conducir a un consecuencialismo funesto. Además, desde el punto de vista educativo, puede resultar un camino estéril. El camino educativo más fructífero se ancla en valores (es deontológico, más que consecuencialista, por emplear la terminología de Sen): será siempre un impulso más profundo y duradero entusiasmar al discente (o a cualquier trabajador de una empresa empeñada en desarrollar su Responsabilidad Social) con su participación en la construcción de un mundo más limpio, más habitable y más

---

<sup>31</sup> Sensible o atento a las consecuencias.

justo, en lugar de atemorizarle con las consecuencias terribles del curso actual de las cosas o del cambio climático. Se volverá y ahondará sobre este asunto al abordar el llamado humanismo medioambiental.

Responsabilidad y sostenibilidad no son términos intercambiables. La responsabilidad evoca deontología, evoca valores, evoca procesos, evoca todo lo que tiene que ver con el empeño y el esfuerzo durante la travesía, mientras que la sostenibilidad evoca resultado, evoca puerto de destino más que travesía y evoca todo aquello que se quiere conseguir más que el modo de conseguirlo.

Es necesario contestar también a quienes no pretenden identificar Responsabilidad Social y Sostenibilidad, pero reclaman que ambos conceptos, aunque con contenidos diferentes, tienen el mismo rango. Pues bien, tampoco esto es cierto, como se intenta razonar a continuación. La responsabilidad es de rango superior.

Quizá el problema deriva de un doble uso del término sostenibilidad. Existe un uso estricto y un uso amplio. El uso estricto se circunscribe al asunto de la llamada sostenibilidad medioambiental, también llamada ecología (en línea con el informe Brundtland, que se comenta ampliamente más adelante al analizar el Humanismo Ambiental). El uso amplio es el que consiste en adjetivar como sostenible, o no sostenible, o sostenible en mayor o menor grado, prácticamente cualquier realidad: un negocio puede ser o no sostenible, una familia, un equipo de fútbol, un edificio, un modo de vida, un producto, un servicio, un grupo humano, un evento, un currículum, cualquier cosa en definitiva. Lentamente, sostenible deja de asimilarse a ecológico, o respetuoso con el medio ambiente, o apto para contribuir a la preservación del planeta Tierra, para pasar a significar algo así como apto para durar sin más, para permanecer en el tiempo. Esta acepción amplísima difumina los contornos del concepto y le resta operatividad y precisión. La expresión “economía sostenible” no es menos problemática. El artículo 2 de la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, delimita un territorio vastísimo para definir la llamada “economía sostenible”:

Artículo 2. A los efectos de la presente Ley, se entiende por economía sostenible un patrón de crecimiento que concilie el desarrollo económico, social y ambiental en una economía productiva y competitiva, que favorezca el empleo de calidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, y que garantice el respeto ambiental y el uso racional de los recursos naturales, de forma que permita satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades.

Esta definición legal de “economía sostenible” es criticable por, al menos, dos motivos: establece una definición de contornos amplísimos, casi inabarcables, y se refiere equívocamente a la satisfacción de necesidades. Como se explicará más adelante (Capítulo IV) Sen ha propuesto, en su inspirada reformulación de algunas definiciones antiguas de sostenibilidad, que donde hasta ahora hemos hablado de “necesidades”, hablemos de “libertad” y donde hasta ahora hemos hablado de “desarrollo”, hablemos de “expansión de las capacidades” (Sen, 2009, pp. 251 y 252).

Debe entenderse que el uso amplio del término sostenibilidad no ofrece ninguna ventaja cuando se está queriendo afinar los conceptos y matizar con precisión. En esta investigación se opta por el uso estricto, el referido al respeto al medio ambiente.

Esta opción tiene un fundamento histórico. El concepto de sostenibilidad arranca de una perspectiva medioambientalista (Visser, 2011).

El intento de delimitar esferas conceptuales claras se complica cuando algunos autores sitúan sostenibilidad y justicia al mismo nivel. Vienen a plantear que las mayores aspiraciones hoy son defender el planeta y promover la justicia. Paul Hawken, por ejemplo, ha sido uno de los inspiradores e impulsores de WISER, un Índice Mundial de Responsabilidad Social y Medioambiental. WISER es el acrónimo de “World Index of Social and Environmental Responsibility”. Hawken (2007) ha explicado que, a su juicio, existe un movimiento social de gran magnitud, sin líderes formalizados, que está impulsando en todo el planeta dos fuerzas que van de la mano: la fuerza de la sostenibilidad medioambiental y la fuerza de la justicia social. Dicho de otro modo, existe un movimiento en defensa de la Tierra y de la sociedad: “in defence of the earth and society”<sup>32</sup> (Visser, 2011, p.212).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, sostenibilidad y justicia social son corrientes paralelas de igual fuerza. En palabras de Visser estamos convocados a impulsar unas nuevas reglas de juego “in everyone’s collective interest, in terms of ecological sustainability and social justice” (ibídem, pp. 319-320).

Como se verá, más adelante, al abordar lo que se ha llamado Humanismo Ambiental como una rama del Humanismo, que es uno de los rasgos de la justicia, en esta investigación se opta, deliberadamente, por considerar que existe una gran corriente, la

---

<sup>32</sup> En defensa de la Tierra y la sociedad.

corriente de la promoción de la justicia, la corriente del necesario impulso de mejores condiciones de vida para la gente, para todos en el planeta. El Humanismo Ambiental no es otra corriente, sino que se inscribe en la anterior. El ser humano está en el centro de los anhelos de justicia y de los esfuerzos por preservar la naturaleza. Este antropocentrismo razonable ni se olvida de la ecología, ni la relega a un segundo plano, la inserta en la gran tarea de la construcción de la justicia.

Desde esta perspectiva, no perseguimos el respeto a la naturaleza (de la que el ser humano como especie animal es, por otro lado, parte) por razones de mera preservación de la vida en la Tierra, por miedo al colapso planetario, por temor a un apocalipsis desencadenado por la acción humana desordenada, sino que perseguimos el respeto a la naturaleza, la pasión festiva por el cuidado del hogar común, que es la Tierra, por razones de estricta justicia que, como se razona más adelante, tienen que ver con el enfoque de las capacidades.

Vistas así las cosas, la pyme que se compromete con acciones dirigidas a minimizar el impacto ambiental de sus operaciones, o a proveerse de fuentes de energía más limpias, o a tratar de manera más creativa o respetuosa sus residuos, o a diseñar nuevas áreas de negocio con parámetros de sostenibilidad ambiental, la pyme que avanza en esta dirección contribuye decididamente a consolidar una sociedad más justa.

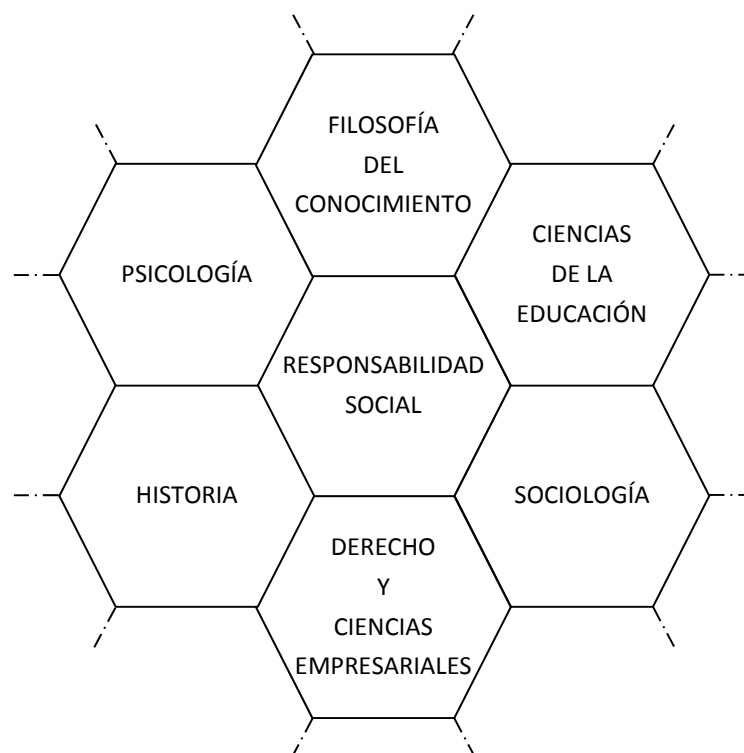
Una Educación para la Responsabilidad Social en el seno de una empresa que desarrolle o pretenda impulsar la Sostenibilidad Ambiental debe encuadrar estos esfuerzos en su afán por contribuir a un mundo mejor, más justo y solidario: las iniciativas medioambientales son iniciativas de largo alcance que mejoran la vida de todos.

### 3. LUGAR QUE OCUPA LA RESPONSABILIDAD ENTRE LAS CIENCIAS

Conviene preguntarse qué lugar ocupa la Responsabilidad Social en la “República de los saberes” (Cortina, 2011, p. 25).

En una primera aproximación parece que puede ubicarse el estudio de la Responsabilidad Social en algún territorio colindante con las grandes Ciencias Sociales, que algunos prefieren llamar “Ciencias Humanas” (Jauss, 2012, p. 383): la Historia, la Psicología, la Filosofía, las Ciencias de la Educación, la Sociología, el Derecho y las Ciencias Empresariales.

Gráfico n° 4. **Responsabilidad Social entre las Ciencias Sociales**



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, hay tres Ciencias que ejercen una atracción sobre la idea de Responsabilidad Social. Por un lado, como ha explicado Cortina (1998, 2011, 2013), desde la Antropología hay quienes se empeñan en encontrar unas bases innatas de la respuesta responsable que los seres humanos damos (o no damos, según el caso) a los grandes

desafíos. Por otro lado, hay quienes, como Olcese (2009), creen en una nueva moralidad (una nueva Filosofía de las Costumbres), un nuevo código ético que oriente la acción humana y la acción de las empresas como acción humana que es. Finalmente, algunos, por ejemplo Amartya Sen (2009), insinúan que la acción humana consciente es siempre acción política y, en cierto modo, propugnan una vuelta a la idea aristotélica de que la Política es la ciencia magna.

Gráfico nº 5. **Antropología, Filosofía y Política**



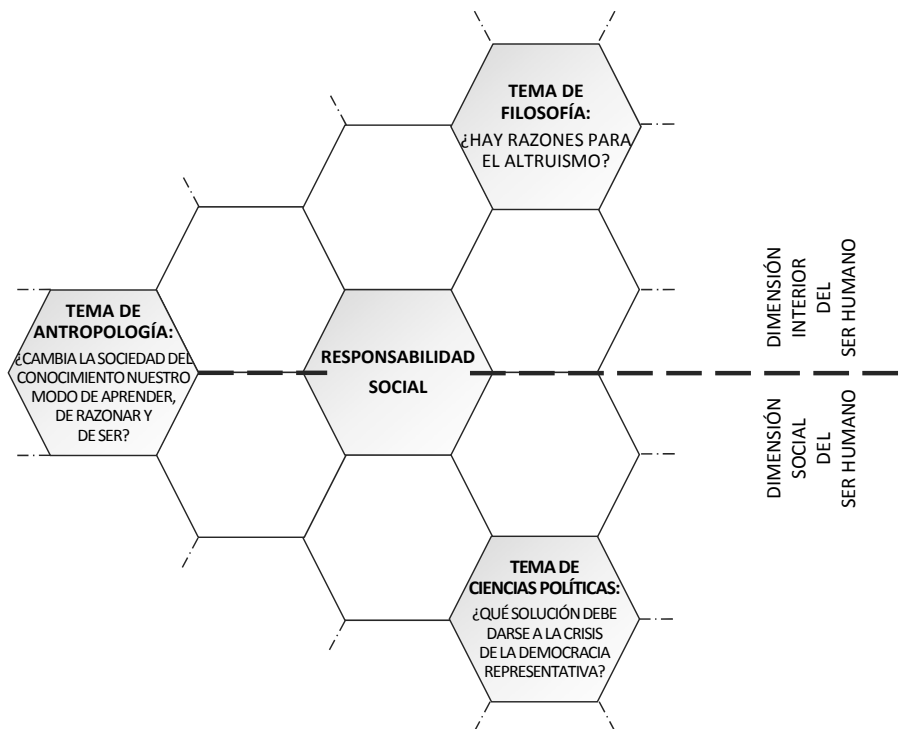
Fuente: elaboración propia

De algún modo, esta atracción que Antropología, Filosofía de las Costumbres y Política ejercen sobre la Responsabilidad Social tiene que ver con el momento presente, con la actualidad más acuciante. Si lo pensamos detenidamente, la crisis económica ha exarcebado otras crisis que el tiempo posmoderno nos ha traído. Por un lado, el desarrollo tecnológico avanza a una velocidad tal que el ser humano viene preguntándose si la tecnología lo está cambiando todo, si la tecnología está cambiando las instituciones y las relaciones sociales formales, pero también, nos preguntamos incesantemente, si la tecnología está cambiando el modo en que nos relacionamos, nos amamos, nos odiamos,

nos conocemos, nos identificamos, pensamos, aprendemos, crecemos, somos. Por otro lado, otra crisis es la de la idea de proximidad: quién es mi prójimo, a quién debo algo, quién es el extraño o el lejano en un mundo globalizado donde el más lejano es ya cercano y se nos ha convertido en el “forastero de al lado” (Bauman, 2009, p. 168). Finalmente, la tercera crisis es la de la Democracia representativa: si la tecnología permite una Democracia más directa y auténtica, debemos intentarla, practicarla, debemos profundizar en el Diálogo y la deliberación pública como esencia de la vida en común y de la justicia (Sen, 2009).

Es cierto que el ideal rousseauiano de una democracia participativa y directa exigiría la desaparición de cualquier clase de intermediarios que pudiese falsear el deseo de los ciudadanos. Sin embargo, en las sociedades de masas de nuestros días no es posible por ahora alcanzar esa utopía. Y digo *por ahora*, porque no sabemos si en el futuro ese ideal se podrá alcanzar por medio de internet (De Esteban, 2014, p. 17).

Gráfico n° 6. Tres preguntas de nuestro tiempo

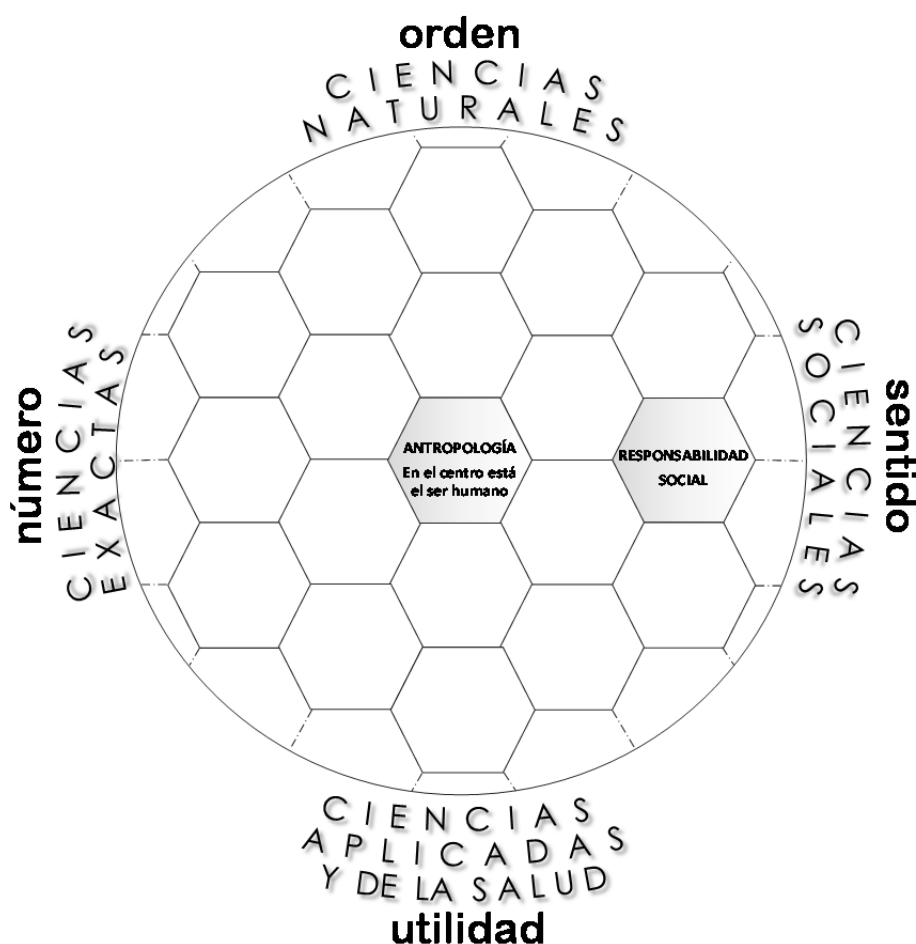


Fuente: elaboración propia

Si tomamos una perspectiva más amplia, la Antropología (el ser humano mismo) se postula como el centro de las Ciencias, las del número, las del orden, las de la utilidad y las

del sentido. La Responsabilidad Social tiene que ver con el sentido: para qué vivimos, por qué actuamos de un modo o de otro, cómo podemos mejorar la vida en sociedad, hacia dónde merece la pena orientar el progreso social y económico para hacer posible el desarrollo de las capacidades de todos. La tesis doctoral de Alija (2011), que reflexiona sobre los fundamentos antropológicos de la Responsabilidad Social, hace también un esfuerzo por situar la Responsabilidad Social en el centro de las Ciencias Sociales. Alija y Oubiña (2012) han profundizado en este asunto.

Gráfico nº 7. Orden, número, utilidad y sentido



Fuente: elaboración propia

Lo científico, en sentido moderno, es lo mensurable, lo que puede someterse a comprobación y análisis. Es la apoteosis del número y el olvido del sentido. La irrupción de la Modernidad es la entronización de lo científico.



Adorno y Horkheimer (2009) se duelen por esta deriva que deifica lo científico, lo calculable, lo que puede ser reducido a números. Auguste Comte (1798 – 1857), padre del positivismo, llegó incluso a concebir la Ciencia moderna como nueva religión y se atrevió incluso a difundir, en 1852, un Catecismo Positivista.

Comte concibe la razón como nueva religión. De esta aproximación comtiana nos viene una Razón escrita con mayúscula. Sen (2009) nos ha recordado que esta monstruosa Razón con mayúscula debe dar paso a una razón con minúscula y a una justicia razonable.

La responsabilidad se ubica entre las Ciencias del sentido, las que se empeñan en señalar un horizonte a toda actividad humana.

Bien es cierto que en los albores de la Modernidad, como reacción a la superstición y, también, a toda religión dogmática, se multiplican los avances científicos de base matemática. Esta pulsión expande las llamadas Ciencias exactas (las Ciencias del número) que son fundamento del desarrollo de las Ciencias naturales (las Ciencias que buscan encontrar un orden en la Naturaleza) y de las aplicadas (útiles para el desarrollo social y económico).

Lo que hoy llamamos Ciencias sociales (las Ciencias del sentido) se vieron ensombrecidas por el auge del número, el orden y la utilidad, que han empujado el desarrollo científico y tecnológico. Los últimos ciento cincuenta años han representado, para las hoy llamadas Ciencias sociales, una larga travesía de reincorporación a la república de los saberes científicos.

Las Ciencias sociales han tenido que introducir el cálculo, la medida y el número en aquellos ámbitos de la Psicología, la Sociología y otras ciencias donde era posible y conveniente.

Ha sido necesario abandonar la disquisición teórica sin fundamento en investigaciones de campo, para acompañar el desarrollo teórico de la experimentación. E incluso en aquellos ámbitos del conocimiento donde las investigaciones de campo no proceden, se han establecido lentamente protocolos científicos, en el sentido de que el mundo académico ha ido perfilando criterios para tasar el rigor de la investigación histórica, filosófica, jurídica o de otros órdenes.

Pero, al mismo tiempo, el movimiento que ha otorgado, lentamente, mayor y mayor (hoy pleno) carácter científico a la investigación social, se ha ocupado de señalar que, las Ciencias sociales, en última instancia, no persiguen probar nada y, probablemente, ni siquiera explicar completamente nada, sino que las Ciencias sociales son una herramienta

del ser humano para dar sentido (o abrir sentidos, abrir vías de reflexión y diálogo) en relación con la vida de los seres humanos. Es el sentido lo que las mueve e impulsa su desarrollo.

Pues bien, la responsabilidad, y la Responsabilidad Social como nuevo constructo de nuestro tiempo, se ubican en el centro de las Ciencias sociales.

Cuando un área del conocimiento emerge con fuerza, siempre hay alguien que afirma que estamos ante una nueva Ciencia. Si el caso de la Responsabilidad fuese tal caso, habría que empezar a hablar de una Ciencia de la Responsabilidad; sin embargo, el alcance de esta investigación no va tan lejos. Simplemente se afirma que la reflexión sobre la responsabilidad ocupa un espacio en el centro de las Ciencias sociales.

Cortina ha intentado vincular con fuerza las Ciencias sociales y las naturales, reflexionando acerca de las bases neurológicas de la responsabilidad y de la justicia. Se ha llegado a plantear que existe la neuroética (Cortina, 2011) e incluso Appiah (2009) ha planteado que caben experimentos éticos y Naranjo (2011) que la actividad cerebral explica las relaciones sociales y las instituciones. También se ha escrito ya sobre bioeconomía (Bueno Campos, 2013). Aunque es cierto que todas las Ciencias se interrelacionan, pues en el centro de todas está el ser humano, no parece que desde la neurociencia sea posible encontrar caminos para descubrir el más hondo sentido a la responsabilidad, aunque debe reconocerse el gran interés de esa línea de investigación que irrumpió con fuerza desde que en 2002 tuviese lugar en San Francisco el Congreso “Neuroética: esbozando un mapa del terreno”, tal y como recuerda la propia Cortina (Cortina, 2011, p. 25). En consecuencia, tendremos que permanecer atentos a investigaciones futuras que relacionen Neurociencia y Responsabilidad Social.

## CAPÍTULO III

### Responsabilidad Social, conciencia y valores

---

#### 1. POSMODERNIDAD Y POSMODERNISMO

La investigación se encuadra en un debate filosófico más amplio sobre qué es la posmodernidad y cómo podemos describir el momento histórico presente.

Existe un cierto consenso acerca de que la llamada Modernidad es ya tiempo pasado y estamos en un tiempo nuevo: posmodernidad o nueva o segunda Modernidad, ahora que la primera ha sido “asediada”, según la metáfora de Sobreli (2013). Ahora bien, conviene distinguir “posmodernidad” y “posmodernismo”. Tal y como elocuentemente explica Bolívar, no puede refutarse que estamos en una encrucijada histórica en la que los postulados de la Modernidad están en cuestión; sin embargo, pueden refutarse los postulados posmodernistas, pues el posmodernismo no es más que un modo concreto, de entre muchos posibles, de enfrentarse a los retos de la posmodernidad. Dicho de otro modo, el “posmodernismo” es un “fenómeno cultural”, caracterizado por cierto relativismo, al que uno puede sentirse más o menos adscrito, pero la “posmodernidad” es

una realidad incuestionable, es la hora que nos ha tocado vivir, es una “condición social” (Bolívar, 2008, p. 203), pues es evidente que la idea de una razón universal capaz de guiar a la humanidad hacia el progreso, idea que ha impulsado la Modernidad, es una idea necesitada de revisión o, al menos, de un nuevo impulso.

Dicho de otro modo, hablamos de posmodernismo para referirnos a una corriente, una moda, una estética. Es un “ismo” más. Sus características son objeto de estudio y debate en la pintura o la literatura, por ejemplo. Posmodernidad, sin embargo, es una época, un tiempo, el tiempo de la Sociedad del Conocimiento. García Ruiz (2012) establece esta relación entre Sociedad del Conocimiento y Posmodernidad en unas reflexiones sobre la Universidad que pueden servirnos de ejemplo para centrar la cuestión: cuando decimos Universidad posmoderna – no posmodernista – nos estamos refiriendo a una Universidad que responde a los desafíos de la Sociedad del Conocimiento.

A lo largo de las próximas páginas se desarrolla a fondo qué caracteriza la posmodernidad como tiempo en el que vivimos, qué se quiere decir cuando se afirma que estamos en un tiempo de incertidumbre, qué papel desempeñan las empresas en la posmodernidad y qué quiere decirse cuando se afirma que la posmodernidad es una modernidad sin ilusiones. Sin embargo, si algo es objeto de profundo análisis a lo largo de las próximas páginas es, muy especialmente, la relación entre posmodernidad y Responsabilidad.

## **2. RESPONSABILIZARSE**

Este tiempo que llamamos posmodernidad se caracteriza, principalmente, por la incertidumbre. En los albores de la Modernidad, la humanidad soñó con un código ético fundado en la razón, inscrito en la naturaleza humana, superador de toda superstición, emancipador, objetivo y universal; sin embargo, en este tiempo posmoderno todos nos encontramos ante disyuntivas para las que no existen recetas. Como consecuencia de la creciente complejidad de las relaciones sociales en la vida urbana contemporánea, no es fácil establecer códigos de conducta que fijen guías de comportamiento y, por otro lado, como consecuencia de la tecnología, nuestros actos y nuestras omisiones pueden tener (existe el riesgo de que produzcan) efectos lejanos en el espacio y en el tiempo, pueden afectar a seres humanos que viven lejos de nosotros y pueden afectar a generaciones futuras; por todo ello, no es sencillo establecer un código ético que nos indique cómo actuar en todo momento. Los seres humanos añoramos los códigos, pero hemos de aprender a vivir sin ellos, a comprender que, en este tiempo posmoderno de incertidumbre,

hemos pasado, como nos ha recordado el Premio Príncipe de Asturias, edición 2010, Zygmunt Bauman, “de la reconfortante seguridad de ser a la temible inseguridad de la responsabilidad” (Bauman, 2009, p. 78).

Responsabilizarse es sentir una ansiedad intensa por la tarea no cumplida, una insatisfacción endémica, una exigencia sorda. No es, por tanto, cumplir unos códigos o unas reglas, sino vivir “conforme a mi interpretación del bienestar del otro” (ibídem, p. 95). El desafío de la posmodernidad es, en consecuencia, “repersonalizar la moralidad” (ibídem, p. 23) o, podría decirse, sustituir la moralidad por la fuerza de la conciencia y de la responsabilidad.

La responsabilidad libre y firmemente asumida conduce a contemplar de un modo nuevo las relaciones sociales. En las empresas, por ejemplo, el trabajador se sentirá comprometido únicamente si siente que puede adherirse a una visión empresarial que, al menos, no contradiga su íntima conciencia y personal sentido de responsabilidad. En consecuencia, mi conciencia traza el camino de mis acciones y de mis compromisos. Conviene, por tanto, desterrar la falsa idea de que este tiempo presente es un tiempo de relativismo: no es cierto que todo valga y no es lo mismo afirmar que la moralidad se funda hoy en (o incluso ha sido sustituida por) la conciencia personal, que afirmar que estamos irremediabilmente sumidos en una espiral de relativismo alejada de cualquier sentido de responsabilidad. Bauman deja claro que no deben identificarse posmodernidad y relativismo. Quizá esta confusión derive de otra, la ya aludida entre posmodernidad y posmodernismo. Algunos posmodernistas son relativistas; sin embargo, reconocer que en el tiempo presente, este tiempo posmoderno, están en cuestión las éticas grandilocuentes de la Modernidad, no es aceptar el relativismo ramplón y la relajación acrítica de las costumbres, es simplemente describir una realidad: los seres humanos estamos hoy en permanente búsqueda de valores que nos permitan convivir pacíficamente, aun reconociendo que tales valores no van a poder constituir ya nunca más una especie de lista cerrada de recetas morales, pues la conciencia es autónoma y personal y es, por tanto, una cuestión de responsabilidad y no de reglas.

El rechazo de los códigos cerrados que es consustancial al tiempo posmoderno conduce al final de la Ética normativa propia de la Modernidad, asunto que se aborda principalmente en este Capítulo III.

### 3. CONSTRUIR UN MUNDO MEJOR, NO EL MUNDO PERFECTO

El rechazo posmoderno a los códigos éticos inmutables y cerrados tiene su explicación en la experiencia histórica de los horrores del siglo XX, horrores que tuvieron expresión legal, codificada, por ejemplo en las “normas nazis” (Peces-Barba, 1984, p. 194). En efecto, los seres humanos recordamos la tragedia de la que hemos sido responsables, nos sentimos “supervivientes del siglo de los campos de concentración” (Pozo, 2013, p. 64) y nos desasosiega la pregunta siguiente: ¿cómo es posible que la Europa de la Razón con mayúscula, la cuna de la Ilustración y, por ende, de la Modernidad, haya visto crecer en su vientre los más atroces totalitarismos, el holocausto, las guerras que hemos padecido y el dolor que entre seres humanos nos hemos causado?

La conciencia de los horrores de los que los seres humanos hemos sido responsables conduce a la siguiente respuesta posmoderna: construyamos un mundo mejor, en lugar de perseguir el mejor de los mundos. Esta preferencia por lo incremental, frente a lo ideal, por lo íntimo y personal, que, en el plano educativo, también encontramos en Bolívar (2008), nace del desprecio a la esterilidad de los grandes proyectos sociales. Si las grandes proclamas y los ideales de Estado no nos salvaron del desastre de las guerras y la destrucción, desconfiamos de los grandes ideales porque son inútiles, clama la voz herida de la posmodernidad. Quienes nos han prometido en el pasado el mejor de los mundos nos han conducido al desastre: no escasean los ejemplos de líderes que han prometido la emancipación y han justificado incluso la crueldad si ésta era, nos decían, “condición y garantía de felicidad” (Bauman, 2009, p. 259).

Y, así, llegados a este punto de desafección hacia los grandes ideales, construir Ciudadanía se perfila como una tarea compleja, pero irrenunciable. Tomando como punto de partida la dignidad humana, impulsemos las condiciones para que los ciudadanos vivan su responsabilidad en libertad, sin que parezca posible (ni deseable) el establecimiento de guías de conducta. Ninguna especie de moralidad común a todos los hombres existe, ni puede existir, ni conviene que exista, precisamente porque cuando nos hemos embarcado en la tarea de construir un ideal moral de validez general, hemos desembocado en el totalitarismo. Ahora bien, concediendo que el ámbito de la conciencia es personal e inalienable, es sin embargo posible, sin contradicción con tal inalienabilidad, defender una Educación que fomente la participación y deliberación en los asuntos públicos e impulse valores tales como la tolerancia, la cooperación y, por supuesto, la justicia.

#### 4. NO MÁS ÉTICA Y, EN SU LUGAR, UNA GRAMÁTICA DE LOS VALORES

Javier Casares, catedrático de Política Económica de la Universidad Complutense de Madrid, afirma: “la civilización mengua de tamaño ante el páramo espiritual, el desdén por la ética y la correspondiente obsesión por los intereses y las prebendas personales en el marco de un dominio de un relativismo que justifica todo tipo de acciones envilecidas y envilecedoras” (Casares, 2011, p.19).

Este tipo de afirmaciones son estériles, más propias del púlpito que de la cátedra. Casares proclama que debe buscarse la verdad y no verdades particulares, identifica el particularismo individualista como la raíz del relativismo posmoderno.

Interesa más su aproximación etimológica: “moral procede del latín (mores: costumbre) constituyéndose como el conjunto de valores y principios que un individuo o grupo toma como propio. (...) La ética (palabra que procede del griego ethos: costumbre) es la actividad filosófica que estudia la moral” (Casares, 2011, pp. 25 y 26).

La ética “estudia las actitudes, hábitos y costumbres” (Diego, 2012, 56).

Por lo tanto, moral y Ética significan, etimológicamente, costumbre. La filosofía moral no sería sino la filosofía de las costumbres. Hay que reconocer que la idea de Ética como “compromiso personal de vivir con arreglo a unos valores” (Küng, 2012, p. 34) o incluso, más poéticamente, como legado, puede resultar atractiva, pero es una recreación del significado del término, pues la Ética se refiere a costumbres que alcanzan valor normativo general o para una “comunidad de prácticas” (Miah, 2012, p. 149) y, por tanto, la Ética es de naturaleza heterónoma, nunca personal o autónoma, ni siquiera aunque llegásemos a probar que genera “beneficios de cooperación” (Schultz, 2012, p. 183).

La idea misma de responsabilidad supera toda Ética. Uno no es responsable con arreglo a ningún código ético, sino por razones que habitan en su conciencia. Villacañas sostiene, sin embargo, que la Ética “define lo que llamamos responsabilidad” (Villacañas, 2012, p.55), pero hay que insistir en que este uso de la idea de Ética como responsabilidad íntima y personal, como compromiso, es una recreación que olvida la naturaleza normativa y heterónoma de cualquier Ética.

La nostalgia de las recetas morales y de la posibilidad de establecer qué es, sin duda, lo bueno (García del Leániz, 2013) es comprensible, pero debe ser rechazada con la fuerza con la que Bauman (2009) lo hace.

Conviene, además, tener en cuenta que, con frecuencia, nos referimos a los pensamientos de los clásicos antiguos como *Ética*, cuando, en realidad, ellos mismos no se referían así a sus propios escritos. El caso más notorio es la “*Ética a Nicómaco*” de Aristóteles. Este título no se lo impuso el estagirita a su obra, sino que el título se lo impusieron sus discípulos a su muerte. Lo que llamamos hoy “*Ética a Nicómaco*” es, en realidad, un conjunto de escritos que constituyen una antesala, un gran prólogo, de una de las obras magnas de Aristóteles, precisamente su “*Política*”.

La *Política* es la Ciencia central en la obra de Aristóteles. Como se explica más adelante, para Aristóteles la *Política* es la ciencia magna.

Hay en la Grecia Clásica, como también en el Renacimiento italiano, según han comentado algunos (Sandel, 2008), un resplandor, una luz contra la superstición y la oscuridad de una moral esclavizante, una incipiente Modernidad, en suma. En estas etapas de luz brilla, por un lado la *Política*, de Aristóteles a Maquiavelo, y, por otro, la Ciencia, de Arquímedes a Galileo.

Lo premoderno es la confusión entre conciencia y moral. En el mundo premoderno, la moral, entendida como una codificación de las rectas costumbres, está llamada a servir, orientar y regir a todos los hombres. El fundamento religioso de la moral premoderna acentúa su confusión con la conciencia individual: lo que ha de hacerse han de hacerlo todos porque tal es la costumbre y porque lo impone Dios, luego no hay lugar para una conciencia individual libre que se aleje de la doctrina o, dicho de otro modo, la única conciencia concebible es la alineada con la moral.

Con la Modernidad, la libre conciencia individual levanta el vuelo. Se concibe ya la conciencia individual como distinta de la moral. El individuo está llamado a desarrollar libremente su conciencia (de ahí la libertad de conciencia) y la moral, como compendio de buenas costumbres, puede servirle o no, pero no puede sustituir a su libre conciencia individual.

El problema surge cuando se quiere sustituir la moral religiosa premoderna por una nueva moral moderna, por una nueva religión civil racional (como ya se dijo al comentar a Comte). Es decir, el problema surge cuando se quiere sustituir un yugo por otro yugo, un yugo religioso premoderno, por un yugo racional moderno o “religión civil” (Taylor, 2012, p. 75). La posmodernidad es el grito contra todo compendio de buenas costumbres que quiera imponerse sobre la conciencia individual. En democracia podrán necesitarse ciertos consensos, sin duda, pero no la unanimidad de la conciencia, que es siempre individual. “El problema es que una democracia realmente diversa no puede retroceder y convertirse



en una religión civil, o una antireligión, por muy reconfortante que pueda ser esto, sin traicionar sus propios principios. Estamos condenados a vivir en un consenso entrecruzado” (ibídem, p. 76).

Por eso, “moral posmoderna” es un oxímoron y “ética posmoderna” también es un oxímoron, aunque haya servido de título a una incisiva obra de Bauman (2009). La idea más penetrante del pensamiento de Bauman es que la conciencia libre no es racional, en el sentido de que las acciones más admirables escapan a toda lógica, superan cualquier cálculo, no son exigibles a todos, aunque merezcan la aprobación generalizada. Así, quien entrega su vida por una justa causa merece la loa de la gran mayoría, pero no porque su acción pueda explicarse, medirse, racionalizarse, sino porque su acción desmedida es expresión de la libertad más profunda.

La implicación educativa de todo lo anterior tiene que ver con una pedagogía de la libertad, una pedagogía que, al interpretar los acontecimientos y la vida, ponga el acento en la pasión por la libertad, más que en el heroísmo o la fortuna: la niña judía que se sobrepone a las mayores dificultades en tiempos de la Alemania nazi nos conmueve porque su interior se resiste libre y alegremente a cualquier dominación (más que por su estoica capacidad de sufrimiento), así como el emprendedor que fundó el gigante informático Apple nos sobrecoge por su determinación libre e inquebrantable de conducirse de acuerdo con sus más personales intuiciones (más que por sus éxitos empresariales).

Podríamos decir que el final de la Ética ya fue preconizado por los clásicos antiguos. Así, por ejemplo, Aristóteles es un ferviente defensor de la libertad humana más allá de toda costumbre; sin embargo, la petrificación del pensamiento de Aristóteles desplaza la importancia de la libertad para dar importancia a otros aspectos de su pensamiento. Aristóteles y el aristotelismo, principalmente el medieval, no son la misma cosa.

Para Aristóteles, en el centro del debate social está la Política, no las costumbres, y en el centro del ser humano está el eje libertad-voluntad-responsabilidad, no la sumisión a ninguna guía de conducta del buen ciudadano. Dicho de otro modo: en el plano social, toda reflexión fructífera se vertebra a partir de la idea de poder y, en el plano personal, toda reflexión fructífera se vertebra a partir de la idea de responsabilidad. Poder y responsabilidad: seres humanos libres y autónomos, responsables, conscientes diríamos, emprenden una acción política dirigida a entronizar la dignidad humana, una dignidad que, en nuestro tiempo, se plasma en la idea de los derechos humanos.

Ninguna pyme es la continuación de una costumbre. Al menos, ninguna pyme llamada a permanecer en el medio o largo plazo. De las costumbres poco puede aprender el emprendedor, el pionero, el innovador. Más bien parece que la innovación social y empresarial es, más que la continuación de la costumbre, el arte de superar, quebrantar y cambiar las costumbres, para mejorar la vida de la gente.

Parece que lo más rabiosamente humano sea la capacidad de transgresión, de invención, de superación, de sorpresa, de entrega más allá de todo límite. Si esto es así, la neuroética como nueva forma de justificación de la Ética no tiene interés: “la neuroética trataría sobre las bases cerebrales de la conducta moral y se preguntaría por los fundamentos filosóficos de la obligación moral” (Cortina, 2011, p. 46). Esta aproximación es muy discutible, al menos si, como plantea Bauman (2009), la conciencia individual es, en cierto modo, irracional (en el sentido de que no responde a la lógica del cálculo). Llama la atención que la propia Adela Cortina apunte que “no hay ética universal fundamentada en el cerebro” (Cortina, 2011, p. 77). Cortina viene a decir que es necesaria una Ética universal, que conocer el cerebro humano es importante, pero de este conocimiento no se deriva la Ética misma: “la ética, conviene recordarlo, no es sino esa dimensión de la filosofía a la que se ha llamado también filosofía moral” (Cortina, 2011, p.15). Quizá no sea posible una ética normativa, sino que, sencillamente, lo más lejos que podemos llegar es hasta un cierto reconocimiento de que los seres humanos compartimos una facultad innata para discernir bien y mal o, como prefiere Bauman, un “impulso moral” (Bauman, 2009, p. 59). Para Cortina, Hauser (2008) viene a ser el Chomsky de la moral: lo que Chomsky es para la lingüística, Hauser lo es para la moral; el primero identificó que existe una gramática universal innata, el segundo que existe una gramática moral innata, esa especie de base común de un lenguaje humano de los valores que todos compartimos, aunque se exprese y manifieste de maneras diferentes en cada ser humano concreto.

Llegados a este punto, cabría plantear que, en este tiempo posmoderno, no cabe una ética universal con contenidos concretos, sino una gramática universal de los valores. Cortina se refiere a gramática moral universal, la expresión gramática universal de los valores es una variación que esta investigación propone.

Educar es enseñar la gramática de los valores: en Lengua Española enseñamos a hablar, no imponemos al discente lo que tiene que decir; en la Educación para la Responsabilidad Social enseñemos una gramática de los valores para que el discente diga lo que quiera decir. Diríamos que hay una Educación de los valores (en la que se integraría la Educación para la Responsabilidad Social) que es irrenunciable y que ni es, ni puede ser, adoctrinamiento, porque es una gramática (un conjunto de herramientas), más que un dictado, por emplear el símil de la asignatura de Lengua.

Padres y maestros pueden enseñar a los adolescentes que, en general, es conveniente aprender a cooperar para vivir y vivir bien, teniendo en cuenta nuestra constitución biológica, pero no tienen base para decirles que *deben* hacerlo: de la descripción de los mecanismos biológicos no se sigue que debamos actuar de una manera determinada (Cortina, 2011, p.126).

La cita anterior podría interpretarse como una intuición de Cortina para sostener el final de la *Ética*, aunque ella lo presente con el único alcance de definir ciertos límites de la neuroética.

Cortina atisba que estamos en un tiempo en el que convendría anunciar que ha llegado ya el final de la *Ética*, pero pareciera como si no asumiese las consecuencias de su propia argumentación. Razona que si hay irracionalidad en la *Ética*, entonces la *Ética* misma está llamada a desaparecer; pues bien, hay irracionalidad. “Si las neurociencias y la psicología cognitiva descubren que nuestros juicios morales son irracionales, siempre o la mayor parte de las veces, habría que dar por finiquitadas todas las teorías éticas” (ibídem, p.106).

Quizá conviene traer a colación la distinción entre “irracional” y “unreasonable” (irracional e irrazonable). Los llamados juicios morales (juicios de la conciencia, sería mejor decir) no son nunca racionales (o siguen una racionalidad que conduce a respuestas personales diversas), ni tienen por qué ser razonables, puesto que cuando un ser humano decide entregarlo todo, dar su vida, quebrar la lógica, amar sin límite, su modo de proceder puede ser moral (por emplear el adjetivo al uso, aunque se proponga aquí cambiarlo por consciente u algún otro), pero no llega a decidirse por darlo todo a partir del cálculo, de la lógica, de la razón.

Así, “emprender es un acto absolutamente personal e irracional” (Encinar, 2013, p. 4) y, por tanto, quien se lanza a fundar una pyme no puede guiarse únicamente del cálculo. Como se verá más adelante, en el Capítulo VIII, las voces de las pymes nos recuerdan que emprender es siempre una locura.

Esta irracionalidad (la del que ama, la del que dona y también la del que emprende) es un “enigma” (Cortina, 2011, p.109). Cortina intenta resolver el enigma desde la neurociencia y afirma, sin convicción, que el altruismo se explica porque damos a quienes comparten nuestros genes y damos cuando esperamos recibir a cambio (reciprocamos), respuesta genética que debemos a los estudios de Hamilton (1964a, 1964b) y que Cortina resume lacónicamente así: “la reciprocación es la base de la cooperación” (Cortina, 2011, p.113). Küng (2012, p. 33) va más allá y se refiere a la “reciprocidad” como “regla de oro”.

Pero Bauman grita convincentemente contra la reciprocación (o reciprocidad, se dice también en ocasiones): “la necesidad de hacer el bien así surgida no puede suscitarse ni paliarse por la conciencia de que los demás lo hagan por mí, o de que ya he cumplido con mi parte” (Bauman, 2009, p. 56).

Quienes defienden (Küng, 2012) o simplemente exponen la teoría de la reciprocación o reciprocidad se han encontrado con graves limitaciones que, en alguna medida, han sorteado distinguiendo reciprocidad débil o simple de reciprocidad fuerte. La primera consiste en actuar del modo que espero que otros actúen conmigo cuando yo lo necesite. La reciprocidad fuerte es actuar cooperativamente incluso en situaciones en las que sea poco probable que se nos devolverá nada concreto a cambio, salvo una paz social tan difusa como necesaria. Así, el contractualismo de los albores de la Modernidad, que se prolonga hasta nuestros días con las aportaciones de autores como Rawls (1971), Scanlon (1999) y Donaldson y Dunfee (1999), vendría a ser una manifestación de la reciprocidad fuerte:

Cualquier ser dotado de la inteligencia suficiente como para comprender los beneficios de la reciprocidad fuerte apostaría por sellar un *hay* que y formar parte de un Estado de Derecho, pondría en acción su astucia y se esforzaría por crear y mantener una comunidad política basada en el contrato (Cortina, 2011, p. 117).

Sagoff (1988) y Dobson (2003) han planteado de modo plausible que reciprocitar o cooperar es, en realidad, la mejor manera de defender el propio interés en todo lo que tiene que ver con el medio ambiente y la conservación de la naturaleza. No hace falta recordar que la preocupación medioambiental es una de las preocupaciones a las que se refiere la definición de Responsabilidad Social de la Comisión Europea (2001), luego una perspectiva posible que justifique la preocupación por el medio ambiente es, sencillamente, entender que todo ser humano tiene un interés en que el medio ambiente sea respetado.

Sen amplía la perspectiva y presenta otros dos ejemplos: todo lo relativo al establecimiento de condiciones de trabajo dignas y todo lo relativo al establecimiento de normas de conducta sensatas en la vida urbana, “work ethics in production processes and civic sense in urban living” (Sen, 2009, p. 203). Para Sen, en estos ámbitos también resulta claro que todo ser humano tiene un interés particular en que condiciones de trabajo dignas y normas de respeto y urbanidad sean establecidas y respetadas.

Sin embargo, Sen (2009) se esfuerza en la búsqueda de ejemplos que destaquen que su idea de la justicia no es “unreasonable”, sino que tiene un fondo de razonabilidad y sentido común, pero hasta ahí llega su referencia a la reciprocidad, pues Sen es

abiertamente anticontractualista (sobre esto se volverá más adelante al explicar la idea de la justicia de Sen) y, de algún modo, su elogio de la libertad y de su consiguiente responsabilidad, contradice, de raíz, cualquier perspectiva contractualista y cualquier explicación de la responsabilidad humana que se ancle en ninguna especie de reciprocidad genética o de otro orden.

Es más, Sen proclama que el terreno de lo razonable es el terreno de lo político (entre todos, en Democracia, decidimos qué es razonable), el de lo racional es el terreno de la conciencia, aunque, precisamente en conciencia el ser humano libre y responsable pueda llegar a actuar de modo irracional (sin cálculo, sin medida).

En consecuencia, el grito ¡no más Ética! encuentra fundamento en Sen (2009) y en su expreso rechazo de todo institucionalismo trascendental (si bien el propio Sen no propone romper con el empleo del término Ética, sino que nos emplaza a abandonar toda Ética que no se identifique con los derechos humanos). En todo caso, el grito ¡no más Ética! encuentra fundamento, también, en el rechazo del contractualismo social de Rousseau (2004), Rawls (1971) o incluso Dworkin (2002) y antes Gauthier (1986). Bauman diría: rechacémosles por su desconfianza en la autonomía individual, por su “desconfianza en el sujeto” (Bauman, 2009, p. 64). Sen, por supuesto, no rechaza toda la extensa y brillante aportación de los autores citados (a algunos les dedica, de hecho, páginas elogiosas), sino que les rechaza en la medida en que, en algún momento, cedieron ante la tentación de formular una teoría de la justicia de base ideal-contractualista y hondamente paternalista: unos pocos deciden lo que es bueno y justo para todos, la gran mayoría se encuentra con un contrato ya firmado, diríase. Sen explica, de modo provocador, que Smith, Condorcet, Wollstonecraft, Bentham, Marx, Mill y Arrow (Sen, 2009, pp. 6, 8, 411 y 413), no cayeron en la tentación contractualista. Esto es provocador porque alinea, por ejemplo, a Marx (fundador ideológico del socialismo) con Smith (referente del pensamiento liberal conservador). Pero esta provocación no hace sino destacar la insolente independencia y singularidad del pensamiento de Sen.

Frente a costumbres cristalizadas en contratos sociales imaginarios, en idearios sociales y en dogmas, proclámese, en este tiempo posmoderno, la autonomía individual.

Existe un íntimo impulso en el ser humano que le hace ser humano, que es, por tanto, “antes que la ontología” (Bauman, 2009, p. 70), que es “comienzo absoluto” (ibídem, p. 73). Ese impulso me conduce a mirar al otro como persona, como rostro. El rostro es una autoridad y no es ya que tenga poder sobre mí (pues el otro es débil) sino que es más sutil, “el otro es un rostro en tanto yo guíe el camino, dirija su existencia, la anticipe y la provoque; en tanto yo le ordene ordenarme” (ibídem, p. 72). El enfoque de la

responsabilidad contradice el enfoque del contrato: si aprecio, tomo en consideración y me comprometo con el otro por responsabilidad, no lo hago en respuesta a ninguna obligación contractual, ni expresa, ni implícita, ni de ninguna clase.

Este sentido de la conciencia, cuya formación no puede explicar el contractualismo, es individual y es una “posibilidad”: hacerse consciente y responsable “es una oportunidad que puede aprovecharse, aunque bien puede, y con igual facilidad, perderse” (ibídem, p. 76). Estos asertos tienen profundas implicaciones educativas: retemos al discente, emplacémosle a aprovechar su oportunidad, libre, consciente y responsablemente.

Esta responsabilidad para con el otro es ambivalente, en el sentido de que “soy libre en cuanto permanezca como rehén” (ibídem, p. 78): soy libre de ser responsable, pero ser responsable me anuda al destino del otro.

Bella idea de la “insatisfacción endémica” (ibídem, p. 81) como fundamento de la responsabilidad. La responsabilidad no es territorio de los satisfechos, ni de los seguros. Es, probablemente, el territorio del emprendedor que funda una pyme como expresión de libertad y como forma de contribución a la justicia y al desarrollo de capacidades centrales. La responsabilidad es el territorio de la pyme que no sella ningún contrato social imaginario, sino que se empeña en participar en la construcción de un mundo más justo.

Cortina, consciente de que la idea de un contrato social imaginario que explique el fundamento último del Derecho y del Orden, ha dejado de sostenerse, pues ni concita la adhesión de los jóvenes, ni abre caminos para resolver los grandes desafíos de la Humanidad hoy, ha planteado la distinción siguiente. Para la autora (Cortina, 2011, p. 118) hay dos tradiciones contractualistas: la de Hobbes, Kant, Harsanyi y Rawls, que parten de un “experimento mental”, una suposición de que nos ponemos las normas y reglas de juego antes de saber qué posición ocupamos cada uno en el tablero; y una segunda tradición evolucionista, la de Hume, Rousseau y Kropotkin, en la que se prescinde del experimento mental y se acoge la idea de que el contrato va transformándose con el tiempo y alcanzando sucesivas mayorías e impulsos. Pues bien, Cortina reconoce la falta de vigencia de la tradición hobbesiana, pero se aferra a la vigencia de la tradición evolucionista, a esa especie de contractualismo corregido de base roussoniana. Más bien parece, que se está ante un esfuerzo estéril por mantener viva la llama del contractualismo, un vértigo extraordinario ante las incertidumbres de la posmodernidad y un pánico paralizante ante el fin de la Ética.

No en vano, las plácidas praderas del contrato, del pacto, de la convención, vienen a dar paso a una montaña escarpada, a un viaje incierto para seres humanos cargados de

coraje, el viaje de la ruptura de las convenciones, el viaje del descubrimiento de nuevos caminos de libertad y de nuevas formas para alcanzar mayor justicia: “in a world of convention, being unconventional takes courage” (Visser, 2011, p.344).

La implicación educativa de todo lo anterior tiene que ver con una pedagogía del esfuerzo y de cierta búsqueda consciente de la dificultad y de los desafíos que nos ayudan a crecer. Ser feliz es difícil. No es seguro. Es apasionante intentarlo, pero no es seguro. Proponerse ser feliz no garantiza conseguirlo y, he aquí una nueva implicación educativa, pues el docente, en cualquier ámbito, debe huir de pintar un mundo feliz, lleno de seguridades, que ni ofrece desafíos al discente, ni le enfrenta a la verdad de un camino lleno de obstáculos, tan apasionante como incierto. Una pedagogía de cuentos y relatos superficialmente felices es una impostura en este tiempo posmoderno y es absurda a la hora de diseñar una Educación para la Responsabilidad Social.

## 5. NO MÁS ILUSIONES

“La posmodernidad es una modernidad sin ilusiones; el anverso sería que la modernidad es una posmodernidad que se niega a aceptar su propia verdad” (Bauman, 2009, p. 21). ¿A qué “ilusiones” se refiere Bauman en esta cita? Ilusión de códigos, ilusión de reglas, ilusión de una responsabilidad tasada, calculada y reconfortante (porque nos dicen, mintiéndonos, que, con seguridad, puede ser cumplida):

Las reglas me dirían qué hacer y cuándo hacerlo; dónde comienza mi obligación y dónde termina; las reglas me permitirán decir, en algún momento, que ya puedo estar tranquilo, pues he hecho todo lo que había por hacer, y que ahora puedo abocarme a alcanzar el punto de descanso que, según me dicen, existe y puede alcanzarse. No obstante, en ausencia de reglas, mi compromiso es mucho más difícil, ya que no puedo lograr el consuelo siguiendo fielmente las normas que puedo observar, memorizar e imitar en otros (Bauman, 2009, p. 56).

La posmodernidad es reconocer que no hay reglas, que en lugar de reglas nos rodea por doquier la incertidumbre. Vive plenamente hoy quien no se niegue a aceptar la incertidumbre, sino quien a ella “se abraza conscientemente” (ibídem, p. 255). Esto es la posmodernidad: el fin de todas las certidumbres que la Modernidad nos había prometido.

La Modernidad, al sustituir viejas servidumbres por otras nuevas, viejas supersticiones por la dogmática de la ciencia (con olvido del sentido), ha conducido al ser humano al alejamiento de los otros (ofreciendo a cambio un buen ramillete de seguridades), ha significado la preponderancia de la Razón sobre la emoción, ha negado la

proximidad entre seres humanos, ha conducido a la cosificación. La posmodernidad es la afirmación de que nada soy sin el otro, yo soy si soy para el otro. Proximidad es humanidad. La proximidad es una “atención” (Blanchot, 1993).

La crítica posmoderna está antecedida por una feroz crítica social de sociólogos como Giddens (1991) y el propio Bauman (2009), que, de algún modo, reescribieron, con mayor hondura, si cabe, una explicación plausible de cómo se han organizado las relaciones sociales desde los albores de la Modernidad hasta nuestros días, con especial atención al papel del dinero, que, en los 60 y los 70 del pasado siglo, nos habían ofrecido ya autores como Schütz y Luckmann (1977) a partir de una relectura de la obra clásica de Simmel (1978) sobre la filosofía del dinero que vio la luz en el año 1900.

Bauman realiza una bellísima disección sociológica de las relaciones sociales de nuestro tiempo. Distingue espacios cognitivos, estéticos y morales.

Cuando Bauman se refiere espacios cognitivos, emplea el verbo conocer. Conocer, en el sentido sociológico que confiere a este verbo Bauman, es tipificar, es clasificar, es poner etiquetas a las personas que van apareciendo en nuestro camino que, en la vida urbana actual (¡y en el universo de internet!), son cientos o millares, pues la ciudad y la red no son sino cruces de caminos poblados de extraños. La imagen del forastero, del extranjero, que, en un tiempo pasado, asociamos a cierta lejanía física, ahora no es contradictoria con proximidad física (o virtual, en la red) y, por ello, podemos hablar del “forastero de al lado” (Bauman, 2009, p. 168). “Vivir con extraños exige dominar el arte del desencuentro” (ibídem, p. 172) o, lo que es lo mismo, nuestra vida en sociedad hoy consiste en cruzarnos con extraños sin llegar a encontrarnos en profundidad con ellos, sin comprometernos con ellos, manteniendo la distancia precisa para no sentirnos responsables de sus vidas. Enviamos a los extraños a la “desatención” (ibídem, p. 173).

Cuando Bauman se refiere a espacios estéticos, emplea el verbo jugar. Quiere decirnos que cuando nos desenvolvemos en espacios estéticos, tampoco nos comprometemos con el otro; sin embargo, en este caso, la ausencia de compromiso no se deriva de un frío distanciamiento propio del “turista” (Agamben, 2001), sino de un deseo de “hacer del mundo un juego” (Bauman, 2009, p. 196), de tomarse “la vida como un juego” (ibídem, p. 191) encumbrando el “valor de la diversión” (ibídem, p. 190). Ahora bien, “la vida en un espacio estético es, esencialmente, solitaria” (ibídem, p. 203), sin cariño ni afectos, es la apoteosis de la “escapada” (ibídem, p. 204). Es vivir como un “turista” (ibídem, p. 280).



Finalmente, cuando Bauman se refiere a espacios morales emplea el verbo importar. Donde hay espacio moral (adjetivo posiblemente desafortunado, pero suficientemente expresivo en su hilo discursivo), los otros nos importan sin que exista un conocimiento previo, sin que antes hayamos empleado “análisis, comparación, cálculo, evaluación” (ibídem, p. 187). Los otros no son los forasteros que nos empeñamos en clasificar, ni tampoco los objetos de un ejercicio lúdico permanente, sino que los otros son ya, por fin, otros, esos otros que importan y “para los que vivimos” (ídem).

La elección del adjetivo moral por parte de Bauman genera confusión. Mejor, quizá, espacio responsable, espacio de la conciencia, espacio en el que decidimos “tomar en nuestras propias manos la responsabilidad de la vida y sus consecuencias” (Bauman, 2009, p. 208). He aquí el espacio de la Responsabilidad Social.

La Responsabilidad Social de las empresas es un espacio de atención, es una orientación de la organización hacia otros que nos importan y es un compromiso sin cálculo, aunque, por la propia naturaleza de la actividad empresarial, tenga que realizarse de un modo que genere beneficio (sobre una aparente contradicción entre Responsabilidad y beneficio se volverá en el Capítulo IV).

## **6. LA POLÍTICA Y EL DERECHO**

Tomar en nuestras propias manos la responsabilidad de la vida y sus consecuencias es Política, en el sentido aristotélico del término.

Ser empresario es, en este sentido, hacer Política, una Política con mayúsculas que niega “el actual dominio de lo económico” (Farrés, 2010, p.38).

Téngase en cuenta que la plasmación de los derechos humanos en los textos constitucionales es el resultado de un proceso político. De la Política emana el Derecho. El Derecho crea vínculos entre los seres humanos distintos de los vínculos de la sangre (Farrés, 2010, p.40): somos conciudadanos y no hermanos en la polis. El empresario promueve la justicia, crea empresa ciudadana dentro de la Ley para la construcción de un mundo mejor.

Bien es cierto que la relación entre Política y Derecho podría conducirnos a un debate que va más allá del alcance de esta investigación. Se trata de un debate centenario en Filosofía del Derecho: el debate sobre si existe un Derecho Natural, un Derecho antes de la Política, un Derecho inscrito en la Naturaleza humana, divino para algunos. Es

indudable que la idea del Derecho Natural ha ido perdiendo adeptos, al menos en un sentido extremo altamente dogmático, pero ciertos iusnaturalismos matizados siguen presentes (el desarrollo de la teoría de los derechos humanos puede contemplarse como una alternativa al Derecho Natural o, contrariamente, como una expresión contemporánea del Derecho Natural). No corresponde ahora desarrollar esta problemática filosófica jurídica, sino que se tomará como punto de partida que el Derecho es plasmación de la Política, de una voluntad de ciudadanos libres e iguales ante la Ley expresada por cauces democráticos.

En este punto, debe llamar la atención que las diez capacidades centrales que propone Nussbaum pueden relacionarse con derechos humanos constitucionalmente protegidos. Basta comparar las capacidades centrales de Nussbaum y la Constitución Española de 1978 para comprobar que existe una estrecha relación. Lo que en las capacidades centrales se expresa en términos de poder, en la Constitución se expresa en términos de derechos y libertades.

Ya Martiniano Román ha apuntado que las capacidades están recogidas “de hecho en las constituciones de cada país y en la carta de derechos humanos” (Román, 2005b, p. 145). Quizá las capacidades a las que Román se refiere y las capacidades de Sen y Nussbaum pertenecen a universos conceptuales distintos; sin embargo ¿son realmente tan distintos?; ¿las capacidades que integran la inteligencia a las que Román se refiere no conducen, en la Sociedad del Conocimiento, a la necesidad de establecer un marco de capacidades, en el sentido que Sen y Nussbaum confieren al término, que la Educación promueve y la Constitución consagra?

A continuación se presentan, de nuevo, las diez capacidades centrales de Nussbaum antecedidas por el artículo o artículos (o fragmentos de ellos) de la Constitución Española (C.E.) más relacionados. Para distinguir las dos fuentes, pero mantenerlas a efectos de comparación y análisis en el mismo párrafo, se ha subrayado el texto constitucional y se ha mantenido sin subrayar el texto de Nussbaum (2012, pp. 53-55):

*(1) Vida.* En la Constitución Española de 1978: Artículo 15 C.E.: Todos tienen derecho a la vida... Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempo de guerra. Nussbaum: Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

*(2) Salud física.* En la Constitución Española de 1978: Artículo 43.1 C.E.: Se reconoce el derecho a la protección de la salud. Nussbaum: Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.

*(3) Integridad física.* En la Constitución Española de 1978: Artículo 17.1 C.E.: Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Artículo 19 C.E.: Los españoles tienen derecho a elegir

libremente su residencia y a circular por el territorio nacional. Artículo 43.3 C.E.: Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria. Nussbaum: Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección de cuestiones reproductivas.

(4) Sentidos, imaginación y pensamiento. En la Constitución Española de 1978: Artículo 27.1 C.E.: Todos tienen el derecho a la educación. Artículo 16.2 C.E.: Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. Artículo 20.1 C.E.: Se reconocen y protegen los derechos a: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. Nussbaum: Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo verdaderamente humano, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

(5) Emociones. En la Constitución Española de 1978: Artículo 10.1 C.E.: La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad... son fundamento del orden político y de la paz social. Artículo 22.1 C.E. Se reconoce el derecho de asociación. Nussbaum: Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales para el desarrollo de aquellas).

(6) Razón práctica. En la Constitución Española de 1978: Artículo 16.1 C.E.: Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y de las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. Nussbaum: Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa).

(7) Afiliación. En la Constitución Española de 1978: Artículo 21.1 C.E.: Se reconoce el derecho de reunión pacífica. Artículo 28.1 C.E.: Todos tienen derecho a sindicarse libremente. Artículo 14 C.E.: Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Nussbaum: a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y expresión política.) b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

(8) *Otras especies.* En la Constitución Española de 1978: Artículo 45.1. C.E.: Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo. Artículo 45.2 C.E.: Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva. Nussbaum: Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

(9) *Juego.* En la Constitución Española de 1978: Artículo 44.1 C.E.: Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho. Artículo 43.3 C.E. in fine: Los poderes públicos facilitarán la adecuada utilización del ocio. Nussbaum: Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

(10) *Control sobre el propio entorno.* En la Constitución Española de 1978: Artículo 23.1 C.E.: Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal. Artículos 20, 21 y 22 C.E. ya citados y referidos a libertad de expresión, reunión y asociación. Artículo 33.1 C.E.: Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia. Artículo 35.1 C.E.: Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente. Artículo 17.3 C.E.: Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención. Artículo 17.2 C.E.: La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial. Nussbaum: a) *Político.* Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. b) *Material.* Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

A continuación realizamos el mismo ejercicio de comparación en forma de tabla:

Tabla nº 3. **Capacidades centrales y Constitución Española**

Las capacidades centrales de Nussbaum	La Constitución Española de 1978
1) Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla	Artículo 15 C.E.: Todos tienen derecho a la vida... Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempo de guerra
2) Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir	Artículo 43.1 C.E.: Se reconoce el derecho a la protección de la salud

Las capacidades centrales de Nussbaum	La Constitución Española de 1978
3) Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección de cuestiones reproductivas	Artículo 17.1 C.E.: Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Artículo 19 C.E.: Los españoles tienen derecho a elegir libremente su residencia y a circular por el territorio nacional. Artículo 43.3 C.E.: Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria
4) Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo verdaderamente humano, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso	Artículo 27.1 C.E.: Todos tienen el derecho a la educación. Artículo 16.2 C.E.: Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. Artículo 20.1 C.E.: Se reconocen y protegen los derechos a: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica
5) Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales para el desarrollo de aquellas)	Artículo 10.1 C.E.: La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad... son fundamento del orden político y de la paz social. Artículo 22.1 C.E. Se reconoce el derecho de asociación
6) Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa)	Artículo 16.1 C.E.: Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y de las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley

Las capacidades centrales de Nussbaum	La Constitución Española de 1978
<p>7) Afiliación. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y expresión política.) b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional</p>	<p>Artículo 21.1 C.E.: Se reconoce el derecho de reunión pacífica. Artículo 28.1 C.E.: Todos tienen derecho a sindicarse libremente. Artículo 14 C.E.: Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social</p>
<p>8) Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural</p>	<p>Artículo 45.1. C.E.: Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo. Artículo 45.2 C.E.: Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva</p>
<p>9) Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas</p>	<p>Artículo 44.1 C.E.: Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho. Artículo 43.3 C.E. in fine: Los poderes públicos facilitarán la adecuada utilización del ocio</p>
<p>10) Control sobre el propio entorno. a) <i>Político</i>. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. b) <i>Material</i>. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras</p>	<p>Artículo 23.1 C.E.: Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal. Artículos 20, 21 y 22 C.E. ya citados y referidos a libertad de expresión, reunión y asociación. Artículo 33.1 C.E.: Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia. Artículo 35.1 C.E.: Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente. Artículo 17.3 C.E.: Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención. Artículo 17.2 C.E.: La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendientes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial</p>

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, una pyme española que haya comprendido que su Misión o mandato institucional puede orientarse hacia la promoción y desarrollo de alguna de las capacidades centrales de Nussbaum (2012) debe comprender que estará, al mismo tiempo, contribuyendo a la defensa, establecimiento, promoción o salvaguarda de algún derecho constitucional. Su acción, aunque no se haya pensado así hasta este momento en el seno de la organización empresarial, es política.

En consecuencia, la definición, en el seno de una empresa, de su Misión o mandato institucional puede hacerse tomando como referencia las capacidades centrales de Nussbaum y tomando como referencia el marco constitucional.

Así, por ejemplo, la fábrica de jabones, que ya se tomó antes como ejemplo, sirve a la promoción de la salud, que es una de las capacidades centrales de Nussbaum, pero también contribuye a hacer efectivo el artículo 43 de la Constitución Española de 1978. Esta relación es la más obvia, pero la fábrica de jabones puede definir su mandato institucional de modo más abierto y plantear que coadyuva al desarrollo de otras capacidades y a la defensa de otros derechos y libertades recogidos en la Constitución y las leyes.

Esta perspectiva es política.

Casares dice que Aristóteles “en su *Ética a Nicómaco* señala que la Ética está por encima de la economía” (Casares, 2011, p. 29). Esta afirmación carece totalmente de base en el texto de Aristóteles. Lo que el sabio de la Grecia clásica repite hasta la saciedad es que la Política es la primera de las ciencias. En uno de sus alegatos acerca de qué es el Bien Supremo y refiriéndose a tal Bien, dice:

¿Acaso entonces el conocimiento de éste tiene una gran importancia para nuestra vida y alcanzaremos mejor lo que nos conviene como arqueros con un blanco? Si ello es así, habrá que intentar captar, al menos mediante un bosquejo, cuál es este fin y a cuál de las ciencias o facultades pertenece. Parecería que pertenecería a la más importante y a la directiva por excelencia, y es manifiesto que ésta es la Política, pues es ella la que ordena qué ciencias tiene que haber en las ciudades y cuáles debe aprender cada uno y hasta dónde. Y vemos que las facultades más estimadas caen bajo ésta, como la Estrategia, la Economía y la Oratoria (Aristóteles, 2001, p. 48).

Así, para Aristóteles, la Política es la ciencia por excelencia, la ciencia más importante. “El hombre es un ser político por naturaleza” (Aristóteles, 2001, p. 58).

Tratar sobre Política es tratar sobre poder, sobre la práctica del poder: quién ejerce y cómo se ejerce el poder para cambiar el mundo, para cambiar el estado actual de cosas, para responder a desafíos tales como la pobreza o el cambio climático, por citar dos

desafíos a los que Visser presta atención constante (Visser, 2011). Sin política no podrán los seres humanos responder a la complejidad de los desafíos actuales tal y como ampliamente desarrolla Bauman (2009, pp. 117-124).

Si las empresas se sitúan entre los actores comprometidos con el ejercicio de un poder que se dirige a dar respuestas, a cambiar el estado de cosas y mejorar las condiciones de vida, las empresas ejercen, entonces, una acción política, en el sentido aristotélico, una acción crucial, la acción más importante, la acción por excelencia.

Hay una intensa relación entre poder y responsabilidad (Visser, 2011, p. 39). Olcese (2009, p. 40) afirma: “a mayor poder de las empresas, mayor es su responsabilidad sobre el estado del sistema físico-social en el que operan”. Esta posición debe ser matizada, porque cabe exigir responsabilidad a las grandes empresas, pero no cabe asumir un discurso que limite la responsabilidad a las grandes compañías. El eje poder-responsabilidad nos concierne también a los ciudadanos y concierne, sin duda, a las pymes.

También las pymes ejercen poder cuando operan, contratan, actúan, prestan servicios, los publicitan, venden productos, orientan de un modo o de otro su actividad, atienden o desatienden a sus clientes, seleccionan a sus proveedores, crecen o desaparecen. Ejercen un poder que va ligado a una responsabilidad que es ineludible.

La responsabilidad, que es conciencia y emoción, está en manos de todos los seres humanos y de todas las organizaciones, con independencia de su tamaño.

La Política tiene que ver con la insatisfacción, con la conciencia de que algo tiene que cambiar, algo debe ser distinto y hay que ponerse manos a la obra para generar el cambio. No es un ejercicio de conocimiento abstracto, sino práctico: “la finalidad no es el conocimiento, sino la práctica” (Aristóteles, 2001, p. 50).

Cuando se dice que el fundamento de cualquier exigencia hacia las empresas es de naturaleza moral, no se sabe muy bien qué se quiere decir. Si etimológicamente moral es relativo a la costumbre, no tiene mucho sentido exigir a las empresas que actúen de un determinado modo porque es lo acostumbrado. Si se apela a la conciencia de la organización o de sus líderes o colaboradores, conviene recordar siempre que el fundamento de su necesaria contribución al bienestar común y al avance de la justicia tiene que ver con el eje poder-responsabilidad. Si pueden, deben.

Así, cuando Visser dice que si una empresa dispone de un producto o servicio que puede salvar vidas tiene la obligación moral de compartirlo, genera con estas palabras cierta confusión y una estéril indeterminación, porque ni el adjetivo moral parece el más



preciso, ni apunta al centro de la diana del problema que tiene que ver con que todas las empresas ejercen un poder y tienen una responsabilidad. Todas las empresas, la que produce un medicamento que puede salvar vidas, pero también una pequeña mercería, una frutería, una autoescuela o una fábrica de jabones. Por todo eso, la siguiente cita de Visser resulta confusa y se aleja del núcleo de la cuestión, pues no se trata de que unas empresas tengan más responsabilidad que otras por la naturaleza crítica de sus productos o servicios.

When it comes to technologies, processes, products and services that have potentially life-saving impacts, there is a moral obligation to share this with humanity<sup>33</sup> (Visser, 2011, p.248).

La Política es también contraria a todo paternalismo: si algo grave está ocurriendo, deben conocerlo los ciudadanos, sujetos políticos. El paternalismo de quienes abogan por ocultar a la ciudadanía circunstancias graves porque podrían alarmar, se dice, hurta el poder a la ciudadanía, limita sus derechos. Visser cae también en este error: “we can’t deny the severity of the crises that we face, and yet we can’t paralyse people with fear” (Visser, 2011, p.356). Viene a plantear que decir la verdad (desde los gobiernos o desde las empresas) al conjunto de los ciudadanos puede asustarlos y, por ende, paralizarlos. Por el contrario, desde una perspectiva política, y también educativa, la verdad no puede ser nunca escondida, ni siquiera dosificada, y todo ejercicio de transparencia contribuye a la justicia, como se tratará más adelante (Capítulo IV).

Si Visser adolece de cierto paternalismo e introduce confusas referencias a las obligaciones morales, Sen resulta, en relación con la comprensión de la naturaleza de la responsabilidad y la idea del poder, más clarificador. Quizá el aspecto menos comentado, pero más incisivo, del pensamiento de Sen sea su idea del poder, que no puede ser obviada al tratar sobre la Política.

Mutual benefit, based on symmetry and reciprocity, is not the only foundation for thinking about reasonable behaviour towards others. Having effective power and the obligations that can follow unidirectionally from it can also be an important basis for impartial reasoning, going well beyond the motivation of mutual benefits<sup>34</sup> (Sen, 2009, p.207).

---

<sup>33</sup> Por lo que se refiere a las tecnologías, los procesos, los productos y los servicios que potencialmente pueden tener impacto en la salvación de vidas humanas, hay una obligación moral de compartir todo esto con la humanidad.

<sup>34</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 238: El beneficio mutuo, basado en la simetría y la reciprocidad, no es el único fundamento para pensar en el

La idea que late en el pensamiento de Sen es que todo poder entraña responsabilidad. La cita anterior de Sen podría reformularse del siguiente modo: generalmente, cuando buscamos el fundamento de un comportamiento que podamos catalogar como razonable, nos encontramos, a la postre, con dos fundamentos posibles, el que se ancla en el beneficio mutuo que se deriva de la cooperación (hoy por mí, mañana por ti, decimos coloquialmente en español) y el que se ancla en un hondo sentido de responsabilidad (está en mi mano asumir esta responsabilidad y me la echo sobre los hombros, decimos coloquialmente en español). El fundamento de este segundo tipo vincula responsabilidad con poder: tengo la responsabilidad de hacer todo aquello que sirva a la construcción de un mundo más justo si tengo el poder de hacerlo, si está en mi mano hacerlo. Puedo, luego debo.

Esta línea de pensamiento tiene un interesante componente educativo: probablemente, el discente (también el destinatario de cualquier acción educativa en materia de Responsabilidad Social en el seno de una empresa) se encontrará mucho más motivado para explorar y conquistar nuevas metas si, al plantearse las, subrayamos no que es su deber sin más hacer tal o cual cosa, sino que haber aprendido, haber tenido acceso a la Educación, a determinado nivel de renta salarial familiar o de otro orden, o a ciertas condiciones propias de su entorno (o de la empresa de la que forma parte él o sus familiares), le hacen poderoso y su felicidad y la de quienes le rodean va a depender de que sepa transformar su poder en responsabilidad, en compromiso, en acción, en Política, entendiendo Política en términos aristotélicos. Se trataría por tanto, de hacer sentir al ser humano el poder que se encuentra en sus manos y de hacerle vibrar con la libertad de la que goza para dirigir sus actos. Se trata de apelar a su conciencia y a la emoción que debe despertar el ejercicio de su libertad. Sobre conciencia y emoción se trata a continuación.

---

comportamiento razonable hacia los demás. El poder efectivo y las obligaciones que surgen del él de manera unilateral pueden constituir también una base importante para el razonamiento imparcial, mucho más allá de la motivación por los beneficios mutuos.

## 7. CONCIENCIA Y EMOCIÓN

### 7.1. RESPONSABILIDAD CONSCIENTE Y EMOCIONADA

Cuando me enfrento a un dilema sobre cómo obrar en una situación determinada y, finalmente, estoy ante mí mismo, en soledad, decidiendo, con la única asistencia del “jurado que yo, al no poder apuntar con mi dedo a nadie más, llamaría conciencia” (Bauman, 2009, p. 48), estoy, verdaderamente degustando el placer y el dolor de la libertad. Placer y también dolor, porque la conciencia, sin duda, nos conduce a “noches de insomnio” (ídem). Será un insomnio libremente asumido, pero no por ello menos duro y agotador, irremediablemente. Placer, dolor, insomnio, agotamiento, pasión, emociones en definitiva. Si la conciencia es una especie de jurado interior, la responsabilidad es el deber “que yo siento” (ídem). Es, por tanto, la conciencia convertida en un deber sentido. No puede ser simplemente un deber razonado, sino que tiene que ser, además, un deber sentido, emocionado. Porque de lo que hablamos es de lo más profundo del ser humano: su conciencia de libertad y, vinculada a ella, la conciencia de la responsabilidad a la que, a continuación, se refiere Cortina:

Las razones pueden darse o rechazarse, incorporarse a la propia vida o despreciarlas, desde la conciencia de poder decir sí o no a través de la deliberación y el diálogo y de poder actuar en consecuencia, que es la conciencia de libertad y, vinculada a ella, la conciencia de la responsabilidad (Cortina, 2011, pp. 200-201).

En consecuencia, aunque la conciencia se asiste de razones, la responsabilidad a la que la conciencia conduce supera las razones y embarca al ser humano completo, a su razón y a su emoción. “Es imposible separar razón y emoción” (Olcese, 2009, p. 34).

Lo que nos hace verdaderamente humanos es la capacidad para la irracionalidad y no, como a veces escuchamos, la capacidad de razonar con mesura. Si algo resume la aportación de Bauman (2009) es esta potente intuición: lo que nos hace inmensamente humanos es la capacidad de amar sin límites, de amar más allá de lo que nadie en su sano juicio esperaría de nosotros, de entregarnos sin medida, de ceder más que de vencer, de compartir más que de comprar o vender.

Esta intuición está sutilmente presente en la obra de Visser sobre Responsabilidad Social en todos aquellos párrafos en los que caracteriza al héroe empresarial de nuestro tiempo como un emprendedor social que es capaz de proponerse metas en apariencia inalcanzables y de involucrar a otros seres humanos en empresas y desafíos que son, a simple vista, locuras. Este emprendedor social convence y entusiasma con sus arriesgados

planes. “He or she is always asking people to do things thar are unreasonable – and people do them”<sup>35</sup> (Visser, 2011, p. 182).

En el camino hacia el descubrimiento de lo esencialmente humano juega un papel la intuición, la emoción y los sentimientos. La Razón moderna ha querido sepultar los sentimientos vinculándolos a las supersticiones. La Razón moderna no concede importancia a toda actividad que “no exige capacidades intelectuales humanas tales como análisis, comparación, cálculo, evaluación” (Bauman, 2009, p. 187); sin embargo, grandes empresas humanas escapan al cálculo, al menos en sus estadios iniciales.

Esta idea que sugiere que en los cimientos de toda acción humana importante está la conciencia, convierte al movimiento hacia la Responsabilidad Social en un movimiento de fondo, un movimiento de base, un “grassroots movement”<sup>36</sup> (Visser, 2011, p.211).

La idea de que el eje libertad-voluntad-conciencia-responsabilidad impulsa la acción humana no es, obviamente, nueva. Brilló en la Grecia clásica y, por supuesto, en la obra de Aristóteles. Sin embargo, ha recobrado su carácter plenamente central para comprender el espíritu humano principalmente a partir de la obra de Hans Jonas, filósofo alemán de origen judío, autor de “Das Prinzip Verantwortung”, obra traducida al español como *El Principio de Responsabilidad* (1995). Se trata de una vasta obra filosófica que el autor escribió a lo largo de los años 70 del siglo XX. El prólogo de la primera edición está fechado en julio de 1979, en Nueva York. La obra de Jonas se eleva como una especie de respuesta a Bloch, otro gran filósofo que desarrolló el “Principio Esperanza”: frente al Principio Esperanza de Bloch, el “Principio Responsabilidad” de Jonas.

Brühl reflexionó en el siglo XIX sobre la responsabilidad, como ha recordado Mitcham (2012, p.133). A McKeon, discípulo de Brühl, se le atribuye la idea de que Democracia y responsabilidad son inseparables y se han desarrollado “en paralelo” (ibídem, p.132); sin embargo, el antecedente más directo de Jonas es la obra filosófico-teológica de Niebuhr. “Niebuhr contrasta la antropología cristiana del *hombre como respondedor* con la antropología secular del *hombre como hacedor* y el *hombre como ciudadano*” (ibídem, p. 123). La idea del hombre hacedor ha sido recuperada recientemente por Saskia Sassen, socióloga galardonada con el Premio Príncipe de

---

<sup>35</sup> Él o ella está siempre pidiendo a la gente que haga cosas poco razonables –y la gente las hace.

<sup>36</sup> Movimientos de base.

Asturias 2013, quien, como subraya Vasconcellos (2013) ha puesto el acento en que los ciudadanos dejemos de ser consumidores de productos, servicios ¡y derechos!, para pasar a ser “makers”, hacedores de nuestro destino sin esperar que el sistema social y jurídico nos lo proporcione todo.

Niebuhr (1963) planteó que la visión del hombre como “respondedor” resuelve la tensión entre un hombre “hacedor” y un hombre “ciudadano”, entre una filosofía consecuencialista (el hombre hacedor encuentra límites a su acción cuando sus consecuencias no son deseables) y una deontológica (el hombre ciudadano encuentra límites a su acción en unos principios o valores que la guían). Sobre la tensión entre consecuencialismo y deontología y cómo la resuelva el propio Sen se profundizó ya en el Capítulo anterior. En este punto, conviene sencillamente destacar que la visión del hombre como “respondedor” interesa hoy como visión que permite conciliar consecuencialismo y deontología: nos preocupan las consecuencias de nuestros actos y nos preocupa, también, cómo podemos responder libre y voluntariamente a los desafíos que encontramos a nuestro paso. Nos preocupan ambas dimensiones. La primera sin la segunda conduce al derrotismo (prevemos nefastas consecuencias de nuestros actos, pero no nos disponemos a hacer nada para cambiar el curso de los acontecimientos), la segunda sin la primera es una dimensión alicorta y sin emoción.

Sabiendo que los seres humanos para emocionarnos necesitamos ver, Jonas repitió en varias ocasiones que, a su juicio, era necesario visualizar los efectos devastadores de la falta de responsabilidad. En concreto, Jonas (1974) era partidario de cualquier pedagogía que emplease la visualización de los efectos a largo plazo del desarrollo tecnológico.

Quizá este tiempo posmoderno ha venido a corregir esta posición de Jonas en el sentido de que la posmodernidad, como ya se abordó, se caracteriza por la incertidumbre (que también se refiere a los efectos del desarrollo tecnológico y otras acciones humanas), una incertidumbre que nos impide ver, anticipar, dibujar con una mínima precisión hacia dónde nos dirigimos. Posmodernidad es convivir con la incertidumbre. Así las cosas, más que visualizar las consecuencias trágicas de la irresponsabilidad y adscribirse al catastrofismo (Ariès, 2002; Chomsky y Polk, 2013) o a una razón sin esperanza (Muguerza, 1977) hendida por una paralizante perplejidad (Muguerza, 1977 y 1990), la apuesta de la Responsabilidad Social en la posmodernidad debe dirigirse hacia la felicidad de una vida plena: soy libremente consciente y responsable y, así, soy feliz, vivo apasionadamente mi contribución a la construcción de un mundo mejor. Me mueve el afán de mayor felicidad más que el miedo al desastre: prevemos y analizamos las consecuencias de nuestros actos no para caer en un fatalismo paralizante, sino para entusiasmarnos con la construcción de un mundo mejor, de una alternativa posible. Educar para la

Responsabilidad social tendrá que ser, entonces, despertar la emoción de participar en esa común construcción de un mundo mejor.

## 7.2. CONCIENCIA Y FELICIDAD

No han faltado quienes han caracterizado la segunda mitad del siglo XX como un tiempo de pérdida de sentido: “lack of a deeper sense of personal meaning and job satisfaction”<sup>37</sup> (Visser, 2011, p.346). Se puede llegar a plantear que en los cimientos del movimiento hacia la Responsabilidad Social hay un elemento psicológico: una desasosegante falta de sentido, un insostenible desarraigo, una necesidad íntima de vincularse a grandes proyectos. Desde esta perspectiva, la irrupción de la Responsabilidad Social es una de las propuestas de sentido de la posmodernidad.

Resulta interesante comprobar cómo algunos proyectos de Responsabilidad Social, Innovación Social o Emprendimiento Social están siendo liderados por personas que han trabajado antes en grandes compañías o tienen notable experiencia profesional y que persiguen reinventarse, relanzar su proyecto vital, sin renegar de lo que han hecho, pero reenfocando su vida.

Resulta también interesante que surgen unos emprendedores maduros que revitalizan el tejido empresarial y ofrecen historias de vida plenas de sentido y felicidad. Sin embargo, en España se está alimentando el mito del emprendedor necesariamente joven. Se trata de un mito que no recibe tantos aplausos en otras naciones. Es más, la tendencia en otras naciones, donde se valora la experiencia, es inversa. En España las estadísticas no se ocupan de dar a conocer cuántos proyectos empresariales están impulsados por hombres y mujeres de cierta edad; sin embargo, sabemos que “el 27% de las empresas de éxito creadas en Reino Unido entre 2001 y 2005 fueron establecidas por personas entre 50 y 65 años” (Rovira, 2013, p. 6) y, lo que es más importante, sus historias de vida reciben tanta o más atención que la de los jóvenes emprendedores con éxito.

Por ejemplo, en el Capítulo VIII descubriremos la pyme británica Newlife Paints, impulsada por el químico Keith Harrison quien, en 2002, siendo ya un reputado químico con experiencia, fundó su empresa de pinturas recicladas.

---

<sup>37</sup> La ausencia de sentido profundo de la vida y de satisfacción en el trabajo.

La perspectiva de la Responsabilidad Social como respuesta íntima dirigida a recobrar el sentido de la propia existencia tiene que ver con lo que, con frecuencia, se llama sentido de la vida. Cortina, muy aristotélica en esta aproximación, se pregunta qué busca el ser humano más allá de sobrevivir. Y se responde: “respetar y empoderar a cercanos y lejanos” (Cortina, 2011, p. 89). Plantea, indirectamente, que la felicidad está en dar poder a otros más que en ejercerlo, o en ejercer el poder diseminándolo, compartiéndolo, aceptando el poder del otro, incluso del lejano, consistiendo el verdadero progreso en la extensión del poder más allá de un reducido grupo de ungidos que nos son próximos y en la ampliación del “círculo del nosotros” (ibídem, p.90) y consistiendo la más profunda felicidad, empleando una expresión de Sen, en la expansión de las capacidades de todos (Sen, 2009, p. 298).

Siguiendo esta línea de corte psicológico Visser plantea que la Responsabilidad Social emerge como una vía para que los valores personales, las más íntimas creencias o aspiraciones individuales, encuentren acomodo en el entorno empresarial, en el seno de la organización empresarial en la que el individuo se integra: “CSR is a way to align work with personal values”<sup>38</sup> (Visser, 2011, p.349).

La implicación educativa es clara: para enfocar una acción de Responsabilidad Social en el seno de una empresa, pyme o gran empresa, el marco de referencia de partida, el esfuerzo motivacional inicial, las primeras explicaciones acerca del sentido y el alcance de las propuestas que la organización se disponga a iniciar, tienen que vincularse a la felicidad de los partícipes en el camino que se emprende. De algún modo, todo esfuerzo por lanzar un proyecto de Responsabilidad Social es, al mismo tiempo, un esfuerzo por, en primer lugar, centrar el mandato institucional de la empresa; en segundo lugar, un esfuerzo por determinar con claridad cómo se quiere mejorar el mundo; y, en tercer lugar, un esfuerzo por alinear las más íntimas aspiraciones de las personas que forman parte de la organización con las actividades de la organización, de manera que las personas sean más felices.

El “Happy Planet Index” o “HPI” (Visser, 2011, p. 347) es una iniciativa tendente a medir la felicidad de los ciudadanos de las distintas naciones. La iniciativa parte de una crítica de fondo al sistema estadístico, en materia económica, de la mayoría de los Estados: el Producto Interior Bruto no mide la felicidad de la gente, ni siquiera mide su bienestar.

---

<sup>38</sup> La Responsabilidad Social es un modo de alinear el trabajo con los valores personales.

Mide muy poco, plantean los más críticos. En realidad, la idea de las “capabilities” o capacidades de Sen es, también, una respuesta a la insatisfacción con los sistemas de medición del bienestar y del progreso de las naciones y de sus ciudadanos. Se concedió a Sen el Nobel en Economía en 1998 principalmente por su aportación en este ámbito, el de la redefinición de los parámetros para medir el progreso y el bienestar de los pueblos y sus ciudadanos.

Cabría preguntarse si la existencia de un tejido de pymes fuerte y amplio contribuye a acrecentar la felicidad de quienes trabajan en estas empresas y de la sociedad en su conjunto. Esta investigación no puede ni pretende dar una respuesta estadística a esta pregunta, sino que se limita a apuntar que la consolidación de la Responsabilidad Social en el seno de las pymes podría vincularlas a la construcción de mayor justicia y desarrollo social y económico armónico y, por ende, podría llenar de sentido su actividad y centrarla en el marco de un proyecto político de libertad-responsabilidad.

Conviene, finalmente, subrayar que la idea de que la conciencia y la responsabilidad son fundamento de una felicidad íntima y duradera se opone a la idea de fatalismo. Si algo es contrario a la expansión de la responsabilidad entre los ciudadanos y entre las pymes es, sin duda, la convicción, expresada o implícita, en el sentido de que nuestras acciones son irrelevantes. Cuando empezamos a pensar que es indiferente qué hagamos en relación con un problema porque no existe ningún modo realista de contribuir a su solución desde donde nos encontramos, comienza a destruirse cualquier posibilidad de Responsabilidad Social. La Responsabilidad Social no puede ser una pequeña contribución que no espera cambiar nada, sino hacernos sentir mejor, simplemente. Cuando el discurso de la Responsabilidad Social se impregna de referencias al optimismo (dando a entender que no se espera generar ningún cambio, aunque se espera que quizá ocurra, más como una mera posibilidad que se dará, o no, por razones que sentimos fuera de nuestro control) y cuando no se enfatiza suficientemente que el futuro se crea, se construye, cambia si queremos que cambie, estamos abriendo la puerta al fatalismo y cerrándosela a la felicidad, a la Responsabilidad Social. “Optimism and pessimism are different faces of the same simplistic and irresponsible surrender to fatalism – treating the future as fate, not choice, and not taking responsibility for creating a future we want”<sup>39</sup> (Visser, 2011, p.359).

---

<sup>39</sup> El optimismo y el pesimismo son diferentes caras de un mismo modo simplista e irresponsable de rendirse al fatalismo –tratar el futuro como una fatalidad, no como una elección y no asumir la responsabilidad de crear el futuro que queremos.



## **8. VALORES**

Pöttering, Director de la Fundación Konrad Adenauer y expresidente del Parlamento Europeo, ha escrito que Europa es una “comunidad de valores” (Pöttering, 2013, p. 23). Sin duda, el constitucionalismo es una plasmación jurídica de grandes valores y el futuro de Europa depende de que estos valores se integren en la vida cotidiana y se defiendan. Las Constituciones europeas (también la Española de 1978) recogen un espíritu que explica y orienta nuestra civilización. El fallido “Tratado por el que se establece una Constitución para Europa” (fallido porque, al ser rechazado los ciudadanos franceses y holandeses en 2005, encalló) significó un intento de constitucionalizar en el plano europeo los valores comunes de nuestra Europa occidental. El traspies de la Constitución para Europa desembocó en una crisis institucional europea que precedió a la grave crisis económica; sin embargo, no debe perderse la perspectiva: Europa sigue siendo una comunidad de valores; nuestra Constitución Española se ancla en valores; el futuro de la Democracia tiene que ver con la organización de la vida social y económica de acuerdo con valores.

### **8.1. VALORES Y CONSTITUCIÓN**

Proclama el artículo 1º de la Constitución Española de 1978: “España se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”.

Existe una Gramática de los valores, idea que tomamos de Hauser (2008) aunque reformulada. Hauser habla de una gramática moral. En esta investigación se prefiere la expresión Gramática de los valores. Afirma Cortina que “nuestras intuiciones morales son sensibles a la educación” (Cortina, 2011, p. 133). Se puede reformular lo anterior en el siguiente sentido: nuestra Gramática de los valores es sensible a la Educación.

A las razones ya esgrimidas antes para sostener que la referencia a valores es preferible a la referencia a la moral o la Ética, conviene añadir una razón más: el artículo 1º de la Constitución Española de 1978 se refiere a valores. Cita cuatro: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político.

Los tres primeros (libertad, justicia e igualdad) son los clásicos valores del constitucionalismo moderno desde la Revolución Francesa, si bien en lugar de justicia se empleó entonces el más emotivo término de fraternidad. El término fraternidad, sobre el que se volverá, ha sido revisitado con hondura por Puyol (2010).

Sobre la inclusión del pluralismo político conviene señalar que su presencia en el artículo 1º de la Constitución Española de 1978 se explica, más que como una cuestión de técnica jurídica constitucional, como una expresión de rechazo hacia la prohibición de los partidos políticos que se impuso en España desde la Guerra Civil hasta el advenimiento de la monarquía constitucional. Es muy loable que el constituyente quisiese destacar la importancia del papel de los partidos políticos en la efectiva implantación de un sistema democrático con elecciones periódicas, pero no se justifica la presencia como valor en el frontispicio del texto constitucional. Puestos a rechazar la ausencia de pluralismo, habría que haber rechazado el partido único y también la empresa única y la religión única, por citar tres ámbitos determinantes de la vida social. El pluralismo de partidos contribuye a la efectiva consolidación de la democracia tanto como el pluralismo de empresas, la libre competencia que presida la relación entre ellas y la extensión de una red vigorosa de pymes.

Los valores constitucionalizados podrían también llamarse públicos. Así lo prefiere Giroux que utiliza la expresión “public values” (2011).

En efecto, los valores constitucionalizados se hacen públicos, en el sentido de que presiden la vida del ágora, de la plaza pública, del Estado. Son el punto de referencia, el norte de la brújula del ordenamiento jurídico y de las relaciones sociales pacíficas.

En consecuencia, ni los ciudadanos ni las empresas pueden olvidar la referencia constitucional.

Por todo ello, la definición institucional europea de Responsabilidad Social (Comisión Europea, 2001) puede y debe ser corregida sustituyendo “preocupaciones sociales o medioambientales” por “valores”, como ya se apuntó antes en esta investigación y ahora queda reforzado.

## **8.2. VALORES, CONSUMO Y PREFERENCIAS**

El asunto de los valores se puede contemplar desde el punto de vista del ciudadano en tanto que consumidor. Desde ese punto de vista, al referirnos a los valores (constitucionalizados o no) podemos llamarlos “metapreferencias” (Casares, 2011, p. 103). Una metapreferencia concurre cuando se desea desear algo o cuando se prefiere preferir. Así, por ejemplo, cuando el consumidor prefiere los productos justos (porque, se dice, se han producido de acuerdo con unas reglas de comercio justo) o ecológicos o locales, digamos que prefiere tales productos no por sí mismos, sino por razón de una condición

asociada a ellos: prefiere preferirlos o, dicho de otro modo, encuentra razones para preferirlos más que preferirlos en sí.

El chileno Max-Neef (1989) ha explicado que este tema tiene relación con otro de hondo calado filosófico: el tema de la satisfacción de las necesidades humanas. Para Max-Neef las metapreferencias del párrafo anterior nos son imbuidas y pueden conducirnos a percibir necesidades que no son tales. Max-Neef emplea el término “pseudo-satisfier” que podría traducirse como “pseudo-satisfactor”: la sociedad de consumo establece las condiciones para que los consumidores desarrollen preferencias que internalizan como necesidades que se ven compelidos a satisfacer (buscamos pseudo satisfactores para atender pseudo necesidades). He aquí el origen de lo que Visser llama “consumerist lifestyle” (Visser, 2011, p.166).

Max-Neef y Smith (2011) han recogido esta línea de pensamiento crítica con la sociedad de consumo y la han elevado a una crítica más general del sistema económico capitalista.

Todo esto conduce a una crítica de la publicidad: “the purpose of advertising is to generate pseudo-satisfiers”<sup>40</sup> (Visser, 2011, p. 166). Esta crítica de la publicidad, considerada como epítome de una perversa sociedad de consumo, ni se encuentra suficientemente fundamentada, ni aporta nada al discurso sobre la Responsabilidad Social: ¿se está queriendo decir que la publicidad nos conduce a preferir opciones irresponsablemente contrarias a los valores constitucionalizados, a la sostenibilidad social y medioambiental y que, engañados, los ciudadanos consumidores no compramos los productos ni contratamos los servicios asociados a un estilo de vida sostenible y que estén ofrecidos por empresas que, a su vez, han asumido y desarrollan políticas de Responsabilidad Social?

Es indudable que la publicidad juega un papel decisivo, pero el análisis del papel de la publicidad constituiría un estudio tan vasto como distinto al que aquí se pretende.

Existe una relación entre estos asuntos y la Educación, puesto que la Educación en Valores se configura, en este tiempo posmoderno, como una Pedagogía de la vida democrática, en el sentido de que ofrece al discente propuestas (no recetas, pero sí

---

<sup>40</sup> El propósito de la publicidad es generar *pseudo-satisfactores*.

propuestas) de estilos de vida compatibles con su condición de ciudadano que participa en un Estado social y democrático (Bolívar, 2008).

Existe, además de una relación entre valores y metapreferencias, una relación entre valores y estilos de vida (“lifestyles”). Los estilos de vida son las manifestaciones concretas de los valores: si digo abrazar un valor, vivo en consecuencia. Toda la reflexión sobre la Responsabilidad Social puede acogerse a este enfoque: los ciudadanos conscientes, se afirmarían desde esta perspectiva, adoptan estilos de vida que son, a la vez, respetuosos con la libertad, la justicia, la igualdad, también con el medio ambiente y, por tanto, sostenibles. Y estos ciudadanos conscientes exigen a las empresas que fabriquen productos y presten servicios que les permitan desenvolver el estilo de vida escogido. Vistas así las cosas, los estilos de vida no son neutros, sino que, por el contrario, existen estilos de vida sostenibles y socialmente responsables y otros que no lo son, de la misma manera que existen modelos de crecimiento económico insostenibles y generadores de desigualdad. Visser (2011, p. 65) afirma que existen “unsustainable and socially inequitable growth and lifestyles”<sup>41</sup>.

“La axiología es el sistema formal para identificar y medir los valores” (Casares, 2011, p. 45). Existe una ciencia de los valores, ciencia que llamamos “estimativa” (ibídem, p. 47). Un problema interesante de la ciencia estimativa es la difícil medición de las preferencias y metapreferencias humanas, de los valores realmente vividos. No es ya que determinar valores sea una tarea compleja, sino también que los ciudadanos no solemos manifestar nuestros valores o, simplemente, decimos acoger ciertos valores, pero en realidad actuamos de modo incoherente. Se trata del llamado “value-action gap” (Visser, 2011, p. 200), el “gap” o salto que existe entre los valores que decimos respetar y nuestras acciones reales, lo que hacemos a diario. Este problema hace estéril cualquier aproximación excesivamente teórica.

Este problema no tiene fácil solución y la única aproximación plausible al análisis de alguno de los grandes valores constitucionales (libertad, justicia, igualdad) no consiste tanto en empeñarse en definir el valor con precisión, sino en operativizarlo desmenuzándolo, descomponiéndolo, desplegando componentes que se considere lo explican o lo integran. Así, puesto que la justicia es el valor más relacionado con el

---

<sup>41</sup> Modelos de crecimiento y estilos de vida socialmente poco equitativos e insostenibles.

constructo Responsabilidad Social, esta investigación descompone la justicia en “códigos” o rasgos, como se verá en el Capítulo IV.

### **8.3. VALORES Y RELATIVISMO**

“Que la ética debe ser universal es una obviedad” (Cortina, 2011, p. 54). Mejor sería afirmar que los valores deben ser universales, o, mejor aún, que es una empresa digna del mayor esfuerzo tratar de convenir mediante el diálogo (como la propia Cortina apunta al definir justicia) cuáles son los valores que universalmente merece la pena defender y promover.

“El relativismo es insostenible en la práctica y en la teoría” (Cortina, 2011, p. 54). En efecto, libertad, justicia e igualdad son valores innegociables y esta innegociabilidad no nos hace ni menos libres, ni menos iguales, ni merma las posibilidades de la promoción de la justicia.

Ya antes se ha advertido que posmodernidad no es sinónimo de relativismo. En este tiempo de incertidumbre no caben los códigos morales, sino que debe reinar la autonomía individual; sin embargo, esto no es contradictorio (más bien todo lo contrario) con que una sociedad democrática activa se dote de una axiología básica con vocación de universal aceptación. La Constitución Española de 1978 arranca (artículo 1º) con la proclamación de ciertos valores y continúa (tras unos artículos de definición y organización del Estado) con la proclamación de derechos y libertades, que son los derechos humanos del constitucionalismo avanzado. Pues bien, estos valores y estos derechos humanos constitucionalmente reconocidos conforman nuestra axiología básica o mínima, muy en línea, como ya se ha analizado, con las capacidades centrales de Nussbaum (2011). Para muchos, como ya se apuntó antes, esta axiología básica merece todo respeto y no contradice la libertad (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 81; Bauman, 2009, pp. 37 y 283; Küng, 2012, p. 31; Peces-Barba, 1984, p. 330). Precisamente por tratarse de un contenido mínimo, es decisivo huir de toda “neutralidad” (Aubert et al., 2004, p. 71; Savater, 2002, pp. 54 y 74) y de cualquier relativismo. Decimos axiología mínima y no ética mínima, expresión que, sin embargo, ha preferido Cortina (1986).

Estos valores deben predicarse de los ciudadanos. Los ciudadanos se aventuran a alcanzar, a lo largo de sus vidas, más libertad, más igualdad, más justicia. Los valores son una llamada a la acción para las personas y para las organizaciones. Precisamente por esto no son obstáculos para el libre desarrollo de la diversidad. Su carácter incremental (mañana más y mejor que hoy) y no ideal (ni estamos en la sociedad perfecta, ni nada que hagamos

en el corto plazo nos llevará a ella) nos permite convertirlos en punto de referencia para un viaje libre, autónomo, voluntario, responsable.

Ciudadanos más libres, ciudadanos más iguales, ciudadanos más justos (solidarios, fraternos). Los necesitamos. También podríamos afirmar que necesitamos empresas más libres, empresas más justas, empresas que compitan y desarrollen su actividad en libertad, empresas en igualdad de armas e iguales ante la ley, empresas orientadas hacia la Responsabilidad Social, que es tanto como decir empresas comprometidas con la construcción de la justicia.

## **8.4. LIBERTAD**

Aunque ya hemos apuntado que el valor constitucional que más plenamente encaja con el constructo Responsabilidad Social es la justicia, es necesario hacer unos breves apuntes acerca de los otros dos principales valores constitucionales: libertad e igualdad (en lo que tenga que ver con la Responsabilidad Social). Comencemos por la libertad.

### **8.4.1. LA LIBERTAD Y SUS MOTIVOS**

Desde el punto de vista psicológico la aportación de Fromm (1989) ha sido muy influyente. Fromm insistió en que en el fondo del ser humano reside un miedo a la libertad cuya superación es, precisamente, el ejercicio sumo de crecimiento personal pleno. La traslación de esta perspectiva al ámbito empresarial nos conduce a afirmar que, también entre las empresas, las que superan los miedos organizacionales (miedo al cambio, miedo a lo desconocido y otros miedos y barreras organizacionales) que ha catalogado García Morales (2004) están en mejor disposición de realizar su Misión o mandato institucional. Sobre las llamadas barreras han reflexionado Barkema, Bell y Pennings (1996).

La libertad de Fromm es híbrida en el sentido de que es libertad de elección y libertad para orientar la propia vida en una dirección determinada, aunque pesa más la libertad entendida en el primer sentido.

En todo caso, antes de avanzar, conviene distinguir “liberty” y “freedom”. En ocasiones se usan de modo intercambiable, pero es posible sostener que “liberty” se refiere a la libertad para guiar o conducir nuestra vida por un camino o por otro, mientras que “freedom” se refiere a la libertad de no ver mermado nuestro derecho a hacer algo, de no

sufrir interferencias ilegítimas en el ejercicio de algún derecho, “freedom from intrusive interference”<sup>42</sup> (Sen, 2009, p. 304).

“La libertad suele entenderse como una propiedad de la voluntad” (Cortina, 2011, p.155). Libertad es por tanto, en este sentido que tiene más arraigo en la Psicología, elección. Para elegir hay que querer elegir y que poder elegir. En relación con el querer elegir diríase que decir quiero elegir es tanto como decir quiero ser libre. En relación con el poder elegir, decir que puedo elegir es tanto como decir que se dan unas condiciones que me permiten, realmente, disponer de opciones entre las que elegir razonadamente. Si no tengo más que una opción, ¿a qué queda reducida mi libertad? O, en palabras de Sen (2009, p. 18): “being able to reason and choose is a significant aspect of human life”<sup>43</sup>.

En relación con el querer elegir conviene subrayar su conexión con la deliberación. Cuando exclamo que quiero ser libre, exclamo también, de algún modo, que he ponderado diversas opciones y que, razonadamente, he elegido y mi libertad consiste, por tanto, en conducirme de acuerdo con la opción elegida. Para que haya libertad, es indispensable que haya razón. Sen proclama esta “indispensability of reason” (ibídem, p. 39). En consecuencia: “para hablar de libertad es necesario que haya razones de algún modo con la que el sujeto pueda deliberar, porque la voluntad se configura en el curso de deliberaciones” (Cortina, 2011, p. 172).

Sen afina más aún su pensamiento al distinguir “opportunity aspect of freedom” de “process aspect of freedom” (Sen, 2009, pp. 228-230): para Sen, es importante que hagamos lo que deseamos hacer (si hacemos lo que queremos, podemos proclamar que gozamos de libertad); pero, añade, también es importante que, además de hacer lo que queramos, tengamos ante nosotros opciones diferentes entre las que elegir. Podríamos elegir siempre igual, siempre la misma opción, pero no será irrelevante que, de verdad, podamos en todo momento elegir algo distinto: tan importante es el resultado (que podamos elegir lo que nos plazca), como el proceso (que aunque durante el proceso de elección no hayamos decidido inclinarnos por otras opciones, esas otras opciones, sin embargo, pudiesen verdaderamente haber sido elegidas).

---

<sup>42</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 334: Libertad frente a la interferencia intrusiva.

<sup>43</sup> Ser capaz de razonar y escoger es un aspecto significativo de la vida humana.

Cortina subraya la relación entre libertad y razones de manera brillante y elocuente en el siguiente párrafo:

La libertad no se identifica en absoluto con la indeterminación, con la arbitrariedad, sino con la autodeterminación. Una acción libre no es simplemente una acción impredecible porque ignoramos las causas por las que va a producirse, que pueden ser el azar o la casualidad. Una acción libre es la que se produce por razones que el sujeto tiene para actuar (Cortina, 2011, p.181).

Ahora bien, conviene precisar algo que Habermas (1985) ha subrayado certeramente al formular su célebre teoría de la acción comunicativa: la deliberación, la búsqueda de razones para elegir entre diversas opciones, la experiencia de libertad en suma, no es una experiencia en soledad, sino que es un intercambio, un diálogo. Más que tener razones, los seres humanos intercambiamos razones y más que tener motivos, los seres humanos crecemos dialogando acerca de nuestros motivos. De nuevo, en palabras de Cortina: “construimos nuestra vida común y personal a través de ese intercambio de razones y motivos, que carece de sentido si no suponemos que somos responsables y que podríamos haber actuado de otro modo” (Cortina, 2011, p.196).

Terminada esta reflexión sobre el querer elegir y la relación entre libertad y deliberación, conviene subrayar ahora, en relación con el poder elegir, que es mejor referirse a condiciones que a causas:

Sería, pues, conveniente cuando hablamos de la acción humana abandonar la noción de causa, que suele entenderse como si puesta una causa se siguiera necesariamente un efecto, y recurrir a la noción de condición. Las condiciones que provocan un acontecimiento, además de ser diversas, no aseguran un resultado predecible, pero sí permiten afirmarlo con diferentes grados de probabilidad porque influyen en que se produzca (Cortina, 2011, p.190).

Por consiguiente, la libertad se ancla en razones y en condiciones. La libertad necesita de razones y la libertad necesita de condiciones. Las razones y las condiciones influyen en la experiencia de libertad. La adscripción de una empresa a la Responsabilidad Social es siempre una experiencia de libertad.

#### **8.4.2. LIBERTAD DE EMPRESA Y LIBRE COMPETENCIA**

Una acción libre típica es la creación de una empresa: seres humanos se disponen a emprender una tarea en común que estiman beneficiosa para sí y para la sociedad en su conjunto. Precisamente porque se trata de una acción libre, es también responsable.



La empresa se crea por razones, no es nunca un arrebatado espontáneo, se crea para una finalidad. Son la finalidad y los medios que se disponen para la consecución de la finalidad los que constituyen motivo de deliberación en el proceso de gestación de un proyecto empresarial. La libertad preside también la vida de la empresa, no únicamente su fase gestacional, de modo que es libre la empresa, por ejemplo, de establecer los precios de los productos que fabrica o los servicios que presta. Que la determinación del precio por el empresario obedezca a razones y a condiciones de mercado no conduce a pensar que el empresario no es libre para determinar sus precios, pues, una vez más, la libertad obedece a razones y condiciones.

Para iniciar la actividad empresarial es necesario un capital, por pequeño que sea, propio o prestado. De ahí que, en ocasiones, se haya presentado la libertad de empresa como un tipo de propiedad: soy propietario de un capital (o quizá me ha sido prestado) y, entre otros destinos posibles, decido destinarlo a fundar una actividad empresarial. Podría afirmarse que, entonces, el acceso a la propiedad (o, al menos, el acceso al crédito) es condición previa de la libertad de empresa. “Tanto el crédito como la propiedad de la tierra tienen una importancia extraordinaria como fuentes de otras capacidades” (Nussbaum, 2012, p. 122).

Un plano distinto es el de la libre competencia. La libre competencia es el conjunto de condiciones que permiten la efectiva libertad de empresa. Una cosa es afirmar que la creación de empresas es una expresión de la libertad humana y otra cosa distinta, aunque no contradictoria con la anterior, es afirmar que la convivencia de empresas en un entorno de libre competencia es, económicamente, el modo más eficiente de asignar recursos. “Bribery, cartels and other corrupt practices undermine competition and contribute to a massive loss of resources for development in all countries, especially the poorest ones”<sup>44</sup> (Visser, 2011, p.16).

En efecto, es posible afirmar que la libre competencia es el modo más eficiente de asignar recursos y es, políticamente, el mejor modo de garantizar la libertad de todos. Gauthier (1986), en una especie de reformulación contemporánea de la “mano invisible” de Adam Smith, ha ido todavía más allá y ha llegado a afirmar que la libre competencia,

---

<sup>44</sup> El cohecho, la fijación ilegal de precios y otras prácticas corruptas disminuyen la libre competencia y contribuyen a una pérdida masiva de recursos para el desarrollo en todos los países, especialmente en los más pobres.

cuando funciona adecuadamente, es liberadora. Para Bauman (2009) y Sen (2009) esta posición es excesiva. Sen siempre muestra desconfianza hacia cualquier posición doctrinal que entronice una institución, ya sea la institución del libre mercado, o cualquier otra. Bauman, por su parte, desenmascara un aspecto que, a su juicio, se esconde bajo todo intento de glorificación de la mano invisible del mercado: la entronización del libre mercado puede conducir, explica, a que se duerman las conciencias y se apague nuestro sentido de responsabilidad si, adormecidos, acabamos dando por supuesto que el juego de los mercados creará un mundo mejor y más justo que a nosotros ya no nos compete construir, de manera que, por fin, apunta con ironía, podremos “dormir tranquilos” (Bauman, 2009, p. 209).

Sepárense los planos del eficiente orden económico y de la conciencia del ser humano: en el plano del orden socio-económico puede discutirse sobre si el libre mercado es o no el modo más eficiente de organizar nuestras relaciones económicas y si deben establecerse o no medidas correctoras del juego del libre mercado y con qué alcance, pero en el plano de la conciencia individual el libre mercado no puede liberarnos de la lucha que todo ser humano debe mantener con su conciencia a diario. Ni el libre mercado, ni el Estado: ni el más benefactor de los Estados, el que mejor socorra a los que sufren, el que más adecuadamente corrija los desequilibrios que el mercado pudiere generar, nos libera tampoco de nuestra responsabilidad que permanece ahí, exhortándonos, llamándonos al compromiso y a la acción. Mercado y Estado son dos fuerzas seductoras que nos quieren liberar del yugo de nuestra responsabilidad, pero nada puede liberarnos si de verdad queremos seguir siendo libres: el precio de nuestra libertad es el yugo de nuestra responsabilidad.

La empresa que no es libre no es empresa. La empresa que no se suma a la corriente de la Responsabilidad Social no expande su libertad y, antes o después, carente de Misión o mandato institucional, carente de sentido, perecerá.

#### **8.4.3. LIBERTAD SE OPONE A SUMISIÓN, A CORRUPCIÓN Y A MIEDO, NO A IGUALDAD**

Una de las ideas más perversas de la segunda mitad del siglo XX ha sido la que ha presentado obsesivamente libertad e igualdad como aspiraciones humanas incompatibles.

Probablemente, esta falsa antinomia libertad-igualdad fue el precio de la llamada Guerra Fría, *statu quo* mundial que abarca el periodo que se sitúa entre el final de la Segunda Guerra Mundial (1945) y la caída del Muro de Berlín (1989). Se extendió la idea de que en Europa Occidental y Norteamérica reinaba la libertad y en el bloque de

influencia soviética reinaba la igualdad y a ambos lados del telón de acero un coro de adalides de la libertad en un lado y otro coro de adalides de la igualdad en el otro reforzaron la absurda convicción de que el género humano no puede perseguir, a la vez, altas cotas de libertad para todos y oportunidades iguales, con especial atención a los más desfavorecidos, también para todos.

Con la caída del Muro de Berlín (1989) los fundamentos menos sólidos de la antinomia libertad-igualdad se desmoronaron. Sin embargo, con la caída del Muro emergió también una “reparroquialización de la soberanía política” (Bauman, 2009, p. 269), tan apasionante como sorprendente, pues ahora que el mundo ya podía unirse para perseguir, en común, valores universales como la libertad y la igualdad, se acentuaron, sin embargo, todas las formas de localismo, se exaltó la diferencia. Para Bauman esto se explica porque surgen nuevas identidades para sustituir el hueco dejado por los Estados. Esta exacerbación del respeto a la diversidad cultural genera en Bauman desconfianza. El discurso cultural está sirviendo a los exclusivistas para mantener vivos argumentos de diferenciación humana de corte racista y puede nacer un peligro: “la tolerancia posmoderna alimenta la intolerancia” (Bauman, 2009, p. 277). Antes oprimía el Estado (el comunista del bloque soviético, el capitalista del mundo llamado entonces libre), ahora oprimen las tribus, la opresión es ubicua. De las certidumbres del Estado moderno hemos pasado a las certidumbres feroces de la tribu.

Hoy es posible y necesario proclamar que libertad no se opone a igualdad, sino que se opone a sumisión y, en nuestro tiempo, a corrupción y a miedo. Toda sumisión es fuente de esclavitud y toda corrupción reduce la libertad (Andrés, 2012; Husted, 1999; Rodríguez, Siegel, Hillman y Eden, 2006). No puede ser responsable quien tiene miedo.

Sen (2009, p. 115) relaciona el movimiento feminista con el de la lucha contra la esclavitud. Explica que les une un afán de libertad para todos y una aspiración de igualdad en lo esencial. Libres e iguales, hombres y mujeres de todas las razas. He aquí el enfoque posmoderno que no opone ya libertad e igualdad. Los dos valores no se enfrentan, sino que se necesitan para realizarse.

Cuando Visser explica que el desafío ecológico, “environmental destruction” (Visser, 2011, pp. 9-12), la pobreza, “poverty rates” (Visser, 2011, pp. 13-14) y la corrupción, “global dishonesty” (Visser, 2011, pp. 15-16), nos agobian, nos exigen respuestas y nos llaman a la acción responsable, vincula también libertad e igualdad: ciudadanos libres e iguales, conscientes y dialogantes, abiertos y participativos, ofrecen respuestas.

Libertad y poder se relacionan: tengo poder porque soy libre. Igualdad y poder también se relacionan: el poder, nuestro poder, debe dirigirse hacia el establecimiento de la imparcialidad, que es para Sen el mejor sinónimo de “fairness” (Sen, 2009, p. 54), como, desde su personal perspectiva, nos recuerda Carens en la cita siguiente, una cita que, además, liga, bellamente, igualdad y libertad, y opone la segunda no a la primera, sino a la sumisión:

No hay nadie que piense que la igualdad democrática exija que los ciudadanos sean iguales en todos los ámbitos, pero el ideal democrático de igualdad de los ciudadanos conlleva claramente mucho más que la mera igualdad formal de los mismos derechos legales. Requiere un compromiso de cierto tipo de igualdad genuina de oportunidades en la vida económica y en la educación, de la libertad frente a la dominación en la vida social y política, de un espíritu de respeto mutuo, compromiso e imparcialidad (Carens, 2012, p. 93).

Nussbaum, ampliamente citada en esta investigación en todo lo que se refiere a las capacidades centrales, mantiene, sin embargo, una posición antigua en esta materia y sigue oponiendo libertad e igualdad. Sigue manteniendo, alejándose en este punto de su maestro Amartya Sen, para quien la libertad es palanca de la igualdad, que para garantizar ciertos grados de igualdad hay que sacrificar ciertos grados de libertad. Nussbaum pone en duda que toda libertad sea defendible y critica que las libertades que llama triviales merezcan respeto. En general, la posición de Nussbaum (2012) es más igualitarista que la de Sen (2009) o, al menos, ofrece más dudas acerca de un elogio desmedido de la libertad, algo que la siguiente cita resume:

Ninguna sociedad que aspira a la igualdad o, cuando menos, a un mínimo social más que suficiente para todos y todas, puede evitar una mayor o menor acotación de la libertad por múltiples vías, y lo que debería decirse al respecto es que hay libertades que no son buenas, que no forman parte de un grupo nuclear de derechos exigidos por la noción misma de la justicia social, y que, en muy diversos sentidos, subvierten esos derechos básicos (Nussbaum, 2012, pp. 94-95).

La pyme hoy debe exigir un trato igual e imparcial. Si brilla la imparcialidad la pyme no debe temer la libertad, sino abrazarla y expandirla mediante el desarrollo de la capacidad central que define su mandato institucional y vertebral su Responsabilidad Social.

#### **8.4.4. LIBERTAD Y EDUCACIÓN**

Si convenimos que existe la libertad, puede haber entonces responsabilidad (Espada, 2012) y si convenimos que puede haber responsabilidad, puede haber entonces educación. Sin libertad-responsabilidad “no parecen tener mucho sentido los reproches ni las alabanzas, los premios, los castigos o la educación” (Cortina, 2011, p. 152). Esta línea libertad-responsabilidad-educación es esencial para comprender una educación democrática y liberadora. Dicho de otro modo, la educación que reconoce al discente como ser libre y responsable no es nunca adiestramiento, ni adoctrinamiento, tampoco entretenimiento, por supuesto tampoco es prescindible, sino que, por el contrario, es vital para la construcción de sociedades democráticas y no es un adorno. La “educación en la ciudadanía”, según expresión de Cortina (que prefiere “en” a “para”), es “propia del siglo XXI” (Cortina, 2011, p. 217) y su contenido tiene que ver con la promoción de capacidades. “Promover capacidades es promover áreas de libertad” (Nussbaum, 2012, p. 45).

Esta profunda relación entre libertad y educación conmueve y compromete. Únicamente un docente libre es docente auténtico. Únicamente un discente libre aprende en plenitud. Estos asertos grandilocuentes tienen una implicación educativa práctica: la experiencia educativa es una experiencia en libertad, en la que se respeta la libertad de los partícipes. La libertad exige respeto profundo a las diferencias, a la diversidad de posiciones, de estilos de vida incluso, en cuestiones de forma y de fondo. Este ambiente educativo de profundo respeto mutuo, esta fiesta de la libertad en la que la Educación se convierte en la posmodernidad (y en la que cualquier Educación para la Responsabilidad Social digna de tal nombre debiera convertirse), va más allá de un respeto pasivo: no me limito, por tanto, a observar al distinto, sino que le pregunto por sus razones (las critico incluso) y me intereso por sus emociones. Sen emplea la expresión “very special concern” (Sen, 2009, p. 300) para referirse a este interés o preocupación profunda e intensa que caracteriza el ambiente de libertad auténtica. Así, para Sen, he aquí una de las intuiciones más potentes del autor y de mayor implicación educativa, la libertad en singular, y las libertades en plural, más que tenerse o disfrutarse, se comparten. La relación entre justicia y libertad se encuentra precisamente en este territorio: un mundo justo es un mundo habitado por seres humanos intensamente preocupados por las libertades de todos, las que todos compartimos. “Justice in the world in which we live demands a very special concern with liberties that all can share” (ídem).

A esta intensa preocupación por la libertad y la justicia está llamada a sumarse la pyme actual.

## 8.5. IGUALDAD

Quizá sea Dworkin (2002) el que de manera más contundente ha defendido el valor de la igualdad, a la que ha llamado “sovereign virtue”. Para Ronald Dworkin la igualdad de recursos es la medida de la justicia: a mayor igualdad de recursos en una determinada sociedad, mayor justicia. El problema, sin embargo, es que si elevamos la igualdad al rango de virtud soberana, es necesario explicar cómo es posible hacerlo sin poner en peligro la libertad. Para que libertad e igualdad no se enfrenten, ninguna debe elevarse sobre la otra.

La pensadora Iris Marion Young ha sido la continuadora más notable del pensamiento de Ronald Dworkin (fallecido a principios de 2013). Para Young (2011) tenemos una responsabilidad personal de construir la justicia. El modelo de Young, de base feminista, es el de la “conexión social”: estamos conectados, de esta conexión nace la responsabilidad, responsabilidad de justicia, que es obligación de igualdad. Puyol (2010, p. 74), comentando a Young, insiste en la necesidad de profundizar en nuestras responsabilidades como consumidores y como ciudadanos del mundo, en evitar prácticas injustas allá donde existan y en promover la efectiva igualdad globalmente.

Los ciudadanos somos “stakeholders”, tenemos un interés como consumidores, como trabajadores, como accionistas o como habitantes de un territorio donde una empresa opera, acerca de las operaciones de la compañía. La teoría de los “stakeholders” (grupos de interés) se atribuye a Freeman (1984 y 2012). Su relación con el asunto de la igualdad radica en que hoy quizá podríamos decir que ser, sentirnos y actuar como “stakeholders”, sentir la “conexión social” de Young (2011) y la condición de ser interesado de Freeman (1984), nos iguala a unos con otros: si muchas personas desconectan socialmente, si muchos seres humanos no sienten su condición de “stakeholder” y de ciudadano, en sentido amplio, la igualdad no se está haciendo real y efectiva. Parte de la Educación hoy es Educación para saberse “stakeholder”, para tomar conciencia de mi interés y de mi posición respecto del mundo en general y de las organizaciones empresariales en particular. Sahd y Rudman (2011) ha subrayado que las pymes no pueden perder de vista que sus “stakeholders” tienen una importancia creciente en su propio futuro. Christakis y Fowler (2009) han destacado que nadie puede sustraerse a la idea de que vivimos conectados. Hay una dimensión ciudadana que tiene que ver con mi condición de “stakeholder” y no conviene olvidar que, como explica el Tribunal Constitucional español, igualdad y ciudadanía son términos relacionados.

La Sentencia número 12/2008, de 29 de enero, del Tribunal Constitucional, dice que la igualdad es “elemento definidor de la noción de ciudadanía”. Sin igualdad no hay ciudadanía. Los ciudadanos o son libres e iguales o no son ciudadanos.

A lo largo y ancho de la Modernidad y, si cabe, con mayor fuerza en este tiempo posmoderno presente, ha emergido una alabanza de la diversidad (Frost, 2012, p. 54): somos distintos y hay que celebrar la diferencia, somos desiguales y esto es enriquecedor. Se ha llegado a proclamar la “diversidad como factor de excelencia” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, p. 228).

Este discurso del respeto hacia la diversidad está obligando a definir con precisión el discurso de la igualdad: si es loable que seamos diversos, ¿en qué aspectos concretos sigue siendo loable que seamos iguales?

Para resolver los dilemas de la igualdad, hay que empezar afirmando, una vez más, que igualdad no se opone a libertad, sino que no es más que su extensión, su compañera. Si entendemos “fairness” como Sen lo hace, como imparcialidad (esa especie de trato igual que todos los seres humanos merecemos) y si entendemos imparcialidad como la extensión a todos de la libertad, he ahí el verdadero alcance de la igualdad: iguales en la libertad. Es decir, la condición primera del desarrollo humano es la libertad y la aspiración de igualdad tiene que ver, precisamente, con que vivamos en una sociedad en la que libertad alcanza a todos. El asunto merece alguna consideración más.

Sen, consciente de que el problema es espinoso, dedica un capítulo completo, el decimocuarto, de su obra “The Idea of Justice”, a reflexionar sobre la relación entre Igualdad y Libertad. En alguno de los párrafos más citados y comentados de esta obra, nos recuerda que la igualdad es reclamada como valor propio por las más variadas teorías filosóficas y políticas: “the theories can be entirely diverse (focusing on, say, equal liberty or equal income or equal treatment of everyone’s rights or utilities), and they may be in combat with each other, but they still have the common characteristic of wanting equality of something”<sup>45</sup> (Sen, 2009, p. 291).

---

<sup>45</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 321: Las teorías pueden ser enteramente diversas (orientadas a la libertad igual, el ingreso igual o el trato igual de los derechos o las utilidades de todos) y pueden combatir las unas contra las otras, pero aún así tienen la característica común de querer la igualdad de algo.

Como quiera que las más variadas teorías reclaman para sí la igualdad, la cuestión, razona Sen, es determinar de qué igualdad están hablando, o mejor dicho: ¿igualdad de qué?. Estamos ante una de las frases más citadas de Sen: “Equality of what?” (Sen, 2009, p. 293). Es cierto que se aprecia en el propio Sen una evolución a lo largo de su vida: ha pasado de preguntarse si convendría establecer la necesidad de cierta igualdad de capacidades básicas (1995) a negar que la defensa de una igualdad de capacidades conduzca a mayor justicia (2009).

Sin embargo, la respuesta de Sen es tan matizada y sutil que no siempre ha sido bien presentada. Sen señala en su obra “The Idea of Justice”, expresamente, que no propone la igualdad de capacidades: “Would it not be right to presume that we should demand equality of capability? I have to argue that the answer is, no”<sup>46</sup> (ibídem, p. 295). Ni siquiera Nussbaum propone la igualdad de capacidades (Nussbaum, 2012, p. 51).

La aproximación de Sen al concepto de igualdad arranca destacando la importancia de la “impartiality” y del principio de “non-discrimination” (Sen, 2009, p. 293). Es necesario reiterar que para Sen el concepto “fairness” tiene su mejor sinónimo en “impartiality” (ibídem, p.54). Por lo tanto, Sen parte de que la primera condición de la justicia es que todos seamos (por emplear las palabras del artículo 14 de la Constitución Española) iguales ante la ley. Esto es, existe un aspecto legal, administrativo, procedimental de la libertad, el que Sen llama “process aspect of freedom” (ibídem, p. 296) que es vital para que exista justicia y que no está integrado en el concepto de “capability”, que, por su naturaleza, está más relacionado con el aspecto potencial de la libertad, el que Sen llama “opportunity aspect of freedom” (ibídem, p. 196).

Pues bien, para Sen resulta claro que debe existir igualdad ante la ley, igualdad de derechos o “fairness of the processes” (ibídem, p. 296). Luego, para Sen aquí está la respuesta a la pregunta ¿igualdad de qué?: iguales en libertad (libertad procedimental propia de las democracias que es fundamento del sistema y por la que nadie puede ser discriminado por razón de su raza, sexo, religión o ninguna otra condición).

Podría añadirse (Sen no lo hace) que todos debemos gozar de esas libertades procedimentales básicas porque todos somos titulares de igual dignidad. Iguales en la dignidad, diría Nussbaum, aunque, como ella misma matiza, su maestro Amartya Sen “no

---

<sup>46</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 325: ¿No sería justo suponer que debemos exigir igualdad de capacidad? Tengo que decir que la respuesta es no.



hace un uso teórico primordial del concepto de dignidad humana” (Nussbaum, 2012, p. 39).

Nussbaum afirma que somos iguales en dignidad, pero no en capacidades (ni debe perseguirse que así sea):

De un supuesto como el de la igual dignidad de las personas no se sigue, sin embargo, que todas las capacidades de importancia central tengan que ser igualadas para todos y todas. Tratar a las personas como iguales puede no significar necesariamente igualar las condiciones de vida de todas ellas (2012, p. 51).

El llamado “capability approach” es más una perspectiva nueva para avanzar hacia mayores cotas de justicia, que una justificación de igualdad de resultados: “capability is, in fact, no more than a perspective in terms of which the advantages and disadvantages of a person can be reasonably assessed”<sup>47</sup> (Sen, 2009, pp. 296-297). Nussbaum (2012, p. 14) explica que las preguntas que están en el origen de esta perspectiva de las capacidades son dos: “¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?”.

En consecuencia, no debe esperarse del “capability approach” algo que este enfoque no se ha propuesto: no debe pensarse que el “capability approach” es una defensa de la primacía de la igualdad, ni un intento doctrinal de explicar cómo alcanzar mayor igualdad de capacidades. El “capability approach” es, no más, aunque ya es mucho, una nueva perspectiva para valorar (“assess”) el desarrollo humano y para trabajar en la construcción de un mundo más justo. No se trata tanto de que las capacidades de los seres humanos se igualen, aunque sea cierto que la desigualdad extrema de capacidades es indeseable, como de reconocer que para avanzar hacia mayor justicia hay que tener en cuenta las capacidades de la gente, sus oportunidades reales de desarrollo y el poder y la responsabilidad que de estas oportunidades se derivan. Hay que tener siempre igualmente en cuenta que los seres humanos tienen, al mismo tiempo, el derecho a reclamar su libertad y el deber de expandir su libertad.

---

<sup>47</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, pp. 326-327: capacidad es, en efecto, nada más que una perspectiva desde el punto de vista de la cual se pueden evaluar en forma razonable las ventajas y las desventajas de la persona.

Sen pone un ejemplo educativo: nadie discute la importancia de la escuela y, sin embargo, la educación en la escuela, reconozcámoslo, no iguala capacidades, su virtud no reside tanto en que iguale a los discentes, sino más en que permite a todos que expandan sus capacidades, aunque unos las expandan más que otros: “an institution or a policy may well be defended not on the grounds that it enhances capability equality, but for the reason that it expands the capabilities of all”<sup>48</sup> (Sen, 2009, p. 298).

A partir de esta última cita podríamos concluir que la posición de Sen es: no persigamos tanto la igualdad de capacidades, como que las capacidades de todos tengan ocasión de expandirse y desarrollarse.

Quienes ven en Sen un defensor de la igualdad y de la equidad no le tratan justamente, porque podríamos decir que Sen dibuja dos caminos hacia la democracia y la eliminación de la pobreza: el camino de la libertad (más imparcialidad, que es “fairness”, conduce a mayor libertad y de ahí se deriva más democracia y menos pobreza) y el camino de la igualdad (más intervención, más igualdad, más democracia también y menos pobreza). Pues bien, para Sen estos caminos son compatibles, pero insiste en poner el énfasis en el primero. Sen no es un adalid, en absoluto, del intervencionismo estatal.

Al hilo de todo lo anterior, cabría decir que quienes plantean que la idea de la justicia de Sen es la de una justicia distributiva no recogen toda la densidad de la obra de Sen, lo que nos conduce a delimitar con la mayor precisión posible cuál es la idea de la justicia de Sen, tarea que se aborda a continuación y que constituye el núcleo central de una aproximación a la Responsabilidad Social vinculada al valor “justicia”.

## 8.6. JUSTICIA

Libertad, Igualdad y Justicia. La reflexión sobre los valores culmina con la Justicia. O la justicia con minúscula que prefiere Sen (2009).

“La justicia es un valor” (Ortega y Gasset, 2010, p. 116).

---

<sup>48</sup> Una institución o una política puede ser bien defendida no porque mejora la igualdad de capacidad sino porque expande las capacidades de todos.

La indagación filosófica hasta este punto nos ha conducido hasta la justicia como valor más íntimamente relacionado con la Responsabilidad Social.

Antes de que en el Capítulo siguiente operativicemos la justicia descubriendo sus rasgos (a partir del primer proceso codificador que explicamos en el Capítulo I), sírvanos como antesala una presentación de la idea de justicia de Amartya Sen y unas consideraciones sobre el llamado problema de la justicia global.

### **8.6.1. LA IDEA DE LA JUSTICIA DE SEN**

La obra de Sen resulta provocadora porque se arriesga a clasificar los más variados autores sin ningún prejuicio ideológico, sino de acuerdo a un hilo discursivo al que se muestra fiel. Así, por ejemplo, partiendo de una distinción de la Jurisprudencia india entre *Niti* y *Nyaya* (ver explicación en la siguiente tabla), Sen nos sorprende vinculando a Smith con Marx frente a Kant y Rawls.

Tabla nº 4. Nyaya y Niti según Sen

<p style="text-align: center;"><b>J U S T I C I A</b>                      DOS CORRIENTES QUE NACEN EN LA EDAD MODERNA Y SE PROLONGAN EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA</p>		
	JUSTICIA COMO REALIZACIÓN SOCIAL	INSTITUCIONALISMO TRASCENDENTAL
Concepto correspondiente de la Jurisprudencia india	Nyaya	Niti
Pensadores más representativos según Sen	Smith Condorcet Wollstonecraft Bentham Marx Mill Arrow	Hobbes Locke Rousseau Kant Rawls Dworkin Gauthier
Implicación educativa	La acción educativa debe estimular un hondo sentido de justicia y un anhelo de avance social	La acción educativa debe perseguir la adhesión de las nuevas generaciones al contrato social

Fuente: elaboración propia

Amartya Sen, economista y filósofo, nació en 1933 en Shantiniketan (India). Su origen indio está presente en su obra. Es bellissimo su intento de acercar al lector occidental a referencias no occidentales, a los grandes escritos épicos sánscritos datados entre el siglo VII y el siglo V antes de Cristo, entre los que destaca el Mahabharata. Resume dos ideas de esta obra con relevancia en el asunto de la responsabilidad que nos ocupa:

First,... what happens to the world must matter and be significant in our moral and political thinking. One cannot close one's eyes... Second,... a person whose decisions bring about some

serious consequences must take personal responsibility for what results from his own choices...<sup>49</sup>  
(Sen, 2009, pp. 212-213).

Además de su referencia al Mahabharata, Sen subraya, con tanto rigor histórico como fuerza narrativa, que Aristóteles y el filósofo indio Kautilya fueron contemporáneos, en el sentido literal de que vivieron, uno en Grecia y otro en la India, en el siglo IV antes de Cristo. Sen nos presenta también la figura de Ashoka, emperador indio del siglo III antes de Cristo al que también se refiere Nussbaum (2012, p. 127) como inspirador de la “tolerancia religiosa”. Resulta especialmente evocadora la referencia a Alejandro Magno, “Alexander the Great”, quien tuvo de maestro a Aristóteles, y quien llegó en sus viajes y conquistas hasta la India (Sen, 2009, p. 87).

Las referencias a la India de Sen no se limitan al Mundo Antiguo, pues, además, nos presenta a Akbar, emperador indio del siglo XVI que impulsó la secularización (ibídem, p.37).

Sen se esfuerza en razonar, en particular, que la tradición democrática no es un patrimonio occidental: “we have to look beyond thinking of democracy only in terms of European and American evolution”<sup>50</sup> (ibídem, p. 322). Existen antecedentes de prácticas democráticas significativas, explica Sen, en Irán, India y Japón. En todo caso, como apunta Nussbaum, “aunque fuera cierto que los derechos humanos tuvieron su origen histórico en Occidente, ese dato no constituiría por sí solo razón alguna para considerarlos inapropiados para otras naciones” (Nussbaum, 2012, p. 126).

Por lo que se refiere a la península ibérica, Sen hace referencia a la tolerancia de la Córdoba del siglo X, quebrada por la intolerancia de los musulmanes más integristas del siglo XII, que expulsaron de la península a Maimónides, pensador de gran influencia en El Cairo, a donde fue a instalarse tras abandonar la península, “forced to emigrate from

---

<sup>49</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, pp. 243-244: Primero, ... lo que le sucede al mundo tiene que importar y ser significativo en nuestro pensamiento político y moral. No se pueden cerrar los ojos ... La segunda cuestión, ... una persona cuyas decisiones producen serias consecuencias debe asumir su responsabilidad personal por lo que resulte de sus propias opciones...

<sup>50</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 353: Tenemos que mirar más allá del pensar sobre la democracia solo en términos de la evolución europea y americana.

Spain” (Sen, 2009, pp. 333). Sen presenta esta evidencia y otras como signo de que, con idas y venidas, avances y retrocesos, la democracia y la tolerancia que la antecede y que es precisa para que florezca, han ido desarrollándose, como práctica o como línea de pensamiento, en distintos momentos y en diferentes lugares.

En la obra de Sen late una doble consideración de la justicia: como valor y como estado de cosas. En tanto que valor su mejor traducción al inglés es “Justice”, con jota mayúscula, pero en cuanto que estado de cosas que los seres humanos luchamos por establecer, su mejor traducción al inglés es “justice”, con jota minúscula, o “fairness”.

Para Sen (2009) la justicia debe fundarse en la razón. Sen emplea razón también con erre minúscula, pues desconfía de lo que llama “overwhelming dominance of reason in the thinking prevalent in what is seen as the Enlightenment period” (Sen, 2009, p. 34). Sen se refiere a razón en el más operativo y sencillo de los sentidos. De hecho, con frecuencia, en lugar de emplear la palabra “reason”, que podría interpretarse en un sentido ideal y poco operativo, Sen emplea la palabra “reasoning”, que evoca la acción de razonar y tiene una connotación práctica y presente:

It is sometimes claimed that justice is not a matter of reasoning at all; it is one of being appropriately sensitive and having the right nose for injustice. It is easy to be tempted to think along these lines. When we find, for example, a raging famine, it seems natural to protest rather than reason elaborately about justice and injustice. And yet a calamity would be a case of injustice only if it could have been prevented, and particularly if those who could have undertaken preventive action had failed to try. Reasoning in some form cannot but be involved in moving from the observation of a tragedy to the diagnosis of injustice<sup>51</sup> (Sen, 2009, p. 4).

Toda la obra de Sen está penetrada por esta apelación al razonamiento, más que a la razón. Nos insta a razonar, apasionadamente, pero sin alejarnos de la lógica de los argumentos y de la práctica del diálogo.

---

<sup>51</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 36: A veces se dice que la justicia no es en absoluto una cuestión de razón, sino de tener la sensibilidad apropiada y el olfato adecuado para la injusticia. Es fácil caer en la tentación de pensar así. Cuando nos enfrentamos, por ejemplo, a una hambruna atroz, parece natural protestar en lugar de razonar de manera elaborada sobre la justicia y la injusticia. Y sin embargo, una calamidad sería cosa de injusticia tan solo si pudiera haber sido evitada y particularmente si quienes pudieran haberla evitado han fallado. De alguna manera, razonar no es más que pasar de la observación de una tragedia al diagnóstico de una injusticia.

Para Sen, la ansiada objetividad que nos permitirá avanzar hacia mayores cotas de justicia, viene derivada, en Democracia, de un debate público constante, fluido, participativo, bien articulado. Nancy Fraser ha seguido también esta línea habermasiana que implica abrir un permanente “debate democrático que debe determinar lo que es justo” (Puyol, 2010, p. 79).

En España, Cortina (2011, p.148) define justicia como “acuerdo que podrían descubrir los seres humanos a través del diálogo si fueran tenidos realmente en cuenta como merecedores de profunda dignidad”. Luego la fórmula de Cortina podría expresarse como

**justicia = diálogo + dignidad**

Sen rechazaría el empleo de la palabra acuerdo al principio de la cita anterior y quizá no rechazaría el empleo de la palabra dignidad, si bien él no la emplea, como quedó explicado con referencia a la distinta posición de Nussbaum.

Sin embargo, de la definición de Cortina, Sen, sin duda, aplaudiría la referencia al diálogo.

El diálogo al que se refiere Cortina (y en esto debe insistirse que su posición se acerca a Sen) debe estar fundado en razones.

La dignidad a la que se refiere Cortina se manifiesta en derechos, porque, siempre según Cortina, ser titular de derechos es signo de dignidad.

La aproximación de Cortina es, por tanto (principalmente por su referencia al acuerdo), muy rawlsiana y a Rawls hace numerosas referencias (Cortina, 2011, pp. 65, 103, 107, 108, 118 y 119). La inclusión del sustantivo acuerdo en su definición de justicia es el signo más inequívoco de la influencia neocontractualista de Rawls.

Conviene recordar que Sen fue discípulo de Rawls. De hecho, la obra magna de Sen, “The Idea of Justice”, está dedicada a John Rawls. De alguna manera, quizá algo pretenciosa, “The Idea of Justice” responde a “The Theory of Justice” de Rawls (1971), una obra que es, probablemente, la obra de filosofía jurídica escrita en lengua inglesa más influyente del siglo XX.

La obra de Sen es un aldabonazo a las conciencias en este tiempo posmoderno. Sen rechaza todo contractualismo (esa ficción consistente en pensar que primigeniamente nos

dimos unas reglas, firmamos un contrato o acuerdo fundacional, instituimos una vida en sociedad) y, al hacerlo, al rechazar Sen toda forma de institucionalismo trascendental, como él mismo lo califica, se está adhiriendo a la línea de pensamiento (y de acción) que plantea que en este tiempo de incertidumbre no caben las reglas y, por fin, ha de respetarse la autonomía individual y expandirse la libertad (¡y la responsabilidad!) de todos los seres humanos. No solemos reclamar que se respete nuestra responsabilidad y resulta más frecuente que reclamemos que se respeten nuestros derechos; sin embargo, salvo que nos resignemos a vivir en una atmósfera de asfixiante paternalismo, reclamar derechos implica, necesariamente, reclamar mi espacio de responsabilidad: es justo que se me considere responsable.

Una aproximación seria a la Responsabilidad Social tiene que ver con la justicia, tal y como Sen la entiende, más que con la filantropía. Por eso, conviene desconfiar de las reflexiones que plantean que la Responsabilidad Social es el modo en que los negocios devuelven a la sociedad parte del beneficio que obtienen en sus operaciones. Es lo que Visser (2011, p. 56) llama “the notion of giving back to society”<sup>52</sup>. Esta perspectiva caritativa carece de fundamentos sólidos y se corresponde con un estadio embrionario de la Responsabilidad Social.

Hay que integrar la Responsabilidad Social en las acciones para la realización de la justicia en el mundo hoy.

Sen propone que olvidemos el ideal de la Justicia con jota mayúscula. Es decir, propone que concibamos la justicia (con jota minúscula) como un camino, más que como una meta; como una construcción social digna del mayor esfuerzo, más que como un diseño de ciudad perfecta; como un proceso incremental (buscamos más justicia), más que como una apelación a lo trascendental (buscamos la Justicia). En esta perspectiva la Responsabilidad Social encaja.

Para Sen, no conduce a ningún lugar tomar como punto de partida una definición de qué es una sociedad justa (Sen, 2009, p. 105) y en su lugar propone una perspectiva comparativa: pensemos, continuamente, qué podemos hacer para dar un paso adelante en el camino hacia una mayor justicia. Sen rechaza todo institucionalismo trascendental por insuficiente (Sen, 2009, p.98) e innecesario (ibídem, p.101).

---

<sup>52</sup> La noción de devolver a la sociedad lo que nos ha dado.



Y Sen propone, también, como ya se ha adelantado, que definamos la justicia (o mejor, los caminos para ir construyendo una sociedad más y más justa) en un proceso de diálogo o deliberación. Filosóficamente, esta propuesta, a simple vista, podría conducir al relativismo. Si la Justicia, con jota mayúscula, no existe o, dicho sea más matizadamente, es un castillo inexpugnable para la mente humana, ¿cómo aspirar a caminar hacia mayor justicia?

Sen, ante la pregunta anterior, no se arredra, no tira la toalla, sino que insiste en que, sin abrazar ningún relativismo extremo, es posible y necesario encontrar maneras de definir caminos hacia la justicia en un proceso de amplia deliberación pública que cumpla con las exigencias de la objetividad. Afirma incluso que lo que es razonable lo descubrimos entre todos en un proceso de “public reasoning” (Sen, 2009, p. 44). Afirma que esta apuesta por la deliberación pública tiene anclaje tanto en Rawls (1971) como en Habermas (1985), aunque muchos hayan querido presentarlos como contrarios: “I am not fully persuaded that Rawls’s and Habermas’s approaches are, in fact, radically different”<sup>53</sup> (Sen, 2009, p. 43).

Sen, en este punto, trae a colación al pensador escocés del siglo XVIII Adam Smith. ¿Qué recupera Sen de Smith? Su idea del “impartial spectator” (ibídem, p. 44). Para Sen, Smith intuyó con gran finura intelectual y enorme anticipación, que el exceso de localismo o, según prefiere Sen, “parochialism” (ibídem, p.45) conduce a la hipertrofia social y nos aleja de la construcción de la justicia. En la idea de Smith del espectador imparcial ancla Sen su afán de encontrar un punto de objetividad posicional sin recurrir ni al contractualismo, ni al utilitarismo (ibídem, p. 70), una objetividad que se relaciona con su búsqueda de un “public framework of thought” (ibídem, p.134). Para Sen, Smith no es utilitarista, aunque muchos comentaristas lo hayan inscrito en esta corriente de pensamiento junto a Bentham y Hume (ibídem, p.137), sino que es un precursor de lo que Sen denomina la imparcialidad abierta, por oposición a la imparcialidad cerrada inherente a la idea de contrato social (ibídem, p.136) y a la teoría de la posición original, “original position”, de Rawls (ibídem, p.138).

Sen toma de su maestro, John Rawls, la concepción de la justicia como “fairness”: “justice as fairness” (ibídem, p. 53). Esta expresión ha sido traducida generalmente así:

---

<sup>53</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 72: No estoy persuadido de que los enfoques de Rawls y Habermas sean de hecho radicalmente diferentes.

justicia como equidad. Sin embargo, esta traducción no está exenta de problemas (como ya se puso de manifiesto en el Capítulo I), pues en inglés existen tanto “equality” como “equity”, siendo la primera la traducción más ajustada de igualdad y la segunda la traducción probablemente más ajustada de equidad. Sen (ibídem, p.59) explica que “equality” se emplea generalmente para referirse a igualdad de oportunidades, mientras que “equity” se emplea para referirse a justa distribución de recursos, que es algo más próximo a lo que en español solemos querer decir al emplear la palabra equidad.

Es más, el propio Sen se muestra sabedor de que la distinción en inglés entre “justice” y “fairness” no existe en otras lenguas (desde luego, no existe en español): “some of the major languages in the world do not even have clearly distinguished words for the two”<sup>54</sup> (ibídem, p. 72).

Sen se pregunta: “what is fairness?”. Y de su respuesta destacamos: “it can broadly be seen as a demand for impartiality”<sup>55</sup> (ibídem, p.54). Por lo tanto “fairness” es, para Sen, en primer lugar, imparcialidad, llegando en algún momento a tratar “fairness” e “impartiality” como sinónimos (ibídem, p. 402). Existe justicia, en el sentido de “fairness”, cuando hay imparcialidad. Y añade: si hay imparcialidad puede brotar la cooperación entre los hombres (ibídem, p. 55) o, dicho de otro modo, la justicia (de la que tiene sentido tratar si todos los hombres son tratados imparcialmente) es una condición necesaria para que se fortalezcan las relaciones sociales por medio de la colaboración entre los ciudadanos.

Sen muestra un profundo respeto por la aportación de Rawls, por su intento de revivificar la tradición contractualista con su idea de la “original position”, esa especie de estado primigenio en el que emergerían unos “principles of justice” por todos aceptados (ibídem, p.59); sin embargo, aunque reconoce el esfuerzo del maestro John Rawls, Amartya Sen no se adhiere a la línea de pensamiento de Rawls en este punto y rechaza que los principios de la justicia puedan ser codificados de modo inmutable, como todavía hoy sostiene Schultz (2012).

---

<sup>54</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 101: Algunos de los principales idiomas del mundo no tienen siquiera dos palabras claramente distintas para los dos conceptos.

<sup>55</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 83: En general, puede verse como una exigencia de imparcialidad.

Sen es muy crítico con la tradición contractualista por considerarla una manifestación del institucionalismo trascendental. En cierto modo, esta crítica se encuentra implícita en los pensadores posmodernos cuando afirman que la responsabilidad es previa y después surge el consenso “y no a la inversa” (Bauman, 2009, p. 23) o cuando añaden que los seres humanos conscientes “vivimos en sociedad, somos la sociedad” (ibídem, p. 57), sin que quepa invertir los términos para afirmar que en sociedad nacen seres humanos conscientes: con esto se quiere decir que la idea del contrato social es una entelequia que no resuelve nada en relación con los problemas de la explicación de la conciencia humana y la responsabilidad, pues ningún contrato acuerdo o consenso, real o imaginario, sería posible sin ciudadanos libres y responsables que son, en todo caso, condición previa y necesaria, luego pretender fundar la justificación de alguna forma de responsabilidad personal sobre la existencia previa de un contrato sería un sinsentido.

Sen afirma que para avanzar en la construcción de la justicia no debe prestarse especial atención a los códigos, sino más bien al “actual behaviour”<sup>56</sup> (Sen, 2009, p. 67), el comportamiento real y efectivo, lo que de verdad hacemos o dejamos de hacer por la justicia: “actual behaviour may or may not come fully into line with the identified reasonable behaviour”<sup>57</sup> (ibídem, p. 68). De hecho, una de las críticas que hace a la filosofía política de Rawls es precisamente que da por supuesto que los seres humanos actuamos de modo razonable, cosa que, plantea Sen, con ironía, está lejos de ser generalmente cierto: “some people may not always behave reasonably”<sup>58</sup> (ibídem, p. 90).

Sen entiende que las carencias de la filosofía de Rawls pueden encontrar alguna corrección plausible en la “social choice theory”<sup>59</sup> (ibídem, p. 91). Explica que esta teoría de la elección social, aunque tiene antecedentes antiguos, emerge con fuerza a partir de los escritos de Condorcet a finales del siglo XVIII. La teoría de la elección social nace como una investigación acerca de cómo adoptar decisiones en grupo. En el siglo XX, el gran impulsor de esta teoría (y también quien la bautizó como “social choice theory”) fue Arrow

---

<sup>56</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 96: Comportamiento real.

<sup>57</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 97: El comportamiento real de cada quien puede o no estar del todo conforme con el comportamiento razonable.

<sup>58</sup> Algunas personas pueden no comportarse siempre de manera razonable.

<sup>59</sup> Teoría de la elección social.

(1951), pensador y economista (premio Nobel de Economía en 1972) que investigó acerca de la enorme dificultad que entraña tomar decisiones democráticas racionales. Cuestionó por tanto cualquier aspiración de “social rationality”. Como consecuencia de sus trabajos, se desarrolló toda una línea de pensamiento que confluyó en una conclusión básica y aparentemente sencilla: si queremos que las decisiones tomadas por un gran grupo sean mínimamente racionales, es preciso que la información de la que dispongan los miembros de ese grupo sea adecuada. Y en este punto entra en juego la Educación como fuente de la que han de beber ciudadanos mínimamente informados: sin educación de los ciudadanos, las decisiones democráticas son una quimera, sin educación no hay Democracia. Si la Democracia entraña elección, es necesario establecer las condiciones (también las condiciones educativas) que permitan al ciudadano elegir con información, “to make informed choices”<sup>60</sup> (Comisión Europea, 2011b, p. 57). Sen ha establecido un vínculo entre Condorcet, Arrow y la Educación:

Kenneth Arrow himself joined others in pursuing ways and means of broadening the informational basis of social choice. In fact, Condorcet too had already pointed in that direction in the 1780s in very general terms. There is a close motivational link here with Condorcet’s passionate advocacy of public education<sup>61</sup> (Sen, 2009, p. 94).

Sobre los cimientos de la “social choice theory” Sen va construyendo su idea de una búsqueda de mayor justicia por el camino de la deliberación y del diálogo: para avanzar hacia mayor justicia, es preciso escuchar todas las voces, reconocer la diversidad de perspectivas y fundir “membership entitlement” con “enlightment relevance” (Sen, 2009, pp. 108 y 134), lo que quiere decir que hay que escuchar tanto la voz de quienes tienen un interés particular en un asunto, como la voz de quienes simplemente nos enriquecen con su punto de vista, incluso si (o precisamente porque) no tienen ningún interés.

La corriente de la Responsabilidad Social es una manifestación de la justicia como *Nyaya*, como realización social y como consecuencia de un diálogo profundo que nutre la

---

<sup>60</sup> Hacer elecciones informadas.

<sup>61</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 124: El mismo Kenneth Arrow se unió a otros en la búsqueda de medios y métodos para ampliar la base de información de la elección social. En efecto, Condorcet también había apuntado en esa dirección hacia 1780, en términos muy generales. Existe un estrecho vínculo motivacional aquí con la apasionada defensa de la educación pública por parte de Condorcet.

Democracia. Las pymes pueden y deben ser voces en ese diálogo, en esa deliberación pública y en esa acción responsable dirigida a mejorar la vida de la gente.

Una pyme vigorosa y fuerte no puede olvidar que la Democracia se construye, no es un estado de cosas derivado de un viejo contrato, sino un ejercicio activo de responsabilidades y derechos, siendo la propia actividad empresarial una forma más de ejercicio democrático y de contribución a la deliberación pública y a la construcción de mayor justicia.

### **8.6.2. EL PROBLEMA DE LA JUSTICIA GLOBAL**

La justicia que la Responsabilidad Social de la empresa promueve ¿es la justicia del vecindario, de la ciudad, del Estado soberano, de Europa, del mundo?

Este problema tiene que ver con la cuestión de la soberanía (Jiménez de Parga, 2012). En otros términos se podría preguntar: ¿para alcanzar la justicia global es necesario que nazca un Estado supranacional?

Quienes introducen esta pregunta en el debate público suelen insinuar que, en el fondo, la existencia misma de fronteras es injusta (Carens, 2012, p. 113).

La relación entre globalización y el papel de las empresas ha sido objeto de análisis desde muchos puntos de vista: Aaronson y Reeves (2002), Aguilera y Jackson (2003), Aman (2001), Arnove y Torres (1999), Berger (2000), Burgoon (2009), Campbell (2005), Frieden, Lake y Schultz (2009), Grayson y Hodges (2002), Lowe y Murdoch (2003), Rhodes (1996), Strike, Gao y Bansal (2006) y Stubbs y Underhill (1999).

Con la expresión “elusiva universalidad” (Bauman, 2009, p. 27) los pensadores posmodernos se refieren a la siguiente paradoja: por un lado, si reforzamos la idea de universalidad estaremos reduciendo la influencia de los Estados, pero, por otro lado, ninguna pretensión de universalidad es posible si reducimos la influencia de los Estados sin que emerja una nueva soberanía supranacional o, al menos, alguna forma ordenada de “convivencia de autoridades soberanas” (ibídem, p. 33).

Sin embargo, “el Estado ya no tiene capacidad, necesidad ni voluntad de liderazgo espiritual” (ibídem, p. 152). No tiene capacidad por mor de la globalización, no tiene necesidad porque la sociedad ha dejado de reclamarle que acreciente la nómina de servicios que presta ya que ha triunfado la idea de que el mejor Estado es el de menor tamaño y no tiene voluntad por la mala conciencia de los horrores estatistas del siglo XX.

Como el Estado-nación no se preocupa de la sociabilidad, han emergido las “neotribus” (ibídem, pp. 156-157): estamos en un momento histórico donde pugnan corrientes que empujan hacia mayor universalidad y corrientes que pugnan hacia distintas formas de localismo casi tribal.

Para Sen, afirmar la conveniencia de un Estado planetario nos conduciría a nuevas formas de institucionalismo trascendental indeseables y, además, ¿no podemos esperar sentados a que emerjan estructuras supranacionales eficaces que aseguren la justicia planetaria!

Ahora bien, Sen no propone en ningún momento ninguna forma de localismo tribal. Sen (2009, p. 26) propone: “people across the world agitate to get *more* global justice”<sup>62</sup>. Esta agitación global le parece a Sen preferible a un imaginario “gigantic global social contract” (Sen, 2009, p. 71). Es decir, Sen no plantea la vuelta a la tribu, pero resuelve su adscripción al universalismo abogando por el establecimiento y fortalecimiento de redes de ciudadanos libres que impulsan la justicia en sus Estados y en el mundo entero.

Frost, en la misma línea de Sen, sostiene que está emergiendo una “sociedad civil global” (Frost, 2012, p. 54): desde esta perspectiva, no se trata de que surja o un Derecho global o un Estado planetario, sino que, manteniéndose la variedad de Estados, lo que brota con fuerza es una conciencia planetaria.

La cuestión de fondo tiene que ver con el alcance de nuestras obligaciones como ciudadanos del mundo: hasta dónde alcanzan mis obligaciones en un mundo globalizado, cuánto debo exigirme, cuánto debo esperar de otros seres humanos y de las instituciones (Puyol, 2010), de las empresas y de la Universidad (García Ruiz, 2008).

Se hace necesario encontrar razones plausibles para explicar y justificar que tengamos que asumir obligaciones respecto de seres que no son ni nuestros familiares, ni nuestros vecinos, ni siquiera nuestros compatriotas, y este empeño sirve para comprender y justificar (e impulsar) que una empresa como institución, y las personas y equipos que la integran, asuma obligaciones respecto de seres humanos que no son ni sus trabajadores, ni sus clientes, ni sus accionistas.

---

<sup>62</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 58: La gente se agita para exigir más justicia global.

Uno de los motivos del interés de Cortina por las neurociencias es que podrían explicar por qué mostramos más interés por el próximo que por el lejano. Para Cortina este mayor interés por el próximo es neurocientíficamente explicable y, por tanto, razona, no cabe culpabilizarse por no sentir apego por el lejano. Esta línea de reflexión resulta estéril: bien está que evitemos “crear sentimientos de culpabilidad sin más horizonte” (Cortina, 2011, p. 92), pero nada de esto nos permite construir avanzar hacia mayor justicia, ni permite configurar ninguna forma de justicia global.

Sen, por su parte, justifica la necesidad de una justicia global con varias razones (Sen, 2009, pp.129-130):

- por referencia al concepto de obligaciones imperfectas de Kant,
- porque las acciones de un país pueden tener influencia sobre otro muy lejano,
- por la exigencia de objetividad, que se relaciona con la necesidad de evitar “parochialism”.

La idea de las obligaciones imperfectas de Kant es de dudosa aplicación. Implicaría reconocer que hay otras obligaciones perfectas o, lo que es lo mismo, obligaría a reconocer la operatividad de una Ética normativa. Si Sen se quiere alejar del contractualismo y de todo institucionalismo trascendental, no parece que la referencia a las obligaciones imperfectas de Kant resulte especialmente clarificadora.

La referencia de Sen a la interdependencia entre países es, en definitiva, una referencia a la idea del “glocality”: un mundo global, que nos es lentamente más accesible, una especie de mezcla entre global y local. Visser mantiene que los japoneses usaron por primera vez el concepto al que se refiere la voz japonesa “dochakuka” que empleó la empresa Sony en los años 80 del siglo pasado; sin embargo, el término alcanzó popularidad en Occidente gracias al trabajo, ya en los 90, de los sociólogos Manfred Lange, Roland Robertson, Keith Hampton, Barry Wellman y Zygmunt Bauman (Visser, 2011, pp. 257 y 258). En definitiva, esta segunda razón de Sen es incontestable: en efecto, las acciones en una parte del planeta tienen efectos en todas partes y de ahí puede derivarse un hondo sentido de responsabilidad planetaria.

Finalmente, la tercera razón de Sen para conceder importancia a la búsqueda de justicia global tiene naturaleza puramente filosófica, pero no es una cuestión menor. Sen sostiene, como ya adelantamos, que la deliberación pública, esa especie de diálogo en el ágora que debe existir en toda sociedad democrática, es el camino para establecer los

términos de lo que en cada momento se considera razonable y cree que estos procesos pueden y deben impulsarse sin caer en un relativismo absurdo. Pues bien, la potente intuición de Sen es que nuestra ágora es ahora la Tierra, que el punto de objetividad para el establecimiento de lo razonable no es local, sino global, planetario.

La más modesta pyme está compelida hoy a asumir que su campo de actuación es la Tierra. Su reto no es contribuir a mejorar su pueblo, su ciudad o su nación, sino contribuir a mejorar la vida de la gente en todo el mundo, modesta pero verdaderamente y no por razones humanitarias, sino por estricta justicia (Puyol, 2010).



## CAPÍTULO IV

# La Responsabilidad Social y los rasgos de la Justicia

---

El gráfico “Disco de los Valores Políticos”, presentó los rasgos de la justicia. Este Capítulo IV analiza uno por uno los rasgos de la justicia, comenzando por el Humanismo y terminando con la Fiesta. Todos los apartados (excepto el último) arrancan con una cita de Cicerón. Por supuesto, no se trata de una reflexión abstracta sobre la justicia, sino una reflexión que la relaciona con la Responsabilidad Social de las empresas.

### **1. PRIMER RASGO DE LA JUSTICIA: EL HUMANISMO**

Homo est, humani nihil a se alienum putat (Cicerón, Off., 1, 30).

TRADUCCIÓN: Es hombre, nada humano le es ajeno.

## 1.1. MEJORAR LA VIDA DE LA GENTE

Todas las páginas anteriores han conducido a una conclusión principal: la Responsabilidad Social es una forma de contribución a la realización de la justicia.

También se ha dicho que para que la justicia no sea una palabra hueca, hay que descubrir sus rasgos. También se ha adelantado que diez rasgos de la justicia podrían ser, a partir de un análisis de los clásicos antiguos: 1º, Humanismo; 2º, Paz; 3º, Ciudadanía; 4º, Voluntad; 5º, Iniciativa; 6º, Diálogo; 7º, Transformación; 8º, Reputación; 9º, Utilidad; y 10º, Transparencia.

Acerca del Humanismo, la primera aproximación, la más intuitiva y certera, es que todo Humanismo tiene que ver con empeñarse en mejorar las condiciones de vida de la gente.

Cuando lo que guía la acción es esto, mejorar la vida de la gente, tal acción es humanista.

Küng (2012, p. 33) prefiere “humanidad” o “principios de humanidad” a Humanismo. Explica que en chino humanidad es “ren” (la referencia de Küng a China intenta enfatizar el carácter transcultural de los principios de humanidad). Küng sostiene que esta idea de los principios de humanidad es anterior a todo valor, es fundamento de los valores. No se discutirá aquí que existan o no unos “principios de humanidad” comunes a Oriente y Occidente. Se partirá de que la justicia tiene por rasgo distintivo la atención al ser humano individual. Ni más ni menos que esto quiere decirse cuando se afirma que el Humanismo es rasgo de la justicia: promover la justicia es considerar a todo ser humano digno.

Humanismo hoy es reconocer el carácter personal y autónomo de la conciencia. Un ser humano, una conciencia. Un ser humano, un actor más que, potencialmente, puede comprometerse en la construcción de un mundo mejor.

Soy humano y nada humano me es ajeno. Esta poderosa intuición estaba presente en la Antigua Grecia, es fundamento de la Política de Aristóteles y, ya en Roma, del pensamiento estoico. No en vano, es Cicerón quien nos recuerda este adagio. Pero sus hondas consecuencias impregnan toda la Modernidad y llegan hasta nuestros días:

La idea de una naturaleza humana arranca al menos de los sofistas, continúa en las obras de Aristóteles, los epicúreos y los estoicos, se adentra en el rico pensamiento escolástico, que hace de la naturaleza humana el núcleo de lo moral a través de la ley natural, recalca en el *Tratado de la naturaleza humana* de Hume, en las consideraciones de Kant o Hegel, en la distinción que Hannah

Arendt introduce entre naturaleza humana y condición humana, y llega hasta nuestros días (Cortina, 2011, p.84).

Arendt (1997, 2007) apuntó que la condición humana (expresión que la pensadora prefería, por considerar que naturaleza era un término esencialista, casi religioso) consistía en actuar. Somos humanos, luego trabajamos, producimos, actuamos. Actuar (en alemán “Handeln”) es también comunicar, explicó Arendt: comunicar es ya una forma de actuar. Hannah Arendt está siendo objeto de creciente atención, aunque algunos, por ejemplo Ramón Flecha (2013), vienen sosteniendo que el pensamiento de Arendt culpabiliza y no responsabiliza.

Por su parte, Sen subraya que lo que nos hace humanos es la capacidad de dialogar razonadamente, de estar en desacuerdo también, de comunicarnos en suma, siendo esta capacidad de diálogo tan estimulante en sí misma, como eficaz en el camino hacia la mitigación de la injusticia en el mundo:

We could have been creatures incapable of sympathy, unmoved by the pain and humiliation of others, uncaring of freedom, and – no less significant – unable to reason, argue, disagree and concur... It is bad enough that the world in which we live has so much deprivation of one kind or another (from being hungry to being tyrannized); it would be even more terrible if we were not able to communicate, respond and altercate... Escape from isolation may not only be important for the quality of human life, it can also contribute powerfully to understanding and responding to the other deprivations from which human beings suffer<sup>63</sup> (Sen, 2009, pp. 414-415).

La condición humana no es un asunto biológico o de “animalidad”, como ha escrito Rius (2010, p. 28), sino un asunto de orden social: nos hacemos humanos en el diálogo, en el encuentro y en la responsabilidad libremente ejercida y vivida.

---

<sup>63</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, pp. 447-448: Podríamos haber sido criaturas incapaces de simpatía, impasibles frente al dolor y la humillación de los otros, desentendidos de la libertad y, lo que no resulta menos significativo, incapaces de razonar, argumentar, discrepar y concurrir... Es suficientemente malo que el mundo en el que vivimos sufra tanta indigencia de una clase u otra (del hambre a la tiranía); sería aún más terrible si no fuéramos capaces de comunicación, respuesta y discusión... Escapar del aislamiento puede ser no solo importante para la calidad de la vida humana, también puede contribuir de manera poderosa a comprender y responder a las otras privaciones que sufren los seres humanos.

El Humanismo se erige como centro de cualquier Responsabilidad Social verdadera: actuamos para mejorar la vida de los hombres, nuestra empresa (en el caso de la Responsabilidad Social de las empresas) actúa para mejorar las condiciones de vida de la gente en relación con alguna capacidad central y algún derecho o libertad fundamental. Este enfoque permite determinar la Misión o mandato institucional de la empresa y proyectarla sobre el futuro.

Late en la visión humanista un optimismo humanista (también, por qué no, un optimismo pedagógico): nos dirigimos a ciudadanos libres en la confianza de que se comprometerán en la construcción de un mundo más justo, confiamos en que una acción educativa en esta dirección dará sus frutos, apasionará a los discentes y cambiará el curso de las cosas.

Este optimismo informado tiene detractores. Olcese afirma que la condición humana está “marcada por la codicia, la irresponsabilidad y la mezquindad” (Olcese, 2009, p. 21) y, a renglón seguido, declara: “creo firmemente en el capitalismo liberal como fuente inagotable de prosperidad y mejora del mundo y de los seres humanos”. Es decir, muestra una confianza en el sistema que no manifiesta hacia los seres humanos mismos. Somos malos, pero el sistema nos organiza bien para que el caos no reine entre nosotros. Esta posición debe ser rechazada porque esconde un pérfido elitismo: Olcese sugiere que la clase empresarial ha de velar para instituir un sistema que gobierne a unos seres humanos en principio malvados.

Por el contrario, una Responsabilidad Social de las empresas que pivote sobre el Humanismo como primer rasgo de la justicia no puede ser una Responsabilidad Social para directivos, para gerentes, para jefes. Es necesario plantear la necesidad de una Educación para la Responsabilidad Social que alcance a toda la organización, a los mandos intermedios, a la alta dirección, a todos los trabajadores, con independencia de la función que desempeñen. Nos dirigimos a todos, porque todos gozan de igual dignidad.

Ya se ha dicho que la idea de dignidad late en la obra de Sen, pero Sen no emplea este concepto, aunque sí lo hace su seguidora Martha Nussbaum (2012, p. 49) y Adela Cortina (2011, p. 236).

Diríase que íntimamente ligada al Humanismo florece la dignidad: pasión por el respeto al otro, a uno y a todos los hombres y atribución a todos los seres humanos de derechos inalienables. Porque partimos de la dignidad humana, atribuimos derechos y libertades a todos. Porque partimos de la dignidad humana, esperamos mucho de todos. La dignidad es así activa: otorgo respeto, reconozco derechos, pero espero todo del otro (y le

impulso activamente), espero su respuesta responsable, su compromiso con el desarrollo de sus propias capacidades y de las capacidades de todos.

Conviene destacar la “plasticidad” (capacidad de adaptación) del cerebro (Cortina, 2011, p. 32), atributo que abre la posibilidad al cambio. Hay que rechazar que los seres humanos no podamos cambiar profundamente. Esta “plasticidad” es consustancial a la dignidad humana. Cuando se espera todo de cualquier ser humano, cuando se anhela y se confía en el cambio (¡incluso de la inteligencia!), el cambio es posible y la justicia realizable en la persona que alcanza su propia transformación y en su entorno (Vygotski, 1996).

La referencia a la plasticidad del cerebro nos acerca a otro gran asunto de nuestro tiempo: la relación entre Humanismo e inteligencia (Feuerstein, 1993). Ser inteligente hoy es descubrir mi responsabilidad. Educamos para hacer ciudadanos inteligentes, que sepan descubrir por sí mismos (gracias a su propia conciencia) cuáles son sus responsabilidades. Como han recordado y ampliamente comentado McGuinness (1967) y, más recientemente, Sen (2009), de la filosofía de Wittgenstein podría derivarse lo siguiente: bondad e inteligencia son la misma cosa. En consecuencia: educar en valores es una tarea dirigida a mejorar la inteligencia del discente.

Finalmente, la reflexión sobre el Humanismo hoy nos conduce a considerar la relación entre Humanismo, globalización y desarrollo tecnológico: ¿la tecnología modifica nuestra humanidad?, ¿nos está cambiando la globalización?, ¿está cambiando nuestro modo de sentir, nuestro modo de amar, nuestro modo de sufrir, nuestro modo de aprender, nuestra condición humana?

La tecnología nos ha cambiado en un sentido, al menos: nos ha entretenido, hacemos cosas simplemente porque podemos hacerlas, “los medios justifican el fin” (Bauman, 2009, p. 215). Esta trivialización de la acción es demoledora, porque, casi sin darnos cuenta, la tecnología nos narcotiza y lo invade todo: este mundo dominado por la tecnología carece de intención, de propósito y de destino (ibídem, p. 220). Carece de sentido. La paroxía se alcanza cuando la tecnología genera graves problemas y graves desequilibrios, muy superiores a los que la propia tecnología vino a corregir. “Los problemas más graves que enfrenta actualmente la humanidad y a los que debe hacer frente la tecnología son los que resultan del propio desarrollo tecnoeconómico” (ibídem, p. 228).

Esta irrupción de gravísimos problemas es lo que conocemos como sociedad del riesgo (Giddens, 1991): los seres humanos nos encontramos “sin recetas individuales y colectivas para hacer frente al riesgo” (Greppi, 2012, p. 17).

La tecnología ha creado graves problemas que no basta con mitigar. Hay que erradicarlos. Hay que modificar los “mecanismos de reproducción del peligro” (Bauman, 2009, p. 235). “Posiblemente desconfiemos profundamente del sistema industrial que genera tantos peligros, pero cada fragmento de ese sistema encontrará en sus gerentes y empleados sus más sólidos defensores, dispuestos a tomar las armas con tal de prolongar su existencia” (ibídem, p. 236)

La responsabilidad de las pymes y empresarios es impulsar actividades que disminuyan los riesgos, que modifiquen profundamente el estado actual de cosas. No basta con quejarnos. Esos gerentes y esos empleados que menciona la cita anterior necesitan nuevas actividades en las que embarcarse, nuevas fábricas, nuevas industrias. De ahí que el Humanismo hoy tenga mucho que ver con la capacidad de modificar, creativamente, el modo en que hacemos las cosas: tenemos que rediseñarlo prácticamente todo, algo sobre lo que se profundiza a continuación al abordar la reflexión sobre el Humanismo ambiental.

## 1.2. HUMANISMO AMBIENTAL

El movimiento medioambiental, en su versión contemporánea, emergió con fuerza en los años 60 del siglo XX. Es repetidamente citada la obra “*Silent Spring*” de Rachel Carson (1962), obra cuya influencia se prolonga hasta nuestros días (Mitcham, 2012, p. 129). Poco después triunfó la metáfora que consideró el planeta Tierra como una nave espacial con unidad de destino para todos sus tripulantes, metáfora cuyo uso generalizaron Kenneth Boulding, Barbara Ward y Buckminster Fuller (Visser, 2011, p. 108). De estos tres, el británico Boulding ha sido el más influyente según Casares (2011, p. 69). La fuerza de la metáfora ecológica, con distintas variantes, perdura todavía (Roji, 2012).

En 1970 nace Greenpeace. Poco después Lovelock (1979) lanza su hipótesis Gaia: una visión planetaria en la que todo está interrelacionado. La aportación de Lovelock marca el inicio por la preocupación por el cambio climático.

Con estos antecedentes en los años 60 y 70 del siglo XX, ¿tiene sentido hoy referirse a un Humanismo ambiental?, ¿es Humanismo Ambiental un oxímoron?

No es un oxímoron. Tiene sentido el Humanismo Ambiental. Lo tiene y así lo puso de manifiesto el informe Brundtland (Naciones Unidas, 1987):

The UN formed the World Commission on Environment and Development, chaired by former Norwegian Prime Minister Gro Harlem Brundtland. In 1987, the Commission released its report, *Our Common Future*, which included the now famous definition of ‘sustainable development’ – ‘the

development that meets the needs of the current generation without compromising the ability of future generations to meet their needs'. The landmark 'Earth Summit' in Rio de Janeiro followed in 1992, attracting 172 governments, 108 heads of state and around 47,000 people<sup>64</sup> (Visser, 2011, p.115)

En efecto, tiene pleno sentido referirse a los ecologistas como los “nuevos humanistas” (Pozo, 2013, p. 64) y plantear el asunto del respeto al medio ambiente en el marco de una reflexión sobre el Humanismo si, como Sen, consideramos sostenibilidad del siguiente modo: “expansion of the substantive freedoms and capabilities of people today without compromising the capability of future generations to have similar - or more - freedom”<sup>65</sup> (Sen, 2009, pp. 251-252).

Esta definición de Sen es una agudísima reformulación de la definición de sostenibilidad del *Informe Brundtland* de la *World Commission on Environment and Development*: donde el informe Brundtland habló de “necesidades”, Sen prefiere hablar de “libertad” y donde el informe habló de “desarrollo”, Sen prefiere hablar de “expansión de las capacidades”.

He aquí como Sen nos conduce a comprender la sostenibilidad como parte de una concepción humanista. Su definición no se centra en el medio ambiente, en el cuidado de la naturaleza, en el respeto a las especies animales y vegetales, el aire y las aguas, que comparten con los seres humanos el planeta, sino que se centra en las “capacidades”. No se trata de que Sen desprece el cuidado y el respeto del medio ambiente, nada más lejos de la posición de Sen. Se trata, más bien, de que Sen sitúa este asunto en el marco de un asunto más general, el de las capacidades humanas. Para Sen, el tránsito de los seres humanos por la Tierra debe estar presidido por la libertad, tanta y tan amplia como sea posible, hasta el desarrollo más intenso y profundo de todas las posibilidades y capacidades, aunque siendo

---

<sup>64</sup> Naciones Unidas estableció la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo presidida por la Ex – primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland. En 1987 la Comisión emitió su informe, *Nuestro Futuro Común*, que incluyó la ahora famosa definición de ‘desarrollo sostenible’ –‘el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de generaciones futuras de satisfacer las suyas’. La decisiva ‘Cumbre de la Tierra’ en Río de Janeiro tuvo lugar después en 1992, convocó 172 gobiernos, 108 jefes de estado y alrededor de 47.000 asistentes.

<sup>65</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 282: Extensión de las libertades y capacidades sustantivas de la gente hoy sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de tener una libertad igual o mayor.

conscientes de las consecuencias que nuestros actos puedan tener, no simplemente sobre las necesidades básicas de generaciones futuras, sino sobre sus posibilidades reales de disfrutar y expandir también su libertad.

En el fondo, la libertad de Sen es inseparable de la responsabilidad. Por este motivo, la perspectiva de Sen es la que acoge esta investigación: la Responsabilidad Social de las empresas, cuando integra aspectos medioambientales, expande la libertad, de modo que contribuir al cuidado del medio ambiente es siempre una cuestión de justicia. Y no contribuir es una injusticia. “Los que vivimos cómodamente en los países industrializados deberíamos estar preparados para cambiar nuestro estilo de vida con el fin de proteger el medioambiente” (Singer, 2012, p. 227).

Sen, en un agudo pie de página (Sen, 2009, p.148) explica que la apelación a las generaciones futuras del *Informe Brundtland* no le convence como fundamento de la justicia: bien está, diríamos, que pensemos en las generaciones futuras, pero hay razones hoy y aquí, en relación con los seres humanos que habitamos el planeta Tierra en este instante, para fundamentar una sólida apelación a la consecución de una mayor justicia, sin necesidad de referirse a seres humanos que no han nacido todavía. En todo caso, si mostramos preocupación por las generaciones futuras, preocupémonos por su libertad más que por sus necesidades, ha matizado Sen (2009, pp. 251-252). Esta perspectiva que vincula justicia y ambientalismo conduce a un ambientalismo antropocéntrico que empieza a ganar apoyos porque no puede olvidarse que, además, “en casi todas las naciones del mundo, la gente pobre, las minorías y los niños soportan más cargas de contaminación que el resto de la población” (Shrader-Frechette, 2012, p. 275).

Por otro lado, a finales de los 80 tienen un enorme impulso las llamadas normas de calidad, entre las que se encuentran las normas de calidad medioambiental. En los 90 se publica la más influyente de las normas de calidad medioambiental, la ISO 14.001 (Visser, 2011, p.116), a la que se adhieren miles de empresas, grandes y pequeñas, muchas de ellas en España.

A principios del siglo XXI se desarrolla un cierto rechazo hacia las normas de calidad estandarizadas. Se considera que había sido un esfuerzo loable que, sin embargo, había perdido su sentido original, no permitía identificar ni a las mejores empresas, ni a las mejores prácticas, y había sumergido a las empresas adheridas al sistema en un mar de asfixiante burocracia.

Podría sostenerse la importancia de que las pymes se adhieran a procesos de normas de calidad estandarizadas por el simple hecho de que despiertan una cultura de



trabajo ordenado y metódico (Levin, 2000), pero no es posible identificar la adhesión a estas normas con el establecimiento de una política de Responsabilidad Social que existe, únicamente, si se perfila con precisión el mandato institucional o Misión, se determina la capacidad central que la empresa va a contribuir a desarrollar y se disponen los medios para participar en la construcción de la justicia mejorando la vida de la gente.

A principios del siglo XXI renace también un impulso hacia la recuperación del sentido original del medioambientalismo. Las empresas más comprometidas generan una reflexión profunda sobre el asunto. En el Reino Unido, en particular, se desarrolla una literatura científica y divulgativa extensa. Por ejemplo, McDonough (2002) introduce el concepto “de la cuna a la cuna” (la idea de que debemos diseñar productos que no acaben en el vertedero o cementerio, en la imagen de McDonough, sino que sean base, o cuna, de nuevo en la imagen de McDonough, para otros usos y nuevos productos). McDonough tuvo un impacto extraordinario en el Reino Unido y se editó algún texto de carácter didáctico que se analiza en la Parte II de esta investigación.

Visser explica así la propuesta de McDonough: “all waste becomes ‘food’ input to the cycles of nature and the cycles of industry... Cradle to cradle is essentially about designing for sustainability”<sup>66</sup> (Visser, 2011, p. 297).

Doppelt (2010) y Singer (2012) proponen tomarse en serio la sostenibilidad y subrayan que el cambio que debe producirse es de gran magnitud, una transformación mayúscula que comienza cuando empiezan a cambiarse las mentalidades.

También en el entorno anglosajón ha surgido el “Carbon Disclosure Project (CDP), una organización independiente sin ánimo de lucro que persigue transformar la manera en que se hacen negocios” (Sevilla, 2012a, p. 10). Todo lo relativo a las emisiones de gases con efecto invernadero y, en general, al cambio climático ha merecido una notable atención los últimos años. Desde una perspectiva que incorpore el ambientalismo como parte de una reflexión más amplia sobre la justicia, hay que distinguir el necesario análisis del estado de cosas (qué provoca el cambio climático y qué puede hacerse para frenarlo) del asunto de la responsabilidad (por qué debemos empeñarnos en evitar el calentamiento y en hacer posibles las mejores condiciones de vida para todos en el planeta). El análisis nos proporcionará datos, razones, argumentos para el debate público y motivos para la

---

<sup>66</sup> Todos los residuos son ‘alimento’ para los ciclos de la naturaleza y para los ciclos de la industria... De la cuna la cuna trata esencialmente sobre diseñar para la sostenibilidad.

preocupación; sin embargo, el desasosiego no puede ser el único fundamento de la responsabilidad. Nuestra responsabilidad no puede estar basada, como ya se dijo, en el miedo, sino en la pasión por la construcción de un mundo mejor, de mayores cotas de justicia, de espacios de libertad donde sea posible desarrollar las capacidades de todos.

Existe, por otro lado, una relación entre el medioambientalismo y el problema del crecimiento. Algunos pensadores y economistas, entre ellos Díez Gutiérrez (2010) y Barcia (2010), sostienen que en la raíz de la crisis económica se encuentra la obsesión suicida por el crecimiento y abogan abiertamente por el decrecimiento (Bayon, Flipo y Schneider, 2010; Folch, 2011). La relación de esta propuesta con el medioambientalismo radica en que estos pensadores sostienen que la espiral de crecimiento permanente de las economías mundiales conduce al expolio de los recursos naturales y es insostenible, en el sentido que sostenibilidad tiene en el *Informe Brundtland*.

Esta crítica del crecimiento económico arranca con Schumacher (1973) y se prolonga a lo largo de los años. Otro autor de gran impacto ha sido Daly (1996). Para Daly, que fue un reputado economista del Banco Mundial, al no existir ninguna evidencia de correlación entre el crecimiento y la felicidad de la gente, es legítimo plantearse si la obsesión por el crecimiento económico es o no razonable. Visser (2011) no se adscribe al movimiento anti-crecimiento, pero reconoce que cabría distinguir un crecimiento inteligente de otros menos inteligentes o “dumb”, distinción que se atribuye a Porritt (2005). El crecimiento poco inteligente puede ser de cinco clases, según explica Visser revisitando y haciéndose eco de ideas que ya había presentado Daly (1996) y había reformulado Porritt (2005):

- “*Jobless growth*”: crecimiento que no crea empleo.
- “*Ruthless growth*”: crecimiento del que únicamente se favorecen los más ricos.
- “*Voiceless growth*”: crecimiento que no va acompañado de mayor democracia.
- “*Rootless growth*”: crecimiento que no respeta identidades locales.
- “*Futureless growth*”: crecimiento que beneficia a la generación presente, pero pone en peligro el bienestar de las futuras generaciones.

Las instituciones europeas han tomado buena nota de estas críticas al crecimiento y, desde principios del siglo XXI, siempre que apelan a la importancia de impulsar el

crecimiento económico suelen adjetivar el crecimiento deseable como inteligente, sostenible e inclusivo: “smart, sustainable and inclusive growth”<sup>67</sup> (Comisión Europea, 2011b, p. 9).

Va mucho más allá del alcance de esta investigación profundizar sobre si, efectivamente, los partidarios del decrecimiento tienen fundadas razones para sostener sus postulados. Se trata de una cuestión macro, que, como quedó explicado en las primeras páginas de la investigación, no es objeto de estudio, puesto que la perspectiva de la investigación es micro, se refiere a las empresas y no a los sistemas jurídicos o económicos. En todo caso, no podía dejar de presentarse esta perspectiva crítica, próxima a un planteamiento anti-sistema que se analiza con más detalle más adelante.

Lo que sí parece indudable, se abogue o no por el decrecimiento, es que el Humanismo Ambiental y su realización efectiva hoy entraña un cambio en los modos de vida. Han de cambiar las empresas el modo en que hacen las cosas (cómo fabrican, cómo distribuyen, cómo comercian) y han de cambiar los ciudadanos sus hábitos de consumo, su sistema de preferencias y metapreferencias, informándose para actuar con criterio a la hora de comprar, invertir, contratar, exigir, premiar o castigar a las empresas. Estamos, dice Visser, a las puertas de una “new mythology” (Visser, 2011, p. 340): se agota la mitología del crecimiento y ha de nacer una nueva mitología de la sostenibilidad, no tanto porque el crecimiento no sea sostenible, sino por una exigencia de justicia. Estamos necesitados de un nuevo lenguaje y unos mitos y ritos que no nos compelan a estar continuamente batiendo récords, que no nos empujen permanentemente a más por más, al crecimiento absurdo, sino que nos conduzcan al desarrollo armónico y a la mejora continua de las condiciones de vida de la mayoría y de la base de la pirámide. Esta necesidad de cambio de paradigma ha sido apuntada, desde las Ciencias de la Educación, por Román (2005a) quien ha revisitado con hondura las intuiciones del pensador francés Edgar Morin (2001).

Podría decirse nueva mitología o nueva mirada, nuevo modo de contemplar al ser humano en su relación con los demás seres humanos y con la Naturaleza. El modelo “de la cuna a la cuna” no debe referirse únicamente a cómo se producen las cosas que compramos, sino también a cómo las elegimos, a cómo consumimos: “cradle to cradle production and consumption” (Visser, 2011, p.283).

---

<sup>67</sup> Crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo.

Sen y Nussbaum, en relación con el debate sobre el crecimiento, plantean no tanto que no haya que crecer, como que el crecimiento económico cuantitativo no debe ser la única, ni la principal, medida del progreso, sino que nuestra medida debe ser el bienestar humano y las condiciones de vida de la gente de manera que sea “prolongada, saludable y creativa” (Nussbaum, 2012, p. 19), rechazándose como medida el Producto Interior Bruto (Sen, 2009, p.225) o el Producto Interior Bruto per cápita (Nussbaum, 2012, p. 31). Efectivamente, desde la perspectiva de las capacidades las vidas humanas (y su relación con el entorno natural) son la referencia fundamental: “the capability approach focuses on human lives”<sup>68</sup> (Sen, 2009, p. 253). Deben importarnos las vidas de la gente (¡y el entorno natural es parte de nuestra vida!) y “las oportunidades que se abren a cada persona” (Nussbaum, 2012, p. 33), más que las “primary goods” o los “resources” o que incluso la felicidad (Sen, 2009, p. 271) que, por otro lado, es difícilmente mensurable y no resulta posible comparar la felicidad de un hombre con la de otro.

Es paradójico, por otro lado, que sociedades prósperas en lo económico no parezcan más felices: “there is a paradox at the heart of our lives. Most people want more income and strive for it. Yet as Western societies have got richer, their people have become no happier”<sup>69</sup> (Layard, 2005, p. 3).

No es frecuente en la obra de Sen que haga referencias educativas explícitas. Sus referencias deben, más bien, inferirse. Sin embargo, en relación con el Humanismo Ambiental, Sen establece, esta vez explícitamente, una relación directa entre mejora de la educación y aumento de la conciencia medioambiental: “the spread of school education and improvement in its quality can make us more environmentally conscious”<sup>70</sup> (Sen, 2009, p. 249). En consecuencia, ninguna Educación para la Responsabilidad Social puede olvidar el medio ambiente: se trata de integrarlo como parte de la mejora de las condiciones de vida.

---

<sup>68</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 283: El enfoque de la capacidad se concentra en las vidas humanas.

<sup>69</sup> Hay una paradoja en el centro de nuestras vidas. La mayoría de la gente quiere más ingresos y lucha por ellos. Sin embargo, a medida que las sociedades occidentales se hacen más ricas sus ciudadanos no se han hecho más felices.

<sup>70</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 279: La extensión de la educación y el mejoramiento de su calidad pueden hacernos más conscientes de la cuestión ambiental.

La consideración profunda del Humanismo Ambiental es un reto mayúsculo para las pymes: se trata de no caer en manifestaciones superficiales o folclóricas de respeto a la Naturaleza, sino gracias a una esmerada Educación para la Responsabilidad Social, asumir un hondo sentido de contribución real y efectiva a la creación de mejores condiciones de vida para la gente e impulsar nuevas formas de desarrollar la actividad empresarial. Desde esta perspectiva, la adscripción de una pyme a la gran corriente de la Responsabilidad Social la obliga a aprender continuamente y a aprender a aprender (García Morales, 2004).

### **1.3. HUMANISMO HACIA EL INTERIOR DE LAS ORGANIZACIONES, RESPONSABILIDAD SOCIAL INTERNA Y EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN**

Cualquier reflexión sobre el humanismo hacia el interior de la empresa, debe partir de la idea de que, efectivamente, los trabajadores somos seres humanos. Esto podría parecer una obviedad, pero no lo es.

Reconocer la condición humana de los trabajadores es reconocer que tienen una “capacity for a sense of justice” (Sen, 2009, p. 63): todos hospedamos una idea del bien y de la justicia y, en consecuencia, todos formamos juicios acerca de si somos tratados justamente o no y acerca de si aquello a lo que se dedica la empresa a la que ofrezco mi fuerza de trabajo es justo o no, contribuye o no al desarrollo de una capacidad central y a la mejora de las condiciones de vida de la gente.

La rehumanización de los trabajadores (la primera Revolución Industrial se ocupó de ocultar su rostro humano) es obra del esfuerzo de los propios trabajadores que reclamaron mejoras de las condiciones de trabajo y es obra del impulso de algunos empresarios que, además, llegaron a la conclusión de que esta rehumanización mejoraba la productividad, tal y como recuerda Visser al comentar la aportación del citadísimo Elton Mayo:

Glimmers of hope re-emerged with Elton Mayo’s Hawthorne Works experiments of the 1920s, showing that a better working environment (lighting, heating, etc) resulted in improved productivity... many concepts, like ‘group dynamics’, ‘teamwork’ and organizational ‘social systems’, all stem from Mayo’s pioneering efforts<sup>71</sup> (Visser, 2011, p.106).

---

<sup>71</sup> Destellos de esperanza resurgieron con los Trabajos de Howthorne de Elton Mayo en los años 20, pues mostraron que una mejora del entorno de trabajo (iluminación, calefacción, etc.) conducía a una mejora de la

El siglo XX constituye un largo recorrido que transforma la consideración de los trabajadores: pasan de ser fuerza de trabajo a ser capital humano (López Cabarcos y Grandío, 2005). Edvinson y Malone (1999) y Smart (2000) se encuentran entre los muchos autores que han puesto de manifiesto, con gran acierto, la importancia de este concepto, el de capital humano, en el sentido de que las empresas deben tomar conciencia de que su principal activo son sus trabajadores, el conocimiento que atesoran como individuos y como red de individuos, puesto que el llamado aprendizaje organizacional no es simplemente la suma de los aprendizajes individuales (Nonaka, 2000). Hoy nadie discute que son responsables las empresas que “traten bien a su personal” (Kliksberg, 2012, p. 251).

Sin duda, la manifestación más vigorosa de la nueva frontera de los recursos humanos es la empresa inclusiva o “inclusive business” (Visser, 2011, p.151). Para Visser, se entiende por empresa inclusiva (Visser está pensando en la gran empresa al realizar esta afirmación) la que mejora la calidad de vida de la gente y la que comparte beneficios con sus empleados y con la comunidad en su conjunto. Del mismo modo que se ha consolidado la idea de una “escuela inclusiva” (Merino, 2013), es posible y necesario favorecer la inclusión en las empresas.

El asunto de la empresa inclusiva tiene especial importancia en relación con la discapacidad. Sen ha explicado que una persona con discapacidad tiene un doble hándicap: “earning handicap” (no le resulta fácil obtener los mismos ingresos que una persona que no tenga su discapacidad) y “conversion handicap” (necesita más para vivir y gozar de una libertad real), luego la persona con discapacidad se encuentra, generalmente, con dificultad para obtener ingresos y, además, con unos gastos muy significativos. Sen plantea que el asunto de la discapacidad es “central in the enterprise of advancing justice” (Sen, 2009, p. 259).

Ahora bien, Sen, avanzando en el enfoque de las capacidades, subraya que, al analizar el asunto de las personas con discapacidad, debe tenerse en cuenta que no se trata únicamente de que tengan dificultad para obtener ingresos o para adquirir determinados bienes y servicios, sino que, además y principalmente, debe preocuparnos su libertad, que es también su poder y su correspondiente responsabilidad: frente al enfoque limitado a las

---

productividad... muchos conceptos, como ‘dinámicas de grupo, trabajo en equipo y sistemas sociales’ se derivan del trabajo pionero de Mayo.

llamadas “primary goods” de Rawls (1971) o al enfoque de los “resources” de Dworkin (2000), Sen apuesta por las “capabilities” (2009). Para explicarnos el concepto de “capabilities” comienza por distinguirlas de la mera felicidad. Diríase que, así como la idea de “capability” lleva consigo la idea de poder, es una forma de poder; sin embargo, la idea de “happiness”, como la de “well-being”, se relaciona más con la idea de “advantage” que con la de poder (Sen, 2009, p.171). O dicho de otro modo: ser capaces y libres nos da poder y responsabilidad y esta tríada libertad-poder-responsabilidad, que es la espina dorsal del enfoque de las “capabilities”, no se encuentra presente, necesariamente, ni en la idea de felicidad, ni tampoco en la de bienestar, pues ser felices es gozar de un estado (de un conjunto de ventajas) que nos satisfacen en alguna medida, pero la felicidad no implica, por sí misma, ninguna responsabilidad. A la persona con discapacidad deben ofrecérsele oportunidades reales para desarrollar capacidades, debe dársele poder y su consiguiente responsabilidad y no mera asistencia dirigida a que sea feliz.

La inclusión en la empresa es, sin duda, una forma paradigmática de dar poder a la persona con discapacidad: salario y condiciones dignas de trabajo en lugar de asistencia o filantropía (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; De Miguel y Cerrillo, 2010; Escribano, 2008; Izuzquiza, Egido y Cerrillo, 2013; Izuzquiza y De la Herrán, 2010). El término “inclusión” ha sido incorporado al título de una Ley con la aprobación en España de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre).

La empresa inclusiva realiza de forma concreta “inclusive and interactive political processes”<sup>72</sup> (Sen, 2009, p. 352). Sen atribuye a Ghandi la idea de que la inclusión es consustancial a la democracia (Sen, 2009, p. 353), idea que late en el Convenio de Naciones Unidas de los derechos de las personas con discapacidad, de 13 de diciembre de 2006.

Desde esta perspectiva, la empresa contribuye a la justicia cuando contrata personas con discapacidad, por supuesto en igualdad de derechos y obligaciones en relación con el resto de los trabajadores. La empresa contribuye también a la justicia cuando diseña sus productos y servicios de manera que sean accesibles para la gran mayoría, para las personas con discapacidad.

---

<sup>72</sup> Procesos políticos inclusivos e interactivos.

Un enfoque más avanzado plantea que no basta con haber desterrado la aberrante terminología “minusválido” para sustituirla por “persona con discapacidad” u otra no denigrante, sino que es preciso dar un paso más y dejar de referirse a la discapacidad para empezar a referirse a diversidad funcional o, incluso, capacidades diferentes. Así, la inclusión pasa a convertirse en una potencia de la organización, en una fuente de aprendizaje y competitividad. Incluir enriquece, hace más fuerte, vendría a plantearse desde este enfoque.

Si la empresa persigue “hacer más libres y equilibrados a los individuos” (García Morales, 2004, p. 234) deberá organizarse de modo que tal objetivo se haga posible. Incluir es sumar y es, al mismo tiempo, ofrecer más oportunidades a todos para que sean más libres.

La pyme, en definitiva, tiene ante sí el reto de acrecentar su capital humano, abrirse a la diversidad, reconocer la inclusión como fuente de enriquecimiento y aprendizaje y como exigencia de justicia: una forma de contribuir al acrecentamiento de la justicia en el mundo es acoger la inclusión en su seno, ser pyme inclusiva.

#### **1.4. HUMANISMO HACIA EL EXTERIOR DE LAS ORGANIZACIONES, ACCIÓN SOCIAL Y ALTRUISMO**

El Humanismo Ambiental y el Humanismo hacia el interior de la empresa tienen bases muy sólidas, el primero alrededor de una idea de sostenibilidad relacionada con el enfoque de las capacidades y el segundo como puerta de entrada hacia el reto de la Inclusión en la empresa. Sin embargo, la llamada acción social, entendida como el conjunto de acciones de naturaleza social no vinculadas al mandato institucional o Misión de la empresa, podría parecer, en principio, de difícil encaje en la Responsabilidad Social de la empresa.

No se trata de que la empresa no pueda hacer el bien. Puede hacerlo: “*societas benefacere postest*”, podría decirse, cambiando el sentido de la máxima latina de extendido uso en Derecho Penal “*societas delinquere nos potest*”.

Se trata de que las acciones benefactoras de la empresa que no estén íntimamente relacionadas con su Misión o mandato institucional pueden resultar erráticas e intermitentes y pueden acabar siendo justificadas con el débil argumento de que la empresa las realiza para devolver a la sociedad parte de sus beneficios.



La empresa que centra sus acciones de carácter social en esta Responsabilidad hacia el exterior, sin prestar atención suficiente ni al Humanismo Ambiental ni a sus propios trabajadores y equipos, suele tener un enfoque filantrópico en su concepción de la Responsabilidad Social.

Aunque sea cierto que el enfoque filantrópico y la gran mayoría de las acciones de carácter social lideradas por empresas suelen adolecer de falta de alineamiento con el mandato institucional, no es menos cierto que hay una perspectiva desde la que podría contemplarse la filantropía que merece máxima atención.

En efecto, algunos líderes empresariales conciben su proyección personal como multidimensional: impulsan una empresa, impulsan una actividad sin ánimo de lucro paralelamente, se interesan también por los avances científicos incluso en ámbitos no directamente relacionados con sus negocios, apoyan acciones educativas en el entorno próximo al lugar donde su empresa radica y un largo etcétera. Es decir, existe una forma de liderazgo multidimensional que convierte a su impulsor en un ciudadano comprometido en distintos ámbitos y, como ha apuntado Sen, el compromiso político (entendido aquí el adjetivo, en sentido aristotélico, como todo aquello que contribuya a la mejora de la vida de los ciudadanos de la polis) es decisivo para la consolidación de la democracia. Una mera democracia formal no garantiza desarrollo alguno. La democracia necesita encarnarse en ciudadanos comprometidos, “politically engaged citizens”<sup>73</sup> (Sen, 2009, p. 351). Podría añadirse que la democracia necesita también de empresas comprometidas y de líderes y empresarios comprometidos. Quizá podría encontrarse aquí alguna justificación loable para la acción social de las empresas, cuando es expresión del compromiso sincero de alguno de sus líderes (o de alguno de sus trabajadores) con la mejora de las condiciones de vida de la gente. En esta misma línea, algunas empresas se vienen interesando por el llamado aprendizaje-servicio (Batlle, 2013; Lucas y Martínez Odría, 2012): se trata de promover acciones desde la empresa que sirven, a la vez, a dos finalidades, a una finalidad de servicio comunitario, de acción concreta para mejorar las condiciones de vida en algún aspecto específico que necesite de colaboración y a una segunda finalidad de aprendizaje de los trabajadores participantes en la acción, pues, desde el llamado aprendizaje-servicio, la acción realizada se considera una potente herramienta de aprendizaje. Indudablemente, en aquellas empresas en las que arraigue la idea de que son espacios de aprendizaje, en las que triunfe una concepción de la propia empresa como organización que aprende, puede

---

<sup>73</sup> Ciudadanos políticamente comprometidos.

haber un lugar en el futuro para el desarrollo del aprendizaje-servicio. En este caso, la acción social (el Altruismo) encontraría una nueva e interesante justificación como forma u ocasión para el aprendizaje organizacional: lo que aprendamos actuando enriquece la empresa.

En todo caso, la perspectiva de esta investigación pone el énfasis, principalmente, en los esfuerzos empresariales dirigidos a definir con claridad la Misión o mandato institucional de la empresa con participación en dicho proceso de toda la organización (nunca únicamente de sus directivos o de un reducido grupo de individuos dentro de la empresa). Se trata de dibujar una Responsabilidad Social enraizada en la actividad cotidiana de la empresa y en sus operaciones diarias. Toda empresa puede y debe, desde esta perspectiva, contemplar su actividad y su futuro como expresión de un compromiso social, sin necesidad de desarrollar acciones sociales alejadas de su actividad ordinaria. Así, por ejemplo, Google podría plantearse ayudar a sectores desfavorecidos de la población o cualquier otra acción social; sin embargo ¿qué hay más social que la Misión de Google si entendemos que la Misión de Google es “to organize the world’s information and make it universally accessible and useful”<sup>74</sup> (Visser, 2011, p.185)?, ¿qué hay más social que hacer que el conocimiento del mundo sea “freely available” (ibídem, p.186)? La Misión de Google, vistas así las cosas, es, por tanto, ni más ni menos que construir la sociedad del conocimiento o contribuir a su construcción, al menos, abriendo cauces de democratización del acceso al conocimiento.

Cualquier empresa debería ser capaz de responder a la pregunta: ¿qué hace mi empresa para avanzar en la sociedad del conocimiento, fortalecer la democracia, mejorar la calidad de vida de la gente?

La pyme debe ser capaz de responder a esa pregunta. La acción social alejada del corazón de la empresa puede ser bienvenida, pero no sustituye al necesario ejercicio de reflexión en el seno de la pyme para dar respuesta a la pregunta: ¿cómo servimos con lo que hacemos diariamente al acrecentamiento de la justicia?

---

<sup>74</sup> Organizar la información del mundo y hacerla universalmente accesible y útil.

## 2. SEGUNDO RASGO DE LA JUSTICIA: LA PAZ

Cedant arma togae (Cicerón, Off., 1, 77).

TRADUCCIÓN: Cedan las armas a la toga.

Una manera de contemplar la guerra es como una privación extrema de seguridad para los ciudadanos que ven extirpados sus derechos políticos y civiles. La guerra sería, así contemplada, más la ausencia de democracia que la ausencia de paz (Einstein y Freud, 1932).

Nos interesa aquí, en esta reflexión relacionada con la justicia, la paz de la democracia (Roche, 1993), no la paz de los cementerios.

Las empresas crecen si hay paz, son hijas de la paz y manifestaciones de la paz, y también son obreras de la paz, constructoras de la paz.

La primera consecuencia de los conflictos bélicos suele ser el cierre de los comercios, los racionamientos. A veces, incluso, unos destruyen las empresas de los otros, arrasan sus fábricas o sus tiendas, las confiscan o las destruyen. Más de un conflicto ha empezado con una noche de cristales rotos, en referencia a los escaparates de los comercios.

La paz es el Derecho (esto explica la referencia a las togas en la cita anterior de Cicerón), es la libertad en su aspecto procedimental, “process aspect of freedom” (Sen, 2009, p. 296), el respeto de las reglas básicas y la confianza en que el sistema es “fair” (justo, en el sentido de imparcial, en el sentido de que las instituciones no favorecen a unos, en perjuicio de otros, por razón de su origen, de su raza, de su riqueza, de su familia, o de cualquier otra condición inadecuada en función del asunto de que se trate).

Sen se pregunta si existe un derecho a vivir en paz y a vivir sin la amenaza del terrorismo y de la guerra. Vivir bajo el miedo al terrorismo, “fear of terrorism”<sup>75</sup>, reduce hasta tal punto el libre desarrollo de las capacidades humanas que, probablemente, no hay

---

<sup>75</sup> Miedo al terrorismo.

mayor manifestación de la ausencia de justicia que la amenaza permanente de la violencia ilegítima, “a general climate of fear”<sup>76</sup> (Sen, 2009, p. 369).

Profundizar en esta cuestión va mucho más allá del alcance de esta investigación, pero resulta obligado mencionar este aspecto por cuatro motivos:

- Porque la paz está en el centro de la reflexión sobre la justicia: si no brilla la paz, no hay justicia.
- Porque cuando cada mañana una pyme abre sus puertas para continuar sus actividades ordinarias hay motivos para celebrar la paz y para pensar que se está en el camino de consolidar la democracia y este orgullo debe presidir la vida ordinaria de la pyme.
- Porque, como se explica más adelante, la Educación para la Responsabilidad Social que se propone es una rama del árbol de la Educación en Valores y, en este árbol, la Educación para la Paz ha ofrecido ya algunos frutos notables desde los años 90 del siglo XX (Andreopoulos y Claude, 1997; Roche, 1993).
- Porque el discente de toda Educación para la Responsabilidad Social debe comprender que su esfuerzo hacia la construcción de mayor justicia contribuye, sin duda, al fortalecimiento de la paz.

La Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes debe sugerir que la pyme es constructora de la paz, que la paz es un rasgo de la justicia, que las operaciones ordinarias de una tupida red de pymes es fundamento de la Democracia.

### 3. TERCER RASGO DE LA JUSTICIA: LA CIUDADANÍA

Privatum oportet aequo et pari cum civibus iure vivere neque summissum et abiectum neque se efferentem, tum in re publica ea velle, quae tranquilla et honesta sint; talem enim solemus et sentire bonum civem et dicere (Cicerón, Off., 1, 124).

---

<sup>76</sup> Un clima general de miedo.

TRADUCCIÓN: La persona particular debe convivir con sus conciudadanos en perfecta igualdad de derechos, ni humillado, ni abyecto, ni queriendo dominar a los otros, y debe desear que en la República reine la tranquilidad y la honestidad. A quien así se comporta solemos considerarlo y llamarlo buen ciudadano.

Se ha dicho que el primer rasgo de la justicia es el Humanismo. La justicia existe cuando se reconoce la condición humana, la igual dignidad de todos los seres humanos, “en perfecta igualdad de derechos”, según la anterior cita de Cicerón. Este reconocimiento del Derecho, según también se ha explicado, es fundamento del segundo rasgo de la justicia: la Paz. Pues bien, quien todo esto siente es ciudadano. Profundicemos a continuación en este tercer rasgo de la justicia: la Ciudadanía.

### **3.1. CIUDADANÍA Y EMPRESAS**

Heater explica que “la ciudadanía es una forma de identidad sociopolítica” (Heater, 2007, p. 11). Es, por tanto, un sentirse, un vincularse, un identificarse. Es ciudadano quien se siente artesano de la vida política, vinculado al destino común e identificado con una tarea social inacabada, pero orientada alrededor de unos valores democráticos que cristalizan en el espíritu constitucional. “Los buenos ciudadanos muestran un sentimiento de lealtad al estado y un sentido de la responsabilidad a la hora de atender sus obligaciones; por tanto, es necesario que cuenten con la preparación necesaria para este tipo de participación cívica” (ibídem, p. 13)

Heater, en la cita anterior (en la que ¡utiliza el término responsabilidad!), apunta ya en la dirección de una relación intensa entre Ciudadanía y Educación, sobre la que será necesario volver.

Otro asunto que late en toda la obra de Heater es la convivencia de dos tradiciones de entendimiento y comprensión de la Ciudadanía: una tradición cívica y otra liberal, dos tradiciones que se han desarrollado en paralelo en los tres últimos siglos.

Tabla n° 5. Dos tradiciones de Ciudadanía según Heater

<b>C I U D A D A N Í A</b>		
DOS TRADICIONES DE APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Según D.Heater		
	TRADICIÓN CÍVICA O REPUBLICANA	TRADICIÓN LIBERAL
¿En qué se pone el énfasis?	Énfasis la necesidad de educar CIUDADANOS VIRTUOSOS	Énfasis la necesidad de contar con INSTITUCIONES JUSTAS
¿Cuál es el concepto clave?	VIRTUD	INSTITUCIÓN
¿Qué se rechaza?	Rechazo de FORMALISMO INSTITUCIONAL	Rechazo de DISCURSO MORALIZANTE
¿Cómo se concibe el Estado?	El Estado se sostiene si los ciudadanos cumplen sus OBLIGACIONES	El Estado debe limitarse a garantizar el ejercicio de los DERECHOS
¿Qué antecedentes encontramos en la Grecia Clásica?	ARISTÓTELES: analiza la política <u>REAL</u> , mejorable a través de la participación de aquellos ciudadanos que, cumpliendo sus obligaciones promueven la CONCORDIA (HOMONOIA)	PLATÓN: busca el Estado <u>IDEAL</u> , modelo de orden fundado en el respeto hacia los gobernantes y hacia el sistema (Atenas admiró a Esparta por ello)
¿Qué clásicos modernos representan mejor estas tradiciones?	El humanismo cívico de Maquiavelo y la idea del deber del ciudadano de Pufendorf	El principio de soberanía de Hobbes y la noción de derechos de Locke

Fuente: elaboración propia

Superada la forma de identidad sociopolítica característica del vasallo en la Edad Media, del súbdito donde se consolidaron monarquías o imperios, o del patriota donde entró en ebullición un romántico sentido de construcción de la identidad nacional, sentirse ciudadano viene a ser una forma de identidad sociopolítica que vincula a todos y a cada uno con el Estado, no por vasallaje, ni por opresión humillante, ni por patriotismo, sino por lealtad hacia el Estado democrático como garante de derechos y libertades. Pues bien, alcanzada esta forma de identidad sociopolítica, han convivido dos tradiciones, la cívica (a veces también llamada republicana) y la liberal.

A lo largo de los tres últimos siglos la Ciudadanía ha hecho un largo viaje. En ciertos momentos se ha identificado con la identidad nacional; sin embargo, lentamente, su rumbo se ha alejado de este camino. Primero, porque han brillado otras identidades como la lengua, la religión, la clase o incluso la profesión (Sen, 2009, p. 353). Y, segundo, porque, en la posmodernidad, en el siglo XXI, la identidad de ser, simplemente, humano ha cobrado fuerza por sí misma y a esta forma de identidad se refiere Sen (ibídem, p.142) en los siguientes términos: “the identity of being human – perhaps our most basic identity – may have the effect, when fully seized, of broadening our viewpoint correspondingly”<sup>77</sup>. Sen relaciona esta idea de ciudadanía humana (aunque él no emplee tal expresión, sino que prefiera humanidad compartida) con los derechos humanos (siempre en minúscula): “the notion of human rights builds on our shared humanity”<sup>78</sup> (ibídem, p.143).

En consecuencia, el momento presente representa una encrucijada interesante en el siguiente sentido: en la Tierra existen los Estados (también ciertas formas de agrupación de Estados que generan nuevas identidades: sentirse europeo, por ejemplo); pero, al mismo tiempo, emerge con fuerza un movimiento de Ciudadanía global: ciudadanos del mundo.

Las grandes empresas con operaciones en varios Estados o, incluso, en varios continentes, llevan muchos años experimentando, gozando y sufriendo, las oportunidades y los desafíos de operar globalmente. En la medida en que muchas de ellas se han configurado como actores económicos y sociales de ámbito global, también su base de trabajadores, de proveedores, de clientes y de comunidades sobre las que sus operaciones tienen impacto, se ha expandido globalmente, luego también se han globalizado sus

---

<sup>77</sup> La identidad de ser humanos –quizá nuestra identidad más básica- puede tener el efecto, cuando se considera seriamente, de ampliar igualmente nuestra perspectiva.

<sup>78</sup> La noción de derechos humanos se sustenta sobre nuestra humanidad compartida.

“stakeholders” o grupos de interés, según expresión ampliamente utilizada en la reflexión sobre Responsabilidad Social que, como ya se dijo, se atribuye a Freeman (1984).

En cierta manera, la noción de ciudadano comparte algunos rasgos con la noción de “stakeholder”. Podría decirse que el ciudadano es un “stakeholder” activo, comprometido. No es alguien que sufre y padece o goza y se beneficia de los efectos de la actividad empresarial, sino que es alguien que toma conciencia de su condición de primer interesado en que la empresa cumpla con su Misión o mandato institucional, sirva a sus fines y sirva, en definitiva, a la justicia.

En los ciudadanos-stakeholders reside el interés primero y el interés último en relación con el buen funcionamiento de las empresas, entendiendo por buen funcionamiento la prestación de servicios y ofrecimiento de bienes necesarios para el desarrollo social y económico, en condiciones de precios libres y transparentes, con atención y respeto a los valores constitucionales que cristalizan en los derechos humanos.

La Ciudadanía está llamada a vigilar, controlar, exigir y premiar a las empresas, en el marco de los Estados y en el marco global, cuando operen globalmente. Las empresas necesitan esta vigilancia, este control y exigencia para crecer y consolidarse en el medio y largo plazo, porque su actividad se asfixia sin el reconocimiento ciudadano. La crisis que estalló en Occidente en 2008 ha erosionado gravemente la confianza de los ciudadanos en las grandes empresas y esto no puede ser motivo de regocijo, sino de máxima preocupación: “the modern corporate world has lost the confidence of the citizen in the street”<sup>79</sup> (Visser, 2011, p.45).

Por otro lado, también las empresas deben tomar conciencia de su condición ciudadana. Un sentido de “citizenship” por parte de las empresas (ibídem, p.174) puede devolverlas la confianza del conjunto de la Ciudadanía.

### **3.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA CIUDADANÍA**

Adela Cortina se remonta, incluso, a la Prehistoria en su afán por encontrar un fundamento que explique la posición contractualista:

---

<sup>79</sup> El mundo empresarial moderno ha perdido la confianza del ciudadano de la calle.



Desde la época de los cazadores-recolectores el principio adaptativo ha ido acuñando ese cerebro contractualista, que nos lleva, no a buscar el mayor del bien del mayor número, ni la promoción de los más aventajados, sino a sellar un pacto de ayuda mutua (Cortina, 2011, p.121).

La línea que apunta Cortina está vinculada con la investigación sobre la evolución del cerebro. Es, sin duda, interesante y permite una comprensión multidisciplinar del fenómeno de la mutua colaboración y del desarrollo de la vida social humana. Ahora bien, parece innegable que en los últimos años se ha precipitado un extraordinario desarrollo de formas de relación social desconocidas hasta la fecha (Christakis y Fowler, 2009) y ha emergido, además, un tejido de relaciones sociales que conforman la llamada Sociedad del Conocimiento. García Morales distingue economía agrícola, en la que las principales fuentes de riqueza son tierra y trabajo, economía industrial, en la que las principales fuentes de riqueza son capital y trabajo, y “economía del conocimiento”, en la que la principal fuente de riqueza es, precisamente, el conocimiento (García Morales, 2004, p.241). Desde el Neolítico hasta el inicio de la Modernidad (que los historiadores suelen relacionar con el Descubrimiento de América en 1492) predominó entre los seres humanos una economía y unas relaciones sociales de base fundamentalmente agrícola. Por ello, todos los antecedentes premodernos de la noción moderna de Ciudadanía deben ser contemplados desde esta perspectiva, comprendiendo que se está analizando sociedades no industrializadas donde el bien principal era la propia tierra.

Sin perder de vista la perspectiva general que acaba de presentarse, existe cierto consenso acerca de que el antecedente más relevante de la noción de Ciudadanía que hoy conocemos debe situarse en la Antigua Grecia. Ya en Esparta, respecto de la cual los atenienses mantuvieron una posición ambivalente, unas veces de rechazo y otras de admiración, encontramos el embrión de un hondo aprecio por la “armonía civil” (Heater, 2007, p. 36). La Ciudadanía se vinculaba en Esparta a la condición de guerrero, de hombre de armas, y tenía que ver con la valentía, con el cumplimiento de la ley y con la participación en el proceso de gobierno.

En Atenas, Sócrates, Platón y Aristóteles reflexionaron ampliamente sobre la condición ciudadana. Aristóteles vinculó Ciudadanía con “homonoia” (ibídem, p. 42), término griego que podría traducirse como concordia y que vendría a ser la armonía civil de Esparta, trasladada a los parámetros de la democracia ateniense. Para Aristóteles, “una educación adecuada hace que uno desee ser un buen ciudadano” (ibídem, p. 43). Dicho de otro modo: ser buen ciudadano es, para un ateniense, querer construir comunidad, perseguir activamente la “homonoia”, la concordia. Desde esta perspectiva, como explica

elocuentemente Derek Heater, para un ateniense participar en los asuntos públicos era, más que un derecho, una responsabilidad (ibídem, p. 57).

El profundo sentido de Ciudadanía de la Antigua Grecia penetró en la Antigua Roma, pero, quizá en buena medida por su extraordinaria expansión geográfica, el ciudadano romano fue perdiendo, paulatinamente, el sentido de participación responsable que había presidido la vida del ágora de los griegos. Permaneció viva la llama de una Ciudadanía entendida como virtud y como cumplimiento de ciertas obligaciones, pero se apagó, lentamente, el sentido de participación y, en alguna medida, incluso el orgullo de saberse ciudadano romano también disminuyó con el paso del tiempo. A partir de Caracalla los comentaristas destacan cierta “decadencia de la condición ciudadana” (ibídem, p. 73).

Primero Cicerón (ibídem, p. 78) y más tarde Marco Aurelio (ibídem, p. 80) impulsaron, desde su arraigado estoicismo, una reconsideración de la importancia de la condición ciudadana como necesidad de construir una sociedad mejor a partir del esfuerzo de hombres virtuosos, abnegados y, también, apasionados. Para Heater, Marco Aurelio ofreció la intuición más preclara de su tiempo en el sentido de que existe una ciudadanía universal y una cosmópolis a cuya construcción deben entregarse ciudadanos conscientes, algo que en la Antigua Grecia ya había anticipado Zenón de Citio (ibídem, p. 75) y sobre lo que volverían los llamados neoestoicos de los siglos XV y XVI al afirmar que “la patria es el mundo entero” (ibídem, p. 193).

Por lo que se refiere a la Responsabilidad Social, el estudio del Mundo Antiguo, en términos muy generales, tiene interés porque vincula, allá donde existió una idea incipiente de Ciudadanía, la condición ciudadana con la responsabilidad: pertenezco a un determinado grupo social, luego debo cumplir las leyes, participar en el progreso común, fortalecer los lazos de ayuda mutua. Por otro lado, el estudio del Mundo Antiguo ofrece algunos ejemplos de aprecio por la filantropía: “philanthropia came to be regarded by the Greeks as one of the keys to civilization”<sup>80</sup> (Visser, 2011, p.58).

En la Edad Media, se recuperaron los escritos de los clásicos, griegos y romanos. Primero San Agustín, en el siglo V, y principalmente, Santo Tomás, en el siglo XIII, relevaron y reformularon los textos clásicos, con especial atención a Aristóteles. Por otro

---

<sup>80</sup> La filantropía llegó a ser considerada por los griegos como la esencia de la civilización.

lado, en los siglos XII y XIII, en algunas ciudades europeas, renace el “sentido de identidad y orgullo cívicos” (Heater, 2007, p. 93).

Paralelamente, algunos pensadores comienzan a dibujar la idea de soberanía, concepto filosófico-político que se convertiría en determinante a partir de la eclosión de la Modernidad. Así, por ejemplo, suelen citarse como precursores de una reflexión sobre la idea de soberanía a Marsilio de Padua y a Jean de Jandun (ibídem, p. 88) y también a Bartolo de Sassoferrato (ibídem, p. 90).

Todavía en la Edad Media los fueros (como conjunto de derechos y libertades reconocidos a un territorio y a sus habitantes) y los gremios (como agrupaciones titulares de algunas formas de reconocimiento o derecho en el seno de incipientes ciudades) anticipan, también, la eclosión posterior de nuevas formas de identidad.

Es con el Renacimiento, momento histórico inmediatamente anterior a la Modernidad, con el que florece, definitivamente, un hondo sentido de Ciudadanía cargado de nuevos bríos. En particular, este impulso se percibió en las Ciudades-Estado italianas. Por ejemplo, en Florencia, Bruni y Maquiavelo (ibídem, p. 105) impulsaron la idea de un nuevo humanismo cívico y recobraron el aprecio por la participación que había presidido la idea de Ciudadanía ateniense y que se había diluido en la Antigua Roma: Bruni llegó a afirmar que participar estimula el talento de los ciudadanos (ibídem, p. 107).

El Renacimiento es, en el fondo, una nueva forma de mirar al ser humano. Figuras como Leonardo da Vinci (Visser, 2011, p.289) encarnan la energía de este nuevo tiempo. Fue un emprendedor de su tiempo.

Floristán (2011) ha recordado que la Historia de la Ciudadanía de finales del siglo XV y principios del XVI no puede escribirse sin algunos grandes humanistas españoles: Antonio de Guevara, Bartolomé de las Casas, Francisco de Vitoria, Domingo de Soto, Melchor Cano, Juan Ginés de Sepúlveda, Fray Luis de Granada y, por supuesto, Juan Luis Vives, “pensador, filólogo, educador, psicólogo, antropólogo y reformador social” (Floristán, 2011, p. 375).

En el siglo XVI, Galileo es el máximo exponente de la revolución científica que implica la ruptura definitiva con la estrecha visión medieval del mundo. En el XVI, en el ámbito del pensamiento filosófico-político, el francés Bodin plantea que es posible ser ciudadano y ser, a la vez, súbdito: esto es posible si se reconoce una moderna idea de soberanía, según la cual existe un poder soberano, el del Estado, frente al que el ciudadano goza de determinadas libertades, luego, en cierto modo, se es ciudadano porque se es súbdito, en la perspectiva de Bodin (Peces-Barba, 1984). Este planteamiento continúa en el

inglés Hobbes. Por lo tanto, para Bodin y para Hobbes, existe un poder soberano que debe respetarse y respecto del cual gozamos, los ciudadanos, de ciertas libertades. El alemán Pufendorf ofrece una perspectiva diferente y pone el énfasis en las obligaciones, más que en las libertades: para Pufendorf ser ciudadano es ser titular de un “conjunto de obligaciones” (Heater, 2007, p. 112). Así, para Pufendorf, es deber del ciudadano vivir pacífica y amigablemente con sus conciudadanos, ofrecerles cortesía y una “conducta educada y civil” (ibídem, p. 117).

En el siglo XVII, emerge, por fin, la idea de un “Estado de Derecho” (Cortina, 2011, p. 117) donde impera la Ley y, al tiempo que “Descartes dio cuerpo filosófico al mundo de Galileo” (Cortina, 2011, p.49), Locke instauró la idea de “contrato social” (Nussbaum, 2012, p. 107), como fundamento del Orden y de la Ley. En cierto modo, frente a los excesos estatistas que podrían derivarse de las posiciones de Bodin y Hobbes, a lo largo del siglo XVII va germinando la idea de que el poder del Estado, que emana de alguna forma de contrato social primigenio, debe tener contrapesos: los parlamentos comienzan a concebirse como foros de expresión de la Ciudadanía que, al elegir a sus representantes, participa en el poder mismo y tiene ocasión de modularlo (Heater, 2007, p. 113). Es precisamente en el Reino Unido donde nace la idea contemporánea de derechos que se compone, al menos inicialmente, de una noción de “ciudadanía civil” (ibídem, p. 120), unida a una noción de “ciudadanía política” (ibídem, p. 119). Se es civilmente ciudadano en tanto que se es titular de libertades y derechos tales como el derecho a no ser detenido arbitrariamente y permanecer apresado sin autorización judicial. Se es políticamente ciudadano, siempre desde esta perspectiva británica del siglo XVII, si se puede votar para elegir representantes. Esta noción de derechos desvinculada de deberes y responsabilidades ha perdurado hasta nuestros días (Estévez, 2013).

En el siglo XVIII, los grandes pensadores racionalistas y enciclopedistas y también la realidad socio-política desembocan, ya al final del siglo, en las primeras declaraciones de derechos, la norteamericana de 1776 y la francesa de 1789. De algún modo, la noción de Ciudadanía cristaliza en derechos y libertades. Rousseau representa, a pesar de sus excesos y contradicciones, el mejor representante del siglo XVIII de la llamada tradición cívico-republicana: frente a la idea liberal de los meros derechos (de fuerte arraigo en el mundo anglosajón), Rousseau pone el acento en las virtudes y las responsabilidades y, por ello, anticipa la importancia de la educación. Su mayor exceso consistió, sin duda, en abogar por una especie de nuevo catecismo, un “credo de conductas y obligaciones” (Heater, 2007, p. 133). Late en Rousseau una idea profundamente autoritaria: si es preciso, forcemos al hombre a ser libre obligándole a adherirse a la voluntad general (Rousseau, 2004). En cierto modo, Rousseau atisba la posmodernidad al reconocer la paradoja de la

educación (¿cómo promover valores universales impulsando, al mismo tiempo, la autonomía personal?); sin embargo, su solución al conflicto que reside en esta paradoja consiste en negar la autonomía personal, en negar la libertad para intentar, así, erradicar la incertidumbre. Su respuesta, entonces, se vuelve inesperadamente premoderna y conduce, más que a la emancipación, al establecimiento de nuevos yugos.

El siglo XIX acoge una fuerte tensión entre nacionalismo y patriotismo. La noción de Ciudadanía, desde el nacionalismo, se vincula a ciertos grados de cohesión cultural, a determinados vínculos comunitarios que nos hacen sentir italianos, franceses o españoles. Desde la perspectiva del patriotismo, sin embargo, emerge la idea de que es posible (y probablemente deseable) desarrollar un sentido de lealtad al Estado con independencia de cualquier cuestión étnica, lingüística o cultural. Podría decirse que la contemporaneidad consiste, precisamente, en abandonar la idea de que la nación crea vínculos, para albergar la idea de que la Ciudadanía misma establece los vínculos de lealtad entre el individuo y su Estado. Para el británico Derek Heater, Canadá es el ejemplo que mejor representa, ya en el siglo XX, la idea de una Ciudadanía fundada en la lealtad, más que en la nación, pues se trata, según el autor, de una “democracia posmoderna” (Heater, 2007, p. 173) que configura un Estado sin identidad cultural definida donde conviven varios grupos con identidades culturales diversas.

En el siglo XX, las tensiones del XIX se enconaron, las grandes guerras de la primera mitad del siglo despertaron respuestas a medio camino entre el escepticismo y el cinismo. Occidente, al término de la II Guerra Mundial, intentó recomponer el edificio del Estado de Derecho e impulsó una nueva declaración de derechos desde el seno de Naciones Unidas que, en el fondo, aspiraba a dar un nuevo y definitivo impulso a la idea de dignidad humana y a la consideración de los derechos humanos como fundamento mínimo de una convivencia pacífica planetaria (Naciones Unidas, 1948). Los llamados Objetivos del Desarrollo del Milenio (Valor y Hurtado, 2009) representan, quizá, un modo de trasladar los derechos humanos a realizaciones concretas: las Naciones Unidas se propusieron en el año 2000 alcanzar una serie de objetivos antes de 2015 y, de este modo, dar un salto de una declaración de derechos a una realización de derechos.

En todo caso, el pasado siglo XX no puede comprenderse sin las empresas y su creciente importancia en la vida diaria de la gente. A menudo, la Historia se escribe con referencias a los líderes políticos, a los conflictos bélicos, a los grandes cambios sociales o a ciertas transformaciones macroeconómicas. Sin embargo, no suele prestarse atención a la evolución de las organizaciones empresariales.

En efecto, conviene, para entender la evolución de la noción de Ciudadanía, como rasgo de la justicia que permite comprender el constructo de la Responsabilidad Social, volver la mirada sobre las empresas, porque desde las empresas se construye o se destruye Ciudadanía. Las empresas mismas se elevan, en ocasiones, como nuevas fuentes de identidad para algunos individuos: soy de tal o cual empresa. Se hace necesario descubrir formas de emprender y desarrollar actividades empresariales que, aunque resulten en sí mismas nuevas formas de identidad, sirvan también a la construcción de Ciudadanía democrática.

La empresa como organización viva estructurada, en la forma en que hoy la conocemos, nace a finales del siglo XIX (si bien la noción de compañía mercantil es muy anterior y su expansión suele vincularse a los grandes viajes que comienzan en el Renacimiento italiano y culminan con el Descubrimiento de América: grandes viajes eran grandes empresas). Las condiciones de vida de millones de ciudadanos en Europa y Norteamérica hasta finales del siglo XIX eran muy duras. La industrialización había provocado un éxodo masivo desde el mundo agrícola hacia las ciudades y los ciudadanos-trabajadores soportaban penosas condiciones de vida. Visser recuerda que en 1893 el empresario John H. Patterson alcanzó celebridad al construir la primera fábrica con abundante luz natural y con ventanas. El conjunto de iniciativas que humanizaron las grandes fábricas se conoció como “Industrial Welfare Movement” (Visser, 2011, p. 104).

En línea con cualquier crónica de la Ciencia de las Organizaciones, Visser hace referencia a Taylor y Ford:

The Industrial Welfare Movement was stopped in its tracks in the early 20th century by the combined forces of Frederick Taylor’s doctrine of scientific management – based on the time-and-motion productivity studies – and the commercial success of Henry Ford’s production line model.<sup>81</sup> (Visser, 2011, p.106).

Visser explica que las primeras páginas, que hoy calificaríamos de reflexiones sobre Responsabilidad Social interna, fueron escritas por Barnard (1938), Clark (1939) y Krep (1940) en un esfuerzo por justificar, inicialmente por razones de productividad, la

---

<sup>81</sup> El Movimiento por el Bienestar Industrial se vió frenado a principios de los años 20 por los esfuerzos combinados de la teoría de la gestión científica de Frederick Taylor –basada en sus estudios de productividad- y el éxito comercial del modelo de producción en cadena de Henry Ford.

mejora de las condiciones de trabajo en las fábricas y la preocupación por la dignidad de los trabajadores, en tanto que ciudadanos:

By the late 1930s, we see the seeds of an intellectual movement being sown, with the first books exploring social responsibility emerging, including Chester Barnard's *The Functions of the Executive* (1938), J.M. Clark's *Social Control of Business* (1939) and Theodore Krep's *Measurement of the Social Performance of Business* (1940) (ídem)<sup>82</sup>

Visser apunta que el primer libro titulado Responsabilidad Social fue la obra de Howard Bowen, publicada en 1953, "Social Responsibilities of Business" (ibídem, p.107).

En los años 60 del siglo XX, en los orígenes del medioambientalismo, germinó la idea de una Ciudadanía global o planetaria. Este enfoque tuvo un gran impacto sobre la opinión pública en general, pero también, en particular, en el seno de las empresas.

Paralelamente, también en los años 60 del siglo pasado, eclosionó el movimiento para la protección de los consumidores. Se considera una obra pionera "Unsafe at Any Speed: The Designed-in Dangers of the American Automobile", de Ralph Nader (1965).

En aquel contexto, se consolida, en los Estados Unidos, en los años 60 del siglo XX, la Responsabilidad Social como término aceptado para referirse al conjunto de acciones, emanadas desde las empresas, dirigidas a responder ante la Ciudadanía en relación con el impacto que la actividad empresarial tenía sobre el medio ambiente, la salud o la seguridad de los consumidores o, en general, sobre las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores y del conjunto de los ciudadanos (Casares, 2011, p.87).

En 1973, Schumacher publicó "Small is Beautiful", probablemente la primera obra que cuestiona abiertamente la obsesión por el crecimiento. En 1977, ve la luz, en los Estados Unidos, el primer código de conducta empresarial del que se tiene noticia documentada y que se conoció como "Sullivan Principles" (toman el nombre del reverendo Leon Sullivan). En 1979 Archie Carroll publicó (1979) su aproximación al asunto de la Responsabilidad Social que desarrolló a lo largo diversas publicaciones posteriores ahondando en la idea de que la Responsabilidad de la empresa es la suma de

---

<sup>82</sup> A finales de los años 30 se siembran las semillas de un nuevo movimiento intelectual con los primeros libros que exploran una emergente Responsabilidad Social: *The Functions of the Executive* de Chester Barnard (1938), *Social Control of Business* de Clark (1939) y *Measurement of the Social Performance of Business* de Theodore Krep.

responsabilidades económicas (obtener beneficio, ser competitivo), responsabilidades legales (cumplir la ley), responsabilidades éticas (comportarse adecuadamente) y responsabilidades filantrópicas (ser un buen ciudadano).

Según recuerda De George (2012) en 1980 se fundó en Estados Unidos la “Society for Business Ethics” y en 1982 comenzó a publicarse el “Journal of Business Ethics”.

El Informe Brundtland, que ya se ha analizado antes, vio la luz en 1987. En los 90 del siglo pasado, se impulsan estándares, códigos y normas de calidad:

One of the first to emerge was EMAS (the Eco-Management and Auditing Scheme) in 1993, and then a few years later, in 1996, the ISO 14001 standard on Environmental Management. ISO 14001 followed in the footsteps of the immensely successful ISO 9001 quality standard<sup>83</sup> (Visser, 2011, p.116).

La Guía ISO 26.000, a la que ya se hizo referencia en el Capítulo II, supone un esfuerzo mayúsculo desde la Organización ISO. Hace referencia expresa al “desarrollo sostenible” y se convertirá, sin duda, en los próximos años en un referente.

La preocupación por la calidad en el ámbito empresarial arrancó con Drucker y Deming, dos de los grandes impulsores de la gestión por objetivos (MBO, según sus siglas en inglés) y la gestión de la calidad total (TQM, según sus siglas en inglés), respectivamente. Parece indudable que existe una íntima relación entre la implantación de sistemas de calidad en una empresa y el establecimiento de unas condiciones mínimas básicas para que exista aprendizaje organizacional intenso en cualquier área (Clauson, 1996). Donde se ha implantado la filosofía de la calidad es más probable que impregne una cultura de Responsabilidad Social alejada de la filantropía esporádica.

En la actualidad, asistimos a una crisis de la Ciudadanía. Por un lado, ni la tradición cívico-republicana, ni la tradición liberal parecen colmar, plenamente, las aspiraciones de las generaciones más jóvenes que reclaman nuevas formas de participación y rechazan todo contractualismo: no se sienten concernidos por ninguna lealtad derivada de ningún contrato social imaginario, aunque haya quienes se empeñen en mantener viva la llama del

---

<sup>83</sup> Uno de las primeras normas que surgió es EMAS (Eco-Management and Auditing Scheme) en 1993 y unos años más tarde, en 1996, apareció la ISO 14001, estándar en gestión medio ambiental. La ISO 14001 siguió los pasos de la inmensamente exitosa ISO 9001.



contrato social (Estefanía, 2013). Por otro lado, con la caída del Muro de Berlín, es de general aceptación que vivimos en una sociedad capitalista donde las empresas juegan un papel determinante en la creación de riqueza, en condiciones de libertad de mercado; sin embargo, las nuevas generaciones tampoco participan de ningún entusiasmo acerca del sistema económico, son víctimas del desempleo y observan con indiferencia o abierto rechazo el desarrollo de la actividad empresarial, aunque comprenden que las empresas fabrican los productos y servicios que consumen.

Parece indudable que, en la actual coyuntura, hay que distinguir una doble perspectiva de la Responsabilidad Social como constructo íntimamente relacionado con la noción de Ciudadanía:

Tabla nº 6. **Doble perspectiva de la Responsabilidad Social**

<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL</b>	
<b>desde la PERSPECTIVA del CIUDADANO</b>	<b>desde la PERSPECTIVA de la EMPRESA</b>
<b>Hablamos de MI responsabilidad, la del individuo</b>	<b>Hablamos de NUESTRA responsabilidad, la de la organización</b>
<b>y hablamos de CIUDADANÍA RESPONSABLE</b>	<b>y hablamos de EMPRESA CIUDADANA</b>

Fuente: elaboración propia

Existe, por tanto, una necesidad de responsabilizar a los ciudadanos (que se sientan con el poder y la responsabilidad suficientes para contribuir a transformar el mundo), pero existe también una oportunidad para descubrir empresas ciudadanas que asumen también su responsabilidad.

Tabla nº 7. **Conciencia, Inclusión, Compromiso y Sostenibilidad**

	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL</b>	
	desde la <b>PERSPECTIVA</b> del <b>CIUDADANO</b>	desde la <b>PERSPECTIVA</b> de la <b>EMPRESA</b>
<b>DIMENSIÓN EXTERNA</b>	<b>COMPROMISO</b>	<b>SOSTENIBILIDAD</b>
<b>DIMENSIÓN INTERNA</b>	<b>CONCIENCIA</b>	<b>INCLUSIÓN</b>

Fuente: elaboración propia

Desde la perspectiva del ciudadano, un ser humano responsable es, esencialmente, un ser humano que desarrolla su conciencia (se guía por razones de conciencia) y que, en su acción (dimensión externa o social de su vida) acepta el compromiso. Una empresa responsable despierta en su seno el liderazgo inclusivo preciso para desarrollar su Misión (siempre relacionada con el desarrollo de capacidades) y hacia afuera contribuye a construir un mundo más justo, una tierra más habitable. Ahora bien, una perspectiva anti-sistema alternativa plantea que no necesitamos compromiso, sino revolución. Vivir es, desde esta perspectiva anti-sistema, resistir: frente a la conciencia, el espíritu de resistencia. Desde el punto de vista de las organizaciones, la perspectiva anti-sistema prefiere asamblea a liderazgo inclusivo y aboga por el decrecimiento. Esta investigación da cuenta de esta perspectiva anti-sistema pero no la comparte en la medida en que reniega de la fuerza del compromiso consciente y, en el fondo, desconfía de la responsabilidad, pues

culpa del *statu quo* a los grandes centros de poder sin reconocer poder y su consiguiente responsabilidad a los ciudadanos y a las pymes. Quienes insisten en la irresponsabilidad de las grandes empresas para enfatizar, simplemente, que únicamente las grandes empresas deben asumir responsabilidades, acaban escribiendo un discurso que convierte a los ciudadanos en irresponsables y que aleja el discurso de la Responsabilidad Social de las pymes (Lange y Washburn, 2012).

Tabla n° 8. **Alternativa anti-sistema**

	<b>NO A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL</b> por ser un concepto vacío impulsado por las grandes empresas	
<b>DIMENSIÓN EXTERNA</b>	<b>REVOLUCIÓN</b> (más allá del compromiso)	<b>DECRECIMIENTO</b> (en lugar de sostenibilidad)
<b>DIMENSIÓN INTERNA</b>	<b>RESISTENCIA</b> (razón del nacimiento de la conciencia)	<b>ASAMBLEA</b> (en lugar de liderazgo)

Fuente: elaboración propia

En Chile, Argentina y otros países americanos algunos movimientos de contestación social emplean el acrónimo RSE para, irónicamente, denunciar que determinadas prácticas empresariales responden a una Rentabilidad Sin Escrúpulos, nos ofrecen un Reality Show Expoliador y se caracterizan, siempre según este uso burlón del acrónimo RSE, por la legitimación del Robo, el Saqueo y la Explotación.

La siguiente cita, en la que el controvertido pensador norteamericano Noam Chomsky se refiere sarcásticamente a los líderes de las grandes empresas y de los gobiernos como “hombres responsables”, ilustra esta alternativa anti-sistema:

En Occidente, los «hombres responsables» se guían por la comprensión intuitiva de una máxima que David Hume formuló como uno de los primeros principios del gobierno: asegurar que «muchos sean gobernados por unos pocos» y garantizar «la sumisión implícita con la que los hombres renuncian a sus propios sentimientos y pasiones en favor de sus gobernantes». Los gobernantes deben controlar el pensamiento «ya que el gobierno sólo se basa en la opinión, y esta máxima se extiende hasta los

gobiernos más despóticos y militares, así como a los más libres y populares» (Chomsky, 1996, p.113).

La crisis económico-financiera en la que se sumió Europa occidental y otras regiones del mundo a partir del año 2008, exacerbó este tipo de críticas anti-sistema que sitúan en el mismo plano a gobiernos y a grandes empresas.

En todo caso, esta investigación no pretende ser una crítica general del capitalismo. La investigación recoge consideraciones relativas a sistemas económicos únicamente cuando los autores estudiados las traen a colación en conexión con alguna reflexión directamente ligada al tema que nos ocupa.

Así, por ejemplo, Wayne Visser aborda conjuntamente un enfoque micro (consideraciones sobre las empresas) y un enfoque macro (consideraciones generales sobre el orden económico), insinuando en más de una página (Visser, 2011, pp. 312, 332, 358 y 365) que la implantación de la Responsabilidad Social conduce a una refundación total del sistema capitalista. Algunos autores han ido incluso más allá al acuñar términos con los que referirse a una nueva versión del capitalismo que, según esta visión, estaría siendo impulsada por el movimiento de la Responsabilidad Social. Hay quien, desde hace ya algunos años, se refieren al tiempo presente como “post-capitalismo” (Drucker, 1993). El propio Visser ha acuñado por su parte la expresión “susponsible capitalism” (Visser, 2011, p. 312) en un curioso maridaje de “sustainable”, que es sostenible (o sustentable, según expresión en auge al otro lado del Atlántico), y “responsible”.

Es cierto que las reflexiones sobre la Responsabilidad Social o sus antecedentes han ido, de Galbraith (1952) hasta nuestros días, ligadas a una reflexión más general sobre el capitalismo. Ya en los años 60 del siglo pasado comenzó a oponerse capitalismo antiguo y capitalismo moderno (Shonfield, 1965). La idea de que el capitalismo podía mostrar rostros diferentes se afianzó y pasó a hablarse de capitalismo divergentes (Whitley, 1999) o variados (Deeg y Jackson, 2007; Hall y Soskice, 2001) o diversos (Crouch, 2005). Comenzó la búsqueda de un capitalismo compatible con el impulso de la Responsabilidad Social: surge el capitalismo coordinado (Martin y Thelen, 2007), el supercapitalismo (Reich 2007), el capitalismo moral (Comte-Sponville, 2004), el capitalismo con rostro humano (Sevilla, 2012b), por oposición a un capitalismo feroz o coronario (Rogoff, 2012) o salvaje (Kliksberg, 2013) o irresponsable (Fernández-Armesto, 2012) o tóxico (Lanchester, 2013). Se suceden las reflexiones sobre el futuro del capitalismo (Yumus, 2008) o incluso sobre cómo las más recientes e influyentes investigaciones sobre la gestión empresarial (Porter y Kramer, 2011) cambiarán el capitalismo y la sociedad:

El concepto de valor compartido propuesto por el profesor Porter, de la Universidad de Harvard, supone una forma para reinventar el capitalismo, reformulando el objetivo fundamental de la empresa, que puede permitir alcanzar una era de innovación y crecimiento económico a través de la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Casani, 2011, p. 13).

Sin embargo, hay que insistir en que el análisis del capitalismo como sistema económico no es el objeto de esta investigación. Cuestionar “la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado” (artículo 38 de la Constitución Española de 1978) va más allá del alcance de esta investigación.

Por el contrario, las pretensiones de la investigación son más modestas y, para ello, es preciso tomar como punto de partida el reconocimiento constitucional en España de la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. La libertad de empresa es un “factum” que la investigación toma como previo. Por tanto, esta reflexión crítica sobre la Educación para la Responsabilidad Social está formulada desde y para una sociedad democrática como la española donde está reconocida la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Tampoco nos proponemos ir más allá de la referencia a las empresas privadas en sentido estricto, pues el asunto del llamado “Tercer Sector”, que incluiría distintas formas jurídicas no propiamente mercantiles, va mucho más allá de los límites de esta investigación, sin perjuicio de que esté recibiendo creciente atención (Benavides y Fernández Fernández, 2005).

Ahora bien, la investigación no se propone ser una crítica del capitalismo, pero tampoco una alabanza y ni siquiera una propuesta de mejora o humanización del capitalismo, como ha planteado, entre otros, Olcese (2007 y 2009) al ligar la reflexión sobre la Responsabilidad Social de las Empresas con el amanecer de una especie de capitalismo amable que emergería a partir de una profunda refundación o reformulación del capitalismo que conocemos. Olcese, al referirse a la empresa que él llama responsable y sostenible, afirma: “esta nueva concepción de la empresa es la condición *sine qua non* para su legitimidad en nuestros días y, por ende, para la legitimidad del sistema de libre mercado del cual la empresa es la piedra angular” (Olcese, 2009, p. 42).

Esta investigación ni critica ni ensalza el capitalismo y el libre mercado, sencillamente porque no se sitúa en el plano de la reflexión sobre los sistemas económicos, aunque al presentar, como acaba de hacerse, la llamada perspectiva anti-sistema, haya habido que reflejar, siquiera sucintamente, que el debate sobre los sistemas económicos está latente. Esta investigación es más micro que macro, se ubica más en el nivel empresas (y, en particular, pequeñas y medianas empresas) que en el nivel sistemas económicos, persigue contribuir modestamente a una comprensión de la realidad de las empresas en relación con este nuevo constructo que se ha llamado Responsabilidad Social y sugerir

caminos de perfeccionamiento para las empresas y no para las estructuras jurídico-económicas.

Es decir, la perspectiva anti-sistema se ha presentado únicamente a efectos expositivos. Sin embargo, sin necesidad de entrar en consideraciones macroeconómicas, es posible afirmar que la perspectiva anti-sistema, en tanto en cuanto niega la responsabilidad misma, no puede ser pilar de ninguna Educación para la Responsabilidad Social.

Es más, la perspectiva anti-sistema no pone únicamente en cuestión el sistema económico, sino que al poner también en cuestión las ideas de libertad y responsabilidad referidas al individuo, está cuestionando la Ciudadanía. Late en la perspectiva anti-sistema una especie de dimisión de la condición ciudadana, de abdicación de la condición ciudadana (Arregi, 2013). En la actualidad, la crisis de la noción de Ciudadanía en estos tiempos posmodernos de incertidumbre puede únicamente resolverse reforzando el sentido de Ciudadanía responsable y vinculándola a la extensión y consolidación de la Democracia: “ciudadanía equivale ahora a democracia” (Rius, 2010, p. 20).

Existe fuerte vinculación entre Ciudadanía responsable y Democracia (Mitcham, 2012, p.132). La referencia a la construcción de la Ciudadanía debe entenderse hoy en el sentido de ciudadanía democrática: construir ciudadanía democrática es educar para la conciencia ciudadana libre, responsable y comprometida con la polis. Construir Democracia es participar en la pública deliberación (Cortina, 2011, p.102). El sentido de la democracia va más allá del orden político formal y de la elección de los gobernantes y alcanza al modo de organización de la sociedad en todos sus ámbitos. Así, debe considerarse también, por ejemplo, una universidad democrática -“our students run the campus”<sup>84</sup>- (Visser, 2011, p.177) y, por supuesto, una empresa democrática (que no sería la empresa en la que se votan las decisiones, sino la empresa ciudadana que vincula su Misión al progreso de la polis y orienta los esfuerzos y los afectos de sus integrantes para la consecución de sus objetivos).

La irrupción de internet podría contemplarse como una fuente de democratización. “Las democracias actuales no tienen como escenario un ágora” (Camps, 2010, p.9), ¿o sí? ¿No es acaso internet el ágora nueva? Anderson (2006), a partir de la observación y análisis de los modelos de negocio que han surgido en la llamada era digital, ha analizado

---

<sup>84</sup> Nuestros estudiantes gestionan la Universidad.

la relación entre producción y democracia. A su juicio, es vital que se desarrollen negocios a gran escala (lo que llama negocios de larga cola, “long tail”) porque estos negocios:

- democratizan los medios de producción.
- democratizan los medios de distribución y
- conectan oferta y demanda.

La democratización de los medios de producción en el entorno digital tiene que ver, por ejemplo, con la democratización de la producción de contenidos y con la proliferación de herramientas que permiten editarlos; la democratización de los medios de distribución tiene que ver, por ejemplo, con el alcance, prácticamente universal, de Amazon, eBay o iTunes; y la mayor conexión de oferta y demanda se manifiesta notoriamente en Google y todas sus herramientas asociadas.

A partir de esta propuesta de Anderson (2006), Visser (2011) ha acuñado la expresión “the long tail of CSR” y ha planteado que:

- Democratizar la “producción” de Responsabilidad Social es extenderla a las pymes, impulsando su consideración como empresas ciudadanas.
- Democratizar la “distribución” de Responsabilidad Social es convertir a todos los trabajadores de las organizaciones empresariales en ciudadanos partícipes de los grandes proyectos de Responsabilidad Social.
- Conectar oferta y demanda de Responsabilidad Social es enlazar el espíritu colaborador que late en millones de ciudadanos de todo el mundo, en muchos casos canalizado a través de ONGs, con el impulso empresarial, a través de “meaningful stakeholder partnerships”<sup>85</sup> (Visser, 2011, p.208).

En esta misma línea de consolidación de la democracia, cobra fuerza el concepto de “crowdsourcing”, como alternativa al “outsourcing”: las empresas y los ciudadanos buscamos y compartimos recursos para hacer posible el desarrollo de nuestros planes, nos

---

<sup>85</sup> Significativos acuerdos de colaboración entre grupos de interés.

movemos en red. En este sentido, Wikipedia, por ejemplo, además de ser una expresión de una creciente democratización, es más una innovación social que una innovación tecnológica. “Wikipedia is a social innovation, not a technical innovation”<sup>86</sup> (Visser, 2011, p.215).

Sen insiste en la importancia de la prensa y de los medios de comunicación para la democracia. Presenta cinco razones para considerar que los *media* son determinantes (Sen, 2009, pp. 335-337):

- Los medios de comunicación posibilitan la libertad de expresión y la garantía de un ejercicio libre de la libertad de expresión es indispensable para la calidad de nuestras vidas.
- Los medios nos informan y la información es precisa para la deliberación pública.
- Los medios dan voz a los sin voz, a los que, de no existir los medios de comunicación, podrían quedar olvidados.
- Los medios ayudan a la construcción de valores.
- Los medios de comunicación contribuyen al razonamiento público.

En cierto modo, la propuesta de Sen es una combinación de democracia deliberativa fuerte y bien articulada (en la que los medios de comunicación juegan un papel decisivo), Ciudadanía global responsable y una Ilustración que profundice en el sentido del curso histórico de los acontecimientos. Sen se aleja, por tanto, del pesimismo de Adorno y Horkheimer (Adorno y Horkheimer, 2009) y, en lugar de plantear que la Ilustración es totalitaria, exclama que estamos a tiempo de ser ciudadanos ilustrados responsables y comprometidos y estamos también a tiempo de educar a las nuevas generaciones para que se sumen a este desafío y para que, en definitiva, recuperen la Política: ciudadanos y empresas deben comprender y desarrollar su dimensión política, participando activamente en la construcción de un mundo mejor. Hay que atribuir al Catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid Fernando Vallespín la expresión “recuperación de la política” (Vallespín, 2012, p. 27).

---

<sup>86</sup> Wikipedia es una innovación social, no una innovación técnica.



La pyme hoy debe desarrollar un fuerte sentido de Ciudadanía. Contribuye a democratizar la producción y distribución de bienes y servicios. Esto, será tanto más cierto cuanto más se expandan los beneficios de internet. La Educación para la Responsabilidad de las Empresas debe dirigirse a impulsar en las pymes un sentido de liderazgo compartido para la promoción de la justicia y debe despertar en socios, trabajadores, clientes y otros stakeholders la pasión por el compromiso con la polis a la que ofrecemos nuestros desvelos y nuestra lealtad.

#### **4. CUARTO RASGO DE LA JUSTICIA: LA VOLUNTAD**

*Ita iustum est, quod recte fit, si est voluntarium* (Cicerón, *Off.*, 1, 28).

TRADUCCIÓN: Tanto más justo, cuanto más recto, siempre que sea voluntario.

El primer rasgo, Humanismo, el segundo rasgo, Paz, y el tercer rasgo, Ciudadanía, componen el núcleo más profundo de la idea de la justicia (en el gráfico “Disco de los Valores Políticos”, se sitúan en el centro del Disco). Anhelamos una justicia que conduzca a mejorar real y efectivamente la vida de la gente (Humanismo), que rechace toda violencia ilegítima mediante la primacía del Derecho y de la Democracia (Paz) y que consolide un profundo sentido de lealtad al Estado de los individuos y, por qué no, también de las organizaciones y, entre ellas, de las empresas (Ciudadanía).

En el Disco de los Valores Políticos, a Humanismo, Paz y Ciudadanía le siguen Voluntad, Iniciativa y Diálogo. Se trata de una segunda tríada de rasgos. Se trata de capacidades humanas necesarias para el acrecentamiento de la justicia. Más adelante, se presentará (al tratar en profundidad el llamado enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum) la distinción entre capacidades básicas, internas y combinadas. Las primeras, las básicas, se corresponderían con las innatas. Las terceras, las combinadas, constituyen la gran novedad del pensamiento de Sen y sus continuadores porque unen, en el mismo concepto, la idea clásica de capacidad y la noción de libertad u oportunidad (Nussbaum, 2012, p. 40). Pues bien, en este estadio de la investigación no nos referimos ni meramente a las capacidades innatas o básicas, ni tampoco a las capacidades combinadas, sino que nos referimos a las de segundo nivel, a las llamadas capacidades internas: se trata de capacidades del individuo susceptibles de ser educadas. No es simplemente el equipamiento genético del que disponemos, sino el que hemos ido acrecentando durante la vida.

Es decir, nacemos con unas determinadas capacidades innatas, pero la voluntad no es innata, se forja. También la iniciativa es susceptible de entrenamiento, de impulso, de mejora. Y, por supuesto, a dialogar se aprende dialogando: nacemos con la capacidad innata del lenguaje, pero el diálogo como capacidad es el resultado, nunca terminado, de un ejercicio permanente.

En relación con la voluntad, esta capacidad tiene que ver con un querer ser, un querer hacer, un querer avanzar, un querer comprometerse, que está en lo más hondo del ser humano. Hay en este querer una extraordinaria fragilidad: quien quiere, sufre, está siempre a punto de tirar la toalla, agobiado por la carga libremente asumida, feliz en el desasosiego. Hay una cierta semejanza con el amor: el amor es inseguro y frágil (Bauman, 2009, pp. 103-108), pero sin cierta fragilidad, no hay amor. Sin cierta fragilidad no hay emprendedor, ni empresa, ni diálogo sincero, ni verdadera iniciativa, ni, por supuesto, voluntad. Querer dedicar la vida a algo, poner todos los esfuerzos en algo que puede conducir igualmente al éxito o al fracaso (si el éxito está garantizado, si las cartas están marcadas, no hay empresa en sentido estricto), produce vértigo.

Este vértigo es propio de la voluntad. Querer cuesta. Querer es difícil.

La voluntad es el útero de la Responsabilidad Social. Una pregunta vital del empresario es “¿qué quiero conseguir con lo que hago?”. Ese “quiero” es decisivo. La respuesta “ganar dinero” es incompleta o, mejor, responde realmente a otra pregunta: “¿cómo quiero hacerlo?”. La respuesta al cómo quiero hacerlo es: “ganando dinero”. Luego, tiene que haber algo que quiero irresistiblemente hacer y que voy a hacer intentando ganar dinero, pero “ganar dinero” no responde a la pregunta “¿qué quiero conseguir con lo que hago?”.

La voluntad implica establecimiento de propósitos y fijación de una dirección. Sin propósitos, sin dirección, no hay empresa. Esta voluntad en el sentido de capacidad para fijar propósitos puede denominarse voluntad mayor: capacidad para fijar la dirección de la empresa, para empeñarse en la consecución de los fines.

Hay una voluntad menor, no por ello menos relevante. Resiliencia y curiosidad, ejes de la voluntad menor, son ingredientes necesarios de la voluntad. La voluntad menor vendría a ser la capacidad de levantarse tras el error o la derrota, la capacidad para el atrevimiento, la capacidad de sobreponerse a la dificultad y, muy especialmente, la

capacidad de curiosear incesantemente. La curiosidad es consustancial a la actividad empresarial. “The key is curiosity”<sup>87</sup> (Visser, 2011, p.288): quien siente curiosidad y se deja conquistar por ella, quiere (voluntad) dar pasos para emprender (iniciativa) nuevos caminos que conduzcan a nuevos encuentros y mayor aprendizaje (diálogo).

La relación entre voluntad e iniciativa y diálogo está llena de ricos matices y parece reflejar otra tríada del conocimiento humano, la tríada querer-poder-saber:

- Voluntad: querer. Quien desarrolla su voluntad, exclama: estoy decidido a emprender, a transformar, a entregarme completamente.
- Iniciativa: poder. Quien desarrolla su iniciativa, exclama: dispongo de recursos, de unas armas y de un plan para iniciar la marcha.
- Diálogo: saber. Quien desarrolla su capacidad de diálogo, exclama: sé que no sé nada sin el otro, que no avanzaré sin el otro, que el otro es el destino y en el camino está la sabiduría.

Se trata de una tríada de capacidades. La responsabilidad íntima y personal se puede considerar como una suma de tres capacidades: la voluntad, la capacidad de emprender e iniciar y la de dialogar.

No puede ser responsable quien no quiere responder, quien no puede responder, quien no sabe responder (todo ello se apuntó ya al abordar la distinción entre responsabilidad e indignación en el apartado 2.7 del Capítulo II). Profundizando en el sentido de la tríada en relación con el sentido de respuesta, puede afirmarse:

- Voluntad: querer. Quiere responder quien se ha sentido conmovido, quien se encuentra irremediamente conducido a cambiar el mundo, quien no puede resistirse a la llamada a la acción, quien desea con todas sus fuerzas participar en la construcción de un mundo mejor, quien se sabe empujado a luchar por la justicia.
- Iniciativa: poder. Puede responder quien conoce sus fuerzas, quien dispone de medios suficientes y los arriesga, quien multiplica sus fuerzas convocando nuevas ayudas y apoyos, quien se transforma en la batalla, quien reconoce oportunidades.

---

<sup>87</sup> La clave es la curiosidad.

- Diálogo: saber. Sabe responder quien escucha, quien comprende que sobran los discursos, quien entabla relaciones sinceras e igualitarias, quien se crece en el diálogo, quien se encuentra perdiéndose en la búsqueda del otro, en el intento por conocer la historia del otro, la génesis de los argumentos del otro, de los pensamientos del otro y de las emociones del otro.

En la reflexión sobre Responsabilidad Social es frecuente el debate sobre la llamada voluntariedad. Se trata de un asunto distinto al de la voluntad como capacidad, pero, como se verá a continuación, relacionado.

El debate sobre la voluntariedad enfrenta dos posiciones: la de los que piensan que la Responsabilidad Social debe imponerse por ley, debe ser exigida a las empresas, frente a la posición de los que piensan que la Responsabilidad no puede ser impuesta y, si lo es, deja de ser Responsabilidad Social y podrá ser llamada de otro modo, pero no Responsabilidad Social, porque Responsabilidad Social es siempre y en todo caso acción libre emanada desde la voluntad de la empresa.

Los partidarios de la segunda posición añaden que legislar en esta materia, al menos hacerlo excesivamente, es contraproducente e inútil porque “con las leyes no basta” (Küng, 2012, p. 29). En palabras de Visser, que recuerda en este punto al juez sudafricano Mervyn King, lo venimos intentando desde tiempos de Moisés y no lo hemos conseguido nunca: “I listened as Judge Mervyn King, chairman of the extraordinarily progressive King Code on Corporate Governance, said: Moses tried it, and he failed. Sarbanes and Oxley tried it, and they will fail. We cannot legislate against dishonesty”<sup>88</sup> (Visser, 2011, p.46).

King dio nombre al primer código sudafricano (King Code on Corporate Governance, 1994) que siguió al célebre Cadbury Code británico (1992) que tanto impacto ha tenido (Armour, Deakin y Konzelmann, 2003). Este intento de formalización de los deberes propios del empresario socialmente responsable conduce a códigos, normas y estándares, que se multiplican ya infinitamente (Visser, 2011, pp. 121-122).

---

<sup>88</sup> Escuché lo que decía el juez Mervyn King, presidente del extraordinariamente avanzado código King sobre Gobierno Corporativo: Moisés lo intentó y falló, Sarbanes y Oxley lo intentaron y también fallaron; no es posible legislar contra la falta de honestidad.

Sin embargo, sorprendentemente, el propio Visser, el mismo que critica severamente el exceso regulatorio o simplemente estandarizador, se muestra pro-regulación e, incluso, emplea la frase “Government’s visible hand” (2011, p.203, p.226) y razona, del modo siguiente, la necesidad de regulación:

Most sustainable and responsible products and services need bold government intervention to make them competitive and scalable. There are at least two good reasons for this. First, as we have already seen, many of the less sustainable and responsible markets are subsidized, so there is no level playing field on which to compete. And second, most of the more sustainable and responsible products and services that need scaling stray into the territory of being public goods, where the market fails... If we want CSR to be scalable, smart government regulation is absolutely essential<sup>89</sup> (Visser, 2011, pp.204-205).

Esta contradicción la resuelve Visser señalando que la regulación, la codificación, la formalización, por cualquier vía, de los deberes del empresario, tiene especial sentido en aquellos ámbitos donde los economistas advierten que existe un fallo del mercado. Así, por ejemplo, razona Visser, en todo lo relativo al cambio climático, parece evidente que existe un fallo del mercado, en el sentido de que las empresas, individualmente consideradas, no tienen los incentivos suficientes para actuar de modo responsable. “Climate change presents a textbook example of market failure”<sup>90</sup> (Visser, 2011, p.222).

Desde la perspectiva de esta investigación, que ni pretende ni puede pretender abordar el espinoso asunto económico de los fallos del mercado y las llamadas externalidades, es, sin embargo, posible y necesario afirmar que el respeto del Derecho no puede ser, obviamente, voluntario. Ahora bien, es posible y necesario añadir que el Derecho no puede regularlo todo.

---

<sup>89</sup> La mayoría de los productos y servicios sostenibles y responsables están necesitados de una notable intervención gubernamental para hacerlos competitivos y permitir que alcancen cierta dimensión. Hay al menos dos razones para esto. Primero, como ya hemos visto muchos de los mercados menos sostenibles y responsables están subsidiados, de modo que no existe un campo de juego en el que competir lealmente. Y segundo, la mayoría de productos y servicios más sostenibles y responsables que necesitan cierta dimensión se encuentran en el ámbito de los llamados bienes públicos, donde el mercado falla... Si queremos que la Responsabilidad Social alcance cierta dimensión una regulación gubernamental inteligente es absolutamente esencial.

<sup>90</sup> El cambio climático nos presenta un fallo del mercado de libro.

Así, por ejemplo, si sostenemos que los derechos humanos son Derecho, respetar los derechos humanos es obligado. No será conforme a Derecho vulnerar los derechos humanos. Por lo tanto, las empresas no pueden optar entre vulnerar los derechos humanos y no vulnerarlos. Deben respetarlos. Ahora bien, el respeto de los derechos humanos es un marco mínimo o básico. Los derechos humanos son “basic rights which others should respect”<sup>91</sup> (Sen, 2009, p. 355). Otros los han denominado “fundamentales” (Peces-Barba, 1984; Nussbaum, 2012, p. 91).

Cuando hablamos de Responsabilidad Social de las empresas no hablamos del mero cumplimiento del Derecho, sino de la finalidad de la empresa y de cómo se orienta tal finalidad y dicha orientación se traduce en la práctica. En definitiva, hablamos de voluntad, de querer. A la empresa no le cabe plantearse vulnerar un derecho, pero puede plantearse (puede querer) participar intensamente en la defensa de un derecho y puede plantearse (puede querer) actuar con mayor o menor transparencia en relación con sus esfuerzos en ese ámbito y puede plantearse (puede querer) organizar su actividad y sus relaciones comerciales para garantizar al máximo la expansión de ese derecho y puede plantearse un mayor o menor grado de participación en la deliberación pública y puede orientar su política de precios de formas diversas, todas legales, y puede, en definitiva, dar tanta amplitud como desee a su compromiso con la justicia. Todo esto es de naturaleza voluntaria, aunque el mínimo no lo sea. Mínimos sí, hipertrofia regulatoria no.

La Responsabilidad Social debe ser de naturaleza voluntaria porque, además, de lo contrario “puede llegar a pervertirse el proceso democrático” (Gamper, 2010, p. 129) en el sentido de que, de instaurarse una Responsabilidad Social obligatoria, se estarían fijando pautas sobre el alcance de la participación ciudadana de las empresas, siendo necesario defender que “la participación en la democracia no se puede someter a reglas preestablecidas” (ibídem, p.137).

El problema de la intervención sobre las empresas, se ha planteado con especial intensidad en relación con la fijación de precios. En principio, el empresario, en una situación de libre mercado, fija sus precios. Sin embargo: ¿existe un precio justo?, ¿existe un precio social?, ¿cabe hablar seriamente de descuentos sociales?

---

<sup>91</sup> Derechos básicos que los otros deberían respetar.

El asunto ha recibido particular atención en relación con los precios de los medicamentos (“responsible drug pricing”<sup>92</sup>, Visser, 2011, p.230; “drug affordability and accessibility”<sup>93</sup>, ibídem, p.232). En este punto confluyen el problema del alto coste de la investigación farmacéutica y la consideración de la propiedad de la investigación (patentes). El problema de los derechos de propiedad industrial es un clásico del análisis económico del Derecho: la tensión entre la necesidad de ofrecer medicamentos a la población, con inclusión de los más desfavorecidos (Stiglitz, 2013), y la conveniencia de que las empresas farmacéuticas obtengan un beneficio que costee el esfuerzo investigador sobresaliente que el desarrollo de nuevos medicamentos implica. La pregunta que late en toda esta reflexión es si la investigación conduciría a mejores o peores frutos sin derechos de propiedad industrial o limitando en alguna medida tales derechos. Resolver este dilema va mucho más allá de los límites de la presente investigación, si bien es necesario apuntar el debate y destacar, una vez más, que también la empresa farmacéutica y sus industrias asociadas (entre las que puede haber pymes) se enfrentan continuamente a la necesidad de definir con claridad su mandato institucional o Misión, de vincularlo a capacidades centrales y de desarrollar, en suma, políticas de Responsabilidad Social.

En relación con el medio ambiente se ha llegado a plantear el establecimiento de “Eco-Patent Commons” (Visser, 2011, p.245), una especie de plataforma para compartir propiedad intelectual en este ámbito: “sharing intellectual property” (ibídem, p.246).

Conviene, en todo caso, insistir, una vez más, en la necesidad de enfocar políticamente estos debates. Plantear estos debates en términos morales es estéril: plantear que las empresas farmacéuticas están sometidas a una exigencia moral de compartir sus patentes es no decir nada, plantear que quienes investigan en el ámbito del cambio climático deben, moralmente, compartir sus descubrimientos es igualmente estéril. El asunto es organizar la polis de modo que la investigación farmacéutica encuentre incentivos para seguir desarrollándose, de modo que ninguna persona se vea excluida del acceso a los medicamentos, de modo que las mentes más preclaras destinen energías a la búsqueda de soluciones que hagan el planeta más habitable. Este enfoque es difícil, pero irrenunciable: son necesarias soluciones políticas y no meras exhortaciones morales.

---

<sup>92</sup> Política responsable de precio de los medicamentos.

<sup>93</sup> Que los medicamentos sean asequibles y accesibles.

Más allá de aquellos ámbitos donde están presentes los llamados fallos del mercado, hay muchos territorios de la actividad humana y de la vida social, donde florecen la pymes, en los que no hay motivos para negar la libertad plena en la fijación de precios e impulsar, incluso, cierta creatividad en los modelos de fijación de precios: ¿precios más bajos para las personas con discapacidad para contrarrestar el “earning handicap” y el “conversion handicap” (Sen, 2009, p.258)?; ¿o incluso no cobrar nada?: Visser pone el ejemplo de un restaurante en Australia que cobra lo que el cliente quiera pagar (Visser, 2011, p.362).

En conclusión, el Derecho debe ser mínimo y reflejar los consensos más amplios sobre los asuntos más críticos (por ejemplo, al amplio consenso universal sobre la primacía de los derechos humanos). Pero la Responsabilidad Social se enmarca en otro nivel de reflexión, no en el del mero cumplimiento del Derecho, sino en el de la construcción de un mundo mejor y de una sociedad más justa: cumplir el Derecho, por supuesto, pero ser socialmente responsable es ir más allá, es tener la firme voluntad de contribuir creativamente a la búsqueda de caminos para mejorar la vida de la gente.

La Educación para la Responsabilidad Social no puede formularse, por lo tanto, como un manual de normas, ni como una guía de base legal o reglamentaria, ni como una rama de la formación sobre gestión de calidad, sino como una reflexión profunda en la empresa para la acción responsable más allá de toda norma. Contra la ley, nunca, pero dormidos en la ley, tampoco. Más allá de la voluntad de la ley, brille la voluntad del ciudadano responsable y de la empresa responsable y comprometida.

## 5. QUINTO RASGO DE LA JUSTICIA: LA INICIATIVA

*Esse magni animi et fuisse multos etiam in vita otiosa, qui aut investigarent aut conarentur magna quaedam seseque suarum rerum finibus continerent aut interiecti inter philosophos et eos, qui rem publicam administrarent, delectarentur re sua familiari, non eam quidem omni ratione exaggerantes neque excludentes ab eius usu suos potiusque et amicis impertientes et rei publicae, si quando usus esset (Cicerón, Off., 1, 92).*

TRADUCCIÓN: En la vida privada hay y hubo hombres de gran ánimo, que investigan o emprenden obras dignas de atención, sin salir del ámbito de sus estudios, o, situados entre medio de los filósofos y de los hombres de Estado, se deleitan en la realización de sus negocios, pero no aumentándolos por todos los medios ni excluyendo a los suyos de su uso, sino aplicándolos más bien en favor de los amigos o de la República cuando es necesario.



La palabra española empresa tiene una fuerza de la que carece la inglesa “business”. “Business” es negocio y puede ser también dedicación profesional; sin embargo empresa entraña afán, empeño, entrega, puesta a disposición de un proyecto. Una empresa es siempre el resultado de una iniciativa.

Ortega y Gasset destacó que “la vida humana es un *faciendum*” (Casares, 2011, p.38) y Unamuno dejó escrito que “las palabras no sirven para apoyar las obras, sino que la obras se bastan” (Unamuno, 1985, p. 60). Actuar, manifestarse a través de obras y no de palabras, emprender nuevas tareas, equivocarse, empezar de nuevo, son los signos visibles de la iniciativa.

Tener iniciativa no es tener ocurrencias. Llama la atención una cierta trivialización de la iniciativa en proyectos educativos como el extremeño “Emprender Mola” (Cambero, 2013). Tener iniciativa es decidirse a emprender algo, midiendo, en lo posible, las propias fuerzas, arriesgando. Tener iniciativa es siempre, de algún modo, una provocación, un desafío, un reto incomprensible para los otros. Iniciativa se opone a fatalismo. Cuando otros sugieren que no seremos capaces, que nos faltarán los recursos o las fuerzas, que nos equivocaremos, que nos conviene abandonar, nos elevamos por encima de cualquier determinismo, por encima, incluso, de nuestro propio destino.

Tener iniciativa es superar la propia biografía, es vencer la resignación y el conformismo y rebelarse contra las voces que susurran: no lo conseguirá porque es mujer, o porque es joven, o porque es viejo, o porque es torpe, o porque no tiene estudios, o porque es inexperto, o porque es pobre, o porque es vago, o porque no es de familia empresaria, o por lo que sea. Tener iniciativa es una rebelión interior contra todo fatalismo, superando todos los condicionantes de la propia biografía. Así, por ejemplo (por tomar un ejemplo entre miles), una mujer con iniciativa fue Marie Curie y de ella se ha escrito lo siguiente:

Terminó siendo la figura más representativa de la ciencia de la radiactividad. Para entender esa singular posición hay que recurrir también a otros elementos: a su coraje, a su capacidad de superar los condicionantes de una biografía nada fácil, y, por supuesto, a que fuese mujer, una mujer en un territorio hasta entonces – y, aunque en menor grado, después – reservado a los hombres (Sánchez Ron, 2003, pp. 261-262).

Existe, por supuesto, una intensa relación entre iniciativa, creatividad e innovación (Larrea, 2012).

Visser (2011, p. 169) ha explicado: “creativity comes from a mixture of risk and opportunity”<sup>94</sup>. He aquí la naturaleza de la íntima relación entre iniciativa y creatividad: la creatividad no es la inspiración de los artistas, sino que se da en quien, convencido de que existe una oportunidad que no debe desaprovechar, toma la iniciativa de arriesgar y explorar caminos que nadie antes había explorado y que le conducen a dilemas, experiencias, problemas, desafíos, retos, dificultades que ¡son únicamente transitables con la espada de la creatividad!

La iniciativa empresarial consiste, en definitiva, en proponerse nuevas formas de hacer las cosas, nuevos diseños, nuevos procesos que contribuyan de manera más eficiente a mejorar la vida de la gente. Quien se embarca en esta travesía, la del descubrimiento de nuevas formas de hacer las cosas, va a enfrentarse a problemas nuevos que otros no habían tenido antes y va a tener que, por necesidad y en ausencia de recetas aplicables, poner en juego su creatividad. “Necessity is the mother of invention and desire is the father of effort”<sup>95</sup> (ibídem, p. 170).

Cuando, puesta en juego la creatividad, efectivamente se mejoran procesos, se establecen nuevas formas de hacer las cosas, se lanzan nuevos productos o se ofrecen nuevos servicios, puede decirse que la innovación comienza.

Las empresas son, contempladas desde esta perspectiva, fuentes de innovación. También en este punto es frecuente encontrar disquisiciones desenfocadas, en el sentido de que se mezclan el plano de la Misión o mandato institucional con el plano del beneficio. Es cierto que puede ponerse ingenio y creatividad en encontrar maneras de ganar más dinero, de mejorar la cuenta de resultados sin modificar sustancialmente la empresa; sin embargo, la iniciativa empresarial que impulsa el nacimiento de una empresa y que debiera permanecer viva a lo largo del desarrollo de la historia de la empresa, es la iniciativa empresarial que se dirige a identificar, continuamente, nuevos modos de hacer, de producir, de vender, de servir, de mejorar. Es la iniciativa que, en suma, permite que el mandato institucional permanezca vivo y se renueve constantemente, instaurando una

---

<sup>94</sup> La creatividad deriva de una mezcla de riesgo y oportunidad.

<sup>95</sup> La necesidad es la madre de la invención y el deseo es el padre del esfuerzo.

cultura empresarial innovadora. “Good companies focus on innovation rather than reputation... a great deal of the creativity in business has gone towards making more money, not towards minimizing the negative impacts of business on society”<sup>96</sup> (ibídem, p. 165).

El modo concreto en que una empresa se propone mejorar la vida de la gente es siempre específico, es siempre propio de cada organización empresarial. Es un ejercicio de auto-conocimiento en el seno de la organización empresarial, grande o pequeña, que le permite explicarse a sí misma y a otros, darse a conocer, presentarse como colaboradora en la construcción de la justicia. No hay recetas ni caminos pre-elaborados: unas empresas contribuyen de modo silencioso y sutil a mejorar la calidad de vida de sus conciudadanos, otras lo hacen de modo provocador, como, por ejemplo, el restaurante de Bangkok llamado Cabbages & Condoms que, comprometido con la difusión de la planificación familiar, ha decorado su establecimiento con miles de preservativos.

En la medida en que innovar es proponer e implementar un nuevo modo de hacer, de fabricar, de vender, de desarrollar algún proceso manufacturero, comercial o de cualquier clase y dicha novedad debe entrañar un uso de los recursos más eficiente, en relación con el uso que hasta entonces hubiese prevalecido, puede decirse que toda innovación es, en sentido amplio, tecnológica.

Sin embargo, existe también una innovación social. Esta innovación social se relacionó, inicialmente, con la capacidad mostrada por algunos individuos y por algunas organizaciones para llamar la atención sobre desafíos globales, en particular medioambientales, convocando a muchos a la acción: “ability to identify, package and sell environmental issues”<sup>97</sup> (ibídem, p.181). El innovador social o emprendedor social es “unreasonable” (ibídem, p.182), en el sentido de que formula, a simple vista, propuestas de imposible ejecución. Su mérito reside, precisamente, en que, mediante una combinación de sana terquedad y hondo entusiasmo, vence los prejuicios y convence y convoca. Podemos hablar en el mundo hoy de un “social enterprise movement” (ibídem, p. 173).

---

<sup>96</sup> Las buenas empresas se focalizan en la innovación en vez de en la reputación... una gran cantidad de creatividad en los negocios se dirige hacia ganar más dinero, no hacia minimizar los impactos negativos de los negocios en la sociedad.

<sup>97</sup> Habilidad para identificar, presentar y vender asuntos medio ambientales.

Llegados a este punto conviene poner de manifiesto una de las grandes paradojas de la actividad empresarial: por un lado está necesitada de continua innovación, por otro lado está necesitada de rutinas y cierto orden. No es fácil combinar un espíritu innovador, abierto a la creatividad, con cierto rigor y sentido del método. Alguna literatura científica otorga más importancia a los hábitos que a la creatividad (Díaz Leonardo y García Arigüel, 2008), pero, en general, se han ido abriendo paso posiciones que intentan equilibrar las dos fuerzas y resolver esta aparente contradicción entre innovación y rutinas. Reformulando ideas de Chang (1996) y Kim (1993), García Morales (2004, p.219) ha explicado, certeramente, que “las rutinas organizacionales constituyen una parte importante de la memoria de la organización y un almacén del aprendizaje pasado” siempre que no resulten asfixiantes. Sobre la idea de “memoria” de la organización ha reflexionado Olivera (2000). Cuando las rutinas resultan agobiantes, por excesivas en su número o en su intensidad, se convierten en “rutinas defensivas” y entonces sí, entonces, tal y como apuntó Argyris (1978, 1986), pueden convertirse en un problema, en un freno para la innovación y una barrera para el aprendizaje:

Las rutinas defensivas pueden ser definidas como los hábitos, acciones o prácticas arraigadas que son utilizados para protegerse del sentimiento de amenaza, embarazo o sorpresa que surge cuando exponemos nuestros sentimientos, así que actúan como una barrera protectora de nuestros supuestos más profundos (García Morales, 2004, p.220).

Puede llamar la atención la idea de que las organizaciones tienen memoria; sin embargo, se trata ya de una idea generalmente aceptada, al menos en el sentido de que las empresas “tienen estructuras de referencia, rutinas y otros artefactos físicos que reflejan la presencia del conocimiento almacenado” (García Morales, 2004, p.188). En alguna medida, las empresas con memoria se convierten en “living companies” (Brenneman, Keys y Fulmer, 1998) y, parafraseando a Margalit (2002), una empresa puede ser concebida como una comunidad de memoria que comparte recuerdos y proyectos. En definitiva, una empresa es comunidad profesional de aprendizaje.

Un estadio deseable del desarrollo organizacional es el del aprendizaje continuo: la empresa ha interiorizado la necesidad de aprender continuamente y de innovar, también, continuamente; lo que se va aprendiendo se hace hábito, pero sin perder nunca la disposición a cambiar los hábitos y las rutinas tan pronto como nuevos aprendizajes emerjan y superen o mejoren lo ya conocido y aprendido. En cierto modo, una empresa es una institución que formaliza ciertos hábitos (procesos) para desarrollar una Misión, pero que permanece siempre abierta a modificar los hábitos si la modificación contribuye a mejorar o enriquecer el desarrollo de la propia actividad empresarial.

La empresa así considerada, como institución siempre abierta a la innovación, está necesitada de líderes que no mantengan esquemas de autoridad tradicionales. La autoridad compartida o distribuida y la exploración de nuevas formas de liderazgo y “empowerment” es una exigencia de los entornos altamente creativos. La reflexión sobre la iniciativa como rasgo de la justicia está, por tanto, íntimamente relacionada con la reflexión sobre el liderazgo, sus clases y sus modelos.

En gran medida, la realización de la justicia en el mundo hoy y en las empresas hoy, depende de la formación de líderes capaces de impulsar empresas y proyectos desde un modo abierto de ejercer la autoridad, capaces de trabajar en red, compartir, delegar, distribuir, emocionar, motivar, impulsar, reconocer el error, experimentar nuevas formas de hacer, cambiar, arriesgarse. En definitiva, la realización de la justicia en el mundo hoy depende de líderes con iniciativa en el más profundo sentido del término. En particular, en España, “el país puede reinventarse, y ello pasa por favorecer la innovación y el emprendimiento” (Santiso, 2012, p. 15). Existe una conexión, quizás invisible, pero trascendental, entre innovación y Responsabilidad Social (Ferauge, 2012).

## **6. SEXTO RASGO DE LA JUSTICIA: EL DIÁLOGO**

Sit ergo hic sermo, in quo Socratici maxime excellunt, lenis minimeque pertinax, insit in eo lepos. Nec vero, tamquam in possessionem suam venerit, excludat alios, sed cum reliquis in rebus tum in sermone communi vicissitudinem non iniquam putet (Cicerón, Off., 1, 134).

TRADUCCIÓN: La conversación familiar en la que tanto se distinguen los socráticos, debe ser dulce y no obstinada; rezume gracia y que quien hable no excluya a los demás, como si hubiere entrado en una propiedad privativamente suya, sino como en las demás cosas, es conveniente tener en cuenta a los otros y dejarles también a ellos la parte que les corresponde.

Afirma Cortina que el “cerebro social” es el que importa, ya que “es el cerebro verdaderamente existente, porque los cerebros de las personas se hacen en relación mutua” (Cortina, 2011, p. 103). Esta intuición de Cortina es muy atrayente y tiene que ver con una concepción dialógica de la realidad: existe lo que está en relación, hablamos de las cosas y de las personas en tanto en cuanto se relacionan.

Para Sen la justicia se construye desde el diálogo. Por el diálogo se alcanza la justicia. Para Sen no es posible una justicia sin diálogo, no es posible una “discussionless justice”<sup>98</sup> (Sen, 2009, p.89).

Hay relación entre justicia y democracia, puesto que la justicia necesita de “public reasoning”<sup>99</sup>. Existe lo que Sen llama “connection between the idea of justice and the practice of democracy”<sup>100</sup> (Sen, 2009, p. 324), algo que ya habían apuntado Habermas (1989), Benhabib (2006) y Rius (2010). Por “practice of democracy” debe entenderse no únicamente el ejercicio del derecho de sufragio, sino también la participación responsable en la discusión pública (Sen, 2009, p. 341). Hay quien comienza a afirmar que caminamos irremediamente hacia una telecracia que convierte la Democracia en un “sistema de diálogos” (Jiménez de Parga, 2013, p. 23).

Sen explica que construir la democracia hoy implica promover la participación y el diálogo: “central issues in a broader understanding of democracy are political participation, dialogue and public interaction”<sup>101</sup> (Sen, 2009, p. 326).

Sen relaciona, incluso, democracia y prevención de la pobreza (Sen, 2009, pp. 342-345). Llega a afirmar que la pobreza extrema que sufrieron, por ejemplo, los ciudadanos chinos entre 1958 y 1961 tuvo entre sus causas la ausencia de democracia. En consecuencia, para Sen la democracia es un factor de desarrollo, no únicamente económico (Sen, 2009, p. 347).

Desde esta perspectiva, la Democracia es la fiesta política de la deliberación pública. Deliberar, que es dialogar en el ágora, es construir conocimiento compartido, formular, entre todos, el razonamiento que permite orientar los caminos de la justicia. Tanto más dialogamos y compartimos, tanto más extendemos nuestra mente. La teoría de la “mente extendida” de Levy (2007 y 2009) permite contemplar internet como una especie de extensión de la mente humana.

---

<sup>98</sup> Justicia sin debate.

<sup>99</sup> Razonamiento público

<sup>100</sup> Conexión entre la idea de justicia y la práctica de la democracia.

<sup>101</sup> Los asuntos centrales en un sentido más amplio de democracia son la participación política, el diálogo y la interacción pública

En efecto, no se puede dejar de mencionar internet cuando se reflexiona sobre el Diálogo hoy.

Internet despierta pasiones y rechazos. Para unos, internet permite construir democráticamente conocimiento; para otros, internet es la paroxía de la superficialidad y genera, además, una “ilusión de inmediatez” (Bauman, 2009, p. 158).

En todo caso, internet, como medio, lo ha cambiado todo y es ya parte de nuestra vida. Es estéril desarrollar ninguna empresa de espaldas a internet. Uno de los motivos de la importancia de internet es su carácter global. Gracias a internet, podemos considerar un diálogo global. El diálogo global, institucionalizado o no, es “vitally important for global justice”<sup>102</sup> (Sen, 2009, p.151).

Pero internet, como cualquier medio, no es neutral. Nos cambia, modifica los mensajes, la manera de relacionarnos o, incluso, de pensar o discurrir. Es el misterio de las redes sociales o “redes sociables” (Reig, 2012).

En sociología se considera indiscutible que los procesos de socialización establecen estructuras ordenadas que pueden conducir a un desinterés de los individuos por comprender y asumir sus responsabilidades personales, pues su sentido de responsabilidad se diluye en la complejidad de la organización de la que forman parte. Sin embargo, los procesos de sociabilidad, los que nos hacen sentir el espíritu de un grupo, los que se refieren más al ardor de la pertenencia que a la estructura del propio grupo, parecerían, en principio, menos inclinados a mermar nuestro sentido de responsabilidad personal. Sin embargo, tal y como ha explicado Bauman (2009, p. 143), no es infrecuente que los procesos de sociabilidad conduzcan a un “estar con”, que no es “estar para”, conduzcan a una fusión emocional en la indiferencia de una multitud en la que, realmente, no se distinguen los rostros. Bauman llega a afirmar, categórico, que “en la multitud nunca surge la cuestión de la responsabilidad” (Bauman, 2009, p. 145).

Las llamadas redes sociales establecidas a través de internet son un enigma. No es posible saber, todavía, si convierten a los seres humanos en más responsables, si son un vehículo de socialización (que hace emerger nuevos grupos con sus códigos y sus reglas) o de sociabilidad (que hace emerger nuevos intereses, nuevos compromisos, nuevos lazos perdurables entre seres humanos).

---

<sup>102</sup> De una importancia crítica para la justicia global.

Alberto Inglés (2012) sostiene que la Responsabilidad Social es el mejor contenido posible de las Redes Sociales y ha desarrollado el concepto de RS “al cubo”, que es un paso más allá de la RS “al cuadrado” de Bonsón (2012).

En cierto modo, quienes contemplan internet y las llamadas redes sociales como una gran plaza pública, son los socráticos de nuestros días:

Sócrates tenía razón, lo más inteligente es tratar de conocer el propio yo y el mundo en que se integra, con la modestia de quien es consciente de que sabe bien poco en cualquier caso y con la voluntad decidida de convertir los prejuicios en juicios razonados, cambiando lo que haga falta (Cortina, 2011, p.14).

La cita anterior de Cortina parece presentar a Sócrates como el paladín del Diálogo, un Diálogo constructor de conocimiento.

Sócrates (469-399 a. C.) desarrolla la *mayéutica* basada en el diálogo y en la continua interrogación. La virtud está en el aumento del conocimiento en el marco de las aporías -contradicciones en las ideas de los individuos- y del *clenchus* -método argumentativo basado en las contradicciones y refutaciones- (Casares, 2011, p.29).

Si justicia es Diálogo (Cortina, 2011, p.148), la justicia no puede comprenderse hoy sin internet.

Si las empresas están llamadas a ser constructoras de la justicia, desde el momento en que se alinean su Misión o mandato institucional con alguna capacidad central o derecho fundamental, el desarrollo de su actividad debe estar presidido por el Diálogo: con todos los “stakeholders”, Diálogo hacia fuera y diálogo hacia adentro.

La Educación para la Responsabilidad Social debe ser socrática e impulsar empresas socráticas que practican el diálogo para avanzar y como forma de construcción de la justicia: más diálogo es más justicia.

## 7. SÉPTIMO RASGO DE LA JUSTICIA: LA TRANSFORMACIÓN

Homines plurimum hominibus et prosint et obsint (Cicerón, Off., 2, 17).

TRADUCCIÓN: Los hombres benefician o perjudican grandemente a otros hombres.



Al tratar sobre el cuarto rasgo de la justicia, la voluntad, se explicó ya que una pregunta vital del empresario es “¿qué quiero conseguir con lo que hago?”. Se subrayó también que “ganar dinero” no es la respuesta. No se quiso decir que el empresario no quiera ganar dinero, sino que la llamada búsqueda del beneficio no es un fin, sino un modo o medio: el empresario, se dijo, se decide a emprender, a transformar, a crear y se empeña en desarrollar su empresa de modo que “gane dinero”.

Kliksberg (2012, p. 237) ha advertido que “se discute solamente sobre medios como las tecnologías, el dinero, pero se ha relegado la discusión sobre los fines últimos a los que esos fines deberían servir”. Agamben (2001, 2008) es uno de los grandes pensadores que, con más vehemencia, ha reclamado que volvamos a pensar en los fines.

Conviene ahora destacar que lo que caracteriza la función social del empresario es, en primer lugar (en el plano de los fines), que su acción crea riqueza y empleo y permite la provisión de algún producto o servicio socialmente necesario. En segundo lugar (en el plano de los medios), lo que caracteriza al empresario es que desarrolla su acción haciendo un uso eficiente de los recursos disponibles, siendo el beneficio empresarial no un fin en sí mismo, sino la manifestación de que el empresario ha sabido, precisamente, usar eficientemente los recursos a su alcance para emprender, transformar y crear, mejorando con su empresa la vida de la gente.

Tabla nº 9. **Plano de los fines y plano de los medios**

El plano de los FINES	TRANSFORMACIÓN	signos	lo que hago, mi actividad empresarial, cambia el mundo
	REPUTACIÓN		lo que hago me honra
El plano de los MEDIOS	UTILIDAD	pruebas	lo que hago es rentable
	TRANSPARENCIA		lo que hago puede y debe medirse y explicarse a los grupos de interés, compartirse, hacerse público

Fuente: elaboración propia

El gráfico anterior presenta los cuatro rasgos de la justicia que cierran el decálogo de rasgos que esta investigación analiza: Transformación, Reputación, Utilidad y Transparencia.

El gráfico distingue los dos primeros, Transformación y Reputación, situados en el plano de los fines, de los dos siguientes, noveno y décimo, Utilidad y Transparencia, situados en el plano de los medios. Es decir, el empresario persigue, diríase, transformar y, cuando lo consigue, mejora su Reputación. La verdadera Reputación es, por tanto, la consecuencia de una actividad empresarial que mejora la vida de la gente: el empresario desarrolla una actividad que cambia el estado de cosas para mejorarlo y recibe reconocimiento por su logro (Villafañe, 2004). El cambio del estado de cosas también se conoce como creación de valor (Anand y Khana, 2000). La Utilidad hace referencia al carácter rentable de la actividad empresarial: el empresario transforma de un modo rentable, de una manera que le permite generar beneficio. Ahora bien, precisamente para que la búsqueda de beneficio no opaque el plano de los fines se hace necesaria la Transparencia: el empresario debe maximizar la utilidad (que es tanto como decir que debe perseguir el beneficio), pero debe someterse al escrutinio público (que es tanto como decir que debe permitir que otros analicen cómo hace las cosas, cómo desempeña sus tareas, cómo dirige y ejecuta la actividad empresarial a la que se dedica).

Podríamos decir que el fin de la empresa ha de ser transformar la sociedad y la obtención de beneficio es instrumental: debe organizar la producción de bienes y servicios de manera rentable, ofreciendo beneficios que son la medida que permite verificar que los recursos con los que la empresa cuenta están siendo eficientemente empleados. “While an important purpose of companies remains profit making and shareholder returns, their overall objective is widened to making a permanent contribution in the communities in which they operate”<sup>103</sup> (Visser, 2011, p.320).

El carácter transformador de la acción empresarial se resume, en ocasiones (como en el caso de la cita anterior), con el sustantivo “contribución”: el empresario que transforma la realidad lo hace porque ha identificado claramente en qué va a consistir su “contribución” al desarrollo de determinada capacidad central.

---

<sup>103</sup> Aunque un propósito importante de las empresas sigue siendo obtener beneficios y un retorno para los accionistas, su objetivo general debe ampliarse para contemplar una contribución permanente a las comunidades en las que ellas operan.

En inglés, es frecuente encontrar, por otro lado, la expresión “making a difference” (ibídem, p.343), que suele traducirse como “marcar la diferencia”, si bien “marcar” ofrece en español un sentido menos intenso y profundo que el inglés “making”, que viene a sugerir que el cambio, la Transformación necesaria con la que el empresario se compromete, se hace, se construye, es el resultado de un “hacer” constante y esmerado.

La Transformación es, diríase, un compromiso. El compromiso es la relación entre el ser humano y los valores. El grado de compromiso es el grado de asunción de un valor. Querer cambiar el mundo implica tener una visión acerca del mundo que se pretende construir y ser empresario es comprometerse con una Transformación dirigida a contribuir al cambio. Puede ser una visión poco delimitada, borrosa, pero ha de existir al menos como anhelo, al menos como promesa y con plena conciencia de su carácter político, en el sentido aritotélico de la Política, el que tiene que ver con la empresa como institución que actúa en beneficio de toda la sociedad.

Misión y visión deben alinearse, pero no son lo mismo. La visión es la idea de sociedad que se quiere construir. Es un ideal que, en Democracia, está dibujado, al menos esbozado, por el marco constitucional. La Misión es, sin embargo, el modo particular y concreto que una empresa asume como manera propia de contribuir a la realización de esa sociedad más justa que se anhela.

Las empresas deben tener una visión del mundo. Hay que insistir en que en las sociedades democráticas, la visión del mundo de las empresas debe alienarse con los valores y principios recogidos en la Constitución. Por lo tanto, la libertad se predica respecto de la intensidad del compromiso y de su forma, pero no respecto de su orientación. Debe orientarse hacia el horizonte establecido por la Constitución.

La Constitución es la Norma Fundamental que concreta, expresa, manifiesta los valores.

En el seno de la empresa, sin embargo, debe hacerse un esfuerzo de determinación de la visión compartida como fase previa al compromiso de la organización y de sus miembros. García Morales (2004) lo explica brillantemente, sobre la base de sólidas referencias bibliográficas.

Es condición necesaria para la construcción de una visión compartida, que los individuos tengan sus propias visiones bien delimitadas (Senge, 1990).

Se construye visión compartida cuando:

- se estimula cierto sentido de comunidad (Senge, 1990; De Geus, 1997),

- se crea un ambiente que estimule la expresión de sueños personales (Senge, 1990) y
- surgen líderes visionarios que animan procesos cooperativos no impuestos de delimitación de una visión compartida (Mintzberg y Westley, 1992; Montaner, 1997).

El compromiso de los individuos y de la organización en su conjunto es un paso más allá de la visión compartida. Decimos que estamos comprometidos cuando “nos sentimos plenamente responsables de alcanzar la visión” (García Morales, 2004, p. 135). En esta cita de García Morales aparece de nuevo la responsabilidad: “nos sentimos plenamente responsables”, se dice. En efecto, la Transformación como rasgo de la justicia es el hondo sentido de compromiso, de responsabilidad, para con la construcción de mejores condiciones de vida: no hay justicia donde no existe sentido de la necesidad permanente de Transformación, de mejora, de cambio.

¿Transformar qué? Porritt (2005) puso acertadamente el dedo en la llaga al subrayar que la primera condición de toda reforma social profunda es una íntima insatisfacción con el estado actual de cosas. Esta honda insatisfacción, cuando va unida a una visión de hacia dónde dirigirse, de qué estado de cosas debe perseguirse, ofrece una oportunidad para que brille la transformación.

Taking first steps is something companies are generally much better at, especially picking the so-called ‘low hanging fruit’. But the reasons these steps so often don’t get beyond de pilot or peripheral stage is because the other two factors – dissatisfaction and vision – are not strong enough<sup>104</sup> (Visser, 2011, p.333).

La empresa se transforma y la empresa transforma. Estas dos dimensiones son inseparables: la empresa cambia y, al cambiar, modifica sus “outputs” (todo lo que sale de ella) y se relaciona de manera nueva con sus “stakeholders” (sus grupos de interés).

Así, por ejemplo, cuando Visser presenta el caso de la compañía de distribución norteamericana Wal-Mart emplea el término “transformation” en el primero de los sentidos

---

<sup>104</sup> Dar los primeros pasos es algo que generalmente las compañías hacen muy bien, especialmente coger “la fruta madura” que está a punto de caer del árbol. Pero las razones por las que estos primeros pasos con frecuencia no van más allá de un proyecto piloto o un intento superficial son que otros dos factores necesarios –insatisfacción y visión- no están presentes con suficiente fuerza.

(en el sentido de que la empresa se transforma): “one of the most unexpected and remarkable stories of corporate transformation”<sup>105</sup> (ibídem, p.194).

Pero cuando el mismo autor se refiere al concepto de “scalability” se está refiriendo a la capacidad de una empresa para transformar profundamente la realidad que la circunda de manera significativa y a una escala destacable. Es recurrente en la literatura sobre Responsabilidad Social la idea de que las iniciativas en este terreno deben mantener siempre en el horizonte la expectativa de extenderse y la ambición de favorecer a muchos seres humanos. Visser, quizá en una confusión de planos (fines y medios), subraya que, además, cuando existe suficiente dimensión, es más probable que emerja el beneficio empresarial: “selling less to more people is big business”<sup>106</sup> (ibídem, p.206).

En íntima relación con el rasgo de la Transformación se encuentra el asunto del cambio. Para establecer la distinción y relación entre ambos conceptos puede decirse que la Transformación tiene que ver con la finalidad de la empresa y el cambio es la condición necesaria cuando la Transformación implica modificar el modo en que pensamos, sentimos o actuamos. En particular, la empresa que se enfrenta a una reorientación de su acción (para lo que necesita precisar qué se propone transformar) tiene que identificar qué cambios debe generar en su interior.

Visser (2011, p.324) propone cuatro tipos de cambio:

1. Revolución: cambio rápido y colectivo.
2. Evolución: cambio pausado y colectivo.
3. Invención: cambio rápido e individual.
4. Intención: cambio pausado e individual.

Así como en el plano social, en sentido amplio, los innovadores sociales impulsan cambios que, cuando arraigan, conducen a la reforma social, en el plano empresarial, en el seno de las organizaciones y, por ende, también en el seno de las empresas, los innovadores impulsan el cambio y cuando el cambio es asumido por la cultura

---

<sup>105</sup> Una de las más inesperadas y reseñables historias de transformación corporativa.

<sup>106</sup> Vender menos a más gente es un gran negocio.

organizacional, podemos decir que algo profundo se ha transformado, se ha reformado, en el corazón de la empresa. En la medida en que la reflexión sobre la Responsabilidad Social es una reflexión sobre el corazón de la empresa (en el sentido presentado ya en esta investigación), la reflexión sobre la Responsabilidad Social debe ser también una reflexión sobre el cambio organizacional o debe tener en cuenta, al menos, la investigación sobre cambio en y desde las organizaciones y la teoría y práctica sobre gestión del cambio. Por lo tanto, una Educación para la Responsabilidad Social en las empresas debe tener presente que cualquier propuesta educativa en este ámbito entraña un cambio profundo y no puede acometerse sin tener presente que el cambio organizacional nunca es sencillo.

## 8. OCTAVO RASGO DE LA JUSTICIA: LA REPUTACIÓN

Summa et perfecta gloria constat ex tribus his: si diligit multitudo, si fidem habet, si cum admiratione quadam honore dignos putat (Cicerón, Off., 2, 31).

TRADUCCIÓN: La grandeza y verdadera gloria supone estas tres condiciones: que nos ame la multitud, que tenga confianza en nosotros, y que con cierta admiración nos considere dignos de honor.

La Reputación es la “gloria” de los clásicos, la “perfecta gloria” de Cicerón. Es un reto mejorar la reputación convenciendo a terceros de que las acciones en materia de Responsabilidad Social han cambiado la empresa y no constituyen, simplemente, un lavado de imagen para fingir, como advierte Visser (2011, p.92), medioambientalismo (“greenwashing”), preocupación por la paz planetaria (“bluwashing”) o por el mejoramiento de las condiciones de vida y trabajo de la especie humana (“redwashing”).

Cortina emplea las expresiones “esquizofrenia moral” e “imagen moral” para referirse a la disonancia entre el hecho y el dicho, entre lo que hacemos y lo que decimos, entre “códigos familistas y endogámicos” (Cortina, 2011, p. 225) que presiden nuestras relaciones sociales y el universalismo de los derechos humanos que con frecuencia proclamamos de modo tan altisonante como vacío.

Resulta llamativo que en España la palabra imagen esté asociada, generalmente, a la falsedad. Hablamos, por tanto, de “falsa imagen” y criticamos a quien hace esto o aquello “por imagen”, como si cuidar la propia imagen fuese, en sí, algo perverso. Es necesario superar estos prejuicios atávicos y comprender que las personas y las organizaciones proyectamos, queramos o no, una imagen (Manucci, 2004). Conocer e incluso gestionar la imagen que proyectamos no tiene por qué ser algo necesariamente

retorcido. Formulemos reproches únicamente a quienes prefabrican una imagen que no se corresponde con lo que de verdad hacen. Sin embargo, evitemos reproches absurdos a quienes, simplemente, desarrollan una narración atractiva de sus acciones, logros y compromisos que plasma la cultura organizacional y sus manifestaciones. En este sentido, es legítimo y necesario referirnos a la imagen de las empresas como un ámbito de la vida de la empresa que merece reflexión y es obligado reconocer que existe una relación entre “company image” y Responsabilidad Social, como han explicado Fraj, López, Melero y Vázquez (2012). La importancia de esta relación es quizás de singular trascendencia en tiempos de crisis, como ha subrayado Garralda (2011).

La Reputación perdurable tiene que ver con la cultura en el seno de las organizaciones. La cultura organizativa (Hofstede, 1980) es un conjunto de valores y creencias profundamente arraigados que orienta los comportamientos (Slater y Narver, 1995, p.67). “El núcleo de la cultura lo constituyen los valores” (Hofstede, 2012, p. 239). Si una conducta específica es coherente con la cultura de la organización, es más probable que sea percibida como auténtica y sincera.

También Visser (2011, pp.165-166) subraya la importancia de la cultura insistiendo en la relación cultura-comportamiento: si no hay profundo cambio cultural, no existirán cambios de comportamiento. Únicamente si se mantienen comportamientos intachables perdurará la buena Reputación (Freeman, 2012, p.310).

Por otro lado, merece la pena considerar la existencia de una intra-reputación, o Reputación interna, que tiene que ver con la memoria de la organización, con la construcción de una Historia con H mayúscula, con la transmisión de una Odisea, un relato intenso que recibe a los nuevos trabajadores, que acompaña a los veteranos y alimenta su orgullo. Una Historia, un relato, una Odisea, una épica, en suma. La épica está nutrida de emociones: me emociona trabajar aquí.

En definitiva, hay Reputación perdurable cuando hay Transformación, cuando la empresa, la pyme que así se lo proponga, se transforma y transforma su entorno (contribuye a acrecentar la justicia). La Reputación es decisiva para la supervivencia de la pyme (Lizcano, 2011).

La Educación para la Responsabilidad Social no debe plantear la búsqueda de Reputación, como fin en sí, sino como consecuencia deseable de una profunda Transformación. La gloria de Cicerón implica confianza, la que los “stakeholders” depositarán en quien la merezca. Trabaje la pyme para merecerla.

## 9. NOVENO RASGO DE LA JUSTICIA: LA UTILIDAD

Semper est honestum virum bonum esse, semper est utile (Cicerón, Off., 3, 64).

TRADUCCIÓN: Siempre es honesto el ser hombre bueno, siempre es útil.

Para Cicerón una cosa es lo bueno, otra es lo útil. Lo bueno es lo justo. Lo útil es lo que ofrece alguna ventaja, lo que acrecienta nuestro placer o nuestra riqueza. Hoy diríamos que lo útil es lo rentable: algo es útil si mejora nuestra posición o nuestra fortuna.

Para Cicerón si se actúa justamente, se acabará obteniendo Utilidad. Con independencia de que esto sea o no cierto, lo que sí interesa en relación con la reflexión sobre la Responsabilidad Social no es tanto si lo bueno conduce siempre a lo útil, como que las empresas están llamadas a perseguir lo bueno sin perder de vista la Utilidad: deben perseguir mayor justicia (plano de los fines) por caminos que las permitan obtener beneficio (plano de los medios).

Hay que prevenirse contra el discurso que insiste en que la Responsabilidad Social debe ser rentable. Muchos analistas se preocupan por encontrar pruebas que acrediten que la Responsabilidad Social es rentable (insinúan que si no encontramos pruebas, la Responsabilidad Social debería desecharse); sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación hay que subrayar, una vez más, que esta insistencia en encontrar pruebas de rentabilidad responde a un enfoque equivocado. La Responsabilidad Social tiene razones para existir *per se*. Esto no quiere decir que deba desarrollarse de espaldas a criterios de coste-beneficio o exámenes de rentabilidad, sino que estos criterios y exámenes deben existir, pero ni explican ni justifican la génesis del movimiento de la Responsabilidad Social. Un plano es el de los fines, el del sentido y alcance de la Responsabilidad Social y otro plano es de los medios, el del modo de hacer las cosas y las características de su implantación.

La insistencia de algunos análisis, entre ellos algunos emanados de la Comisión Europea, en tratar el asunto de la Responsabilidad Social como “business case” (Comisión Europea, 2011b, p. 48) corre el peligro de hacer perder la perspectiva de la reflexión centrándola en los beneficios de la Responsabilidad Social, en lugar de en la razón de ser de la actividad empresarial.

¿Es rentable cuidar a tu hijo?, ¿es rentable sonreír?, ¿es rentable disfrutar del paisaje?, ¿es rentable ayudar a tu vecino?, ¿es rentable cuidar el jardín? Cuidamos a nuestros hijos, sonreímos, disfrutamos del paisaje, ayudamos a nuestros vecinos y



cuidamos las plantas del jardín por muchas y sólidas razones que no encajarían en ninguna acepción de los términos “utilidad” o “rentabilidad”; sin embargo, no hacemos ninguna de esas cosas de espaldas a todo criterio de utilidad o rentabilidad, pues no disponemos de recursos ilimitados (dinero, tiempo, fuerzas) y, de algún modo, empleamos criterios de utilidad o rentabilidad también en estos ámbitos de la vida, sin que pueda decirse que ni la utilidad ni la rentabilidad expliquen el sentido del cuidado de un hijo o de un jardín. Pues bien, algo semejante ocurre con la Responsabilidad Social: no se explica por razones de rentabilidad y puede justificarse sin necesidad de que supere continuamente tests de utilidad o rentabilidad, pero no tiene sentido que se desarrolle de espaldas a cualquier consideración sobre los recursos empleados. Existe, diríamos, una “dimensión útil” (Blázquez, 2013). Fines y medios son dos planos diferentes: no nos comprometemos con la Responsabilidad Social para ganar dinero, pero, como cualquier cosa que ocurre en el seno de la empresa, debe hacerse de un modo que permita ganar dinero.

¿Existe relación entre Responsabilidad Social y beneficio empresarial? Los resultados no son concluyentes. Algunos estudios establecen una relación positiva (a mayor integración de políticas de Responsabilidad Social, mayor beneficio empresarial), pero otros no encuentran relación de ninguna clase. Es más, como ha puesto de manifiesto Casares (2011), algunas investigaciones, como por ejemplo la publicada en el *Journal of Business Ethics* por López, García y Rodríguez (2007) a la que se refiere el párrafo siguiente, apuntan incluso en una dirección inesperada: ¡a mayor Responsabilidad Social, menor beneficio empresarial!:

Los resultados se refieren a siete años y se resumen en que las prácticas de RSE tienen una correlación negativa con los indicadores económicos en los primeros años que va disminuyendo con el paso del tiempo. Por lo tanto, los costes de implantación de la RSE repercuten considerablemente en los resultados empresariales y es necesario considerar periodos más amplios para poder observar algún resultado positivo (Casares, 2011, p.90).

La literatura científica sobre si la Responsabilidad Social mejora o no los resultados financieros de las empresas que se embarcan en esta travesía es vasta: no encuentran relación entre Responsabilidad Social y rentabilidad ni McWilliams y Siegel (2000; 2001), ni antes Aupperle, Carroll y Hatfield (1985), ni Moore (2001) en un estudio específico sobre cadenas de supermercados británicas; sin embargo, dejan abierta la puerta a alguna relación Waddock y Graves (1997), Orlitzky, Schmidt y Rynes (2003), Vogel (2005), Mackey, Mackey y Barney (2007), Argüelles (2012) y Barnett y Salomon (2006). Han abordado este difícil asunto con referencia expresa a las pymes y estableciendo también alguna relación entre Responsabilidad Social y resultados financieros Herrera Mandueño, Larrán y Martínez-Martínez (2013), Marín y Rubio (2012) y Tantalo, Caroli y

Vanevenhoven (2012). Para una visión de conjunto del estado de la cuestión puede consultarse Apospori y Zografos (2012).

Existe una posición doctrinal inaugurada por Milton Friedman (1953) que postula que la Responsabilidad Social tiene sentido únicamente si mejora el beneficio empresarial o, más matizadamente, la posición competitiva, la ventaja competitiva de una compañía (Porter y Kramer, 2002 y 2006). Sin embargo, como se ha subrayado y conviene repetir nuevamente, una cosa es que deba, por supuesto, tenerse en consideración la rentabilidad de toda acción emanada desde la empresa y otra cosa muy distinta es que la búsqueda de beneficio explique la razón de ser de la propia empresa. La razón de ser de la empresa, su finalidad, su mandato institucional, según expresión empleada ya antes en esta investigación, no es ni puede ser ganar dinero, aunque tampoco podrá realizarse de un modo que no permita ganar dinero.

Cabría contemplar este debate desde una perspectiva educativa subrayando que la empresa decidida a embarcarse en la Responsabilidad Social tendrá que convertirse en una organización que aprende. La idea de una organización que aprende no es nueva y tuvo especial desarrollo en los años 90 del siglo pasado y en los primeros años de este siglo (Arbonés, 2001; Arbúes, 1997; Brews y Hunt, 1999; Brown y Starkey, 2000; Casado, 2001; Coopey, 1995; Cope y Watts, 2000; Dodgson, 1993; Easterby-Smith, Crossan y Nicolini, 2000; Edmonson y Moingeon, 1998; Gherardi, Nicolini y Odella, 1998; Ittner, Nagar y Rajan, 2001; Kim, 1993; Levin, 2000; López Yepes y Madrid, 1996; Mayo y Lank, 2000; McGrath, 2001; Megginson, 1996; Miller, 1996; Rivera, 1995; Steib, 1997; Tarín, 1997; Torras, 1997). El aprendizaje de la organización podrá convertirse en un elemento diferenciador esencial para la competitividad de la empresa. “En la sociedad del conocimiento el aprendizaje se ha convertido en la piedra angular que permite la obtención de una ventaja competitiva sostenible” (García Morales, 2004, p.239).

Si convenimos que sobreviven las empresas que cuentan con ventajas competitivas difícilmente imitables, cabría preguntarse si la Responsabilidad Social puede ser una ventaja competitiva para una compañía. Podría sostenerse que una empresa puede crear un modo nuevo de innovar socialmente, de atender a su público, o incluso de relacionarse con la sociedad en su conjunto, que sea premiado por el mercado acrecentando sus ventas y que, además, por la dificultad para su efectiva implantación y el alto compromiso que exige, no resulte fácilmente imitable y, por tanto, distinga a la empresa de sus competidores.

En efecto, los complejos procesos de aprendizaje organizacional de la Responsabilidad Social no son rápida ni fácilmente imitables. De hecho, el aprendizaje

tiende a acrecentarse exponencialmente: si una compañía, por ejemplo, realiza un esfuerzo por la contratación de personas con discapacidad intelectual, el proceso está lleno de problemas, barreras y dificultades en un momento inicial, pero, al ir las superando, el aprendizaje es sensacional y ninguna otra compañía puede copiar sin más, sin pasar por sí misma por el proceso de aprendizaje organizacional (De Miguel y Cerrillo, 2010; Izuzquiza y De la Herrán, 2010).

Incluso, la compañía que cuenta lo que hace (perdiendo todo temor a la imitación), aprende contándolo: el proceso de hacer públicas las iniciativas en materia de Responsabilidad Social puede convertirse (generalmente se convierte) en un proceso de aprendizaje en sí mismo, con lo que, nuevamente, la curva del aprendizaje se eleva más y más, y tanto más difícil resulta que otro se sitúe rápidamente al nivel de quien ha adoptado seriamente la Responsabilidad Social. De ahí que podamos afirmar: a mayor Responsabilidad Social y a mayor aprendizaje, mayor competitividad.

Si lo anterior fuese cierto y si conviniésemos, además, que mayor Responsabilidad Social es mayor justicia y, por ende, mayor Democracia (Sen, 2009), habríamos encontrado un modo de relacionar Responsabilidad Social, justicia, Democracia y competitividad. Nada impediría entonces exhortar a las empresas a asumir la Responsabilidad Social sin titubeos: con más Responsabilidad Social la empresa será más competitiva; lo que es útil para la empresa será, entonces, bueno para el mundo.

Sin embargo, ¡una vez más!, hay que insistir en que la Responsabilidad Social puede y debe justificarse sin necesidad de que se pruebe siempre y en todo caso que aumenta la rentabilidad o permite alcanzar mayor competitividad. Su razón de ser no es que mejore la rentabilidad de la empresa, aunque sea cierto que la empresa deba conducirse de modo que la rentabilidad exista. Por lo tanto, la primera y principal razón para rechazar la máxima “lo que es útil para la empresa será, entonces, bueno para el mundo” es que no distingue el plano de los fines del plano de los medios. Tampoco Sevilla (2013) distingue bien el plano de los fines del de los medios cuando insiste en que la empresa no es un instrumento para que los accionistas ganen todo el dinero que puedan, pues habría que responder: ¡una empresa nunca fue eso! Existe, además, una segunda razón para rechazar esa máxima. Tiene que ver con lo que los economistas conocen como el problema de las externalidades que se explica a continuación.

Determinadas consecuencias de la actividad empresarial afectan al medio ambiente y a la calidad de vida de la gente sobre la que dicha actividad empresarial impacta. Afecta a “bienes públicos” (Visser, 2011, p.205). Sin embargo, en determinadas circunstancias, estas consecuencias no se reflejan en las cuentas de resultados de las empresas. Por

ejemplo, si una fábrica contamina el subsuelo y las aguas subterráneas y no paga por ello (bien porque la contaminación no puede ser medida con precisión, o bien porque en el territorio donde la fábrica se ubica las leyes no han establecido regulación alguna al respecto), entonces podría decirse que la empresa que regenta la fábrica no está asumiendo un coste que, sin embargo, paga la sociedad en su conjunto. Este coste no asumido por la empresa, que se diluye sin encontrar reflejo en los estados financieros de la compañía, recibe el nombre de externalidad. Las externalidades han servido a algunos teóricos para justificar la intervención pública y, proponen algunos, podría justificar también el fomento público de la Responsabilidad Social de las empresas (Fernández Amor, 2008). Algunos autores prefieren referirse a esta cuestión en términos de costes medioambientales, sociales o incluso éticos. En ocasiones, como quedó reflejado en el apartado 4 de este Capítulo VIII, se subraya que en estos escenarios falla el mercado: el libre mercado no garantiza soluciones socialmente óptimas.

Si una empresa asume una política de Responsabilidad Social, pero sus competidores no lo hacen, parece razonable pensar que dicha empresa internalizará determinados costes que afectarán negativamente a sus resultados económicos y al menos en el corto plazo verá empeorada su posición competitiva. Incluso podría afirmarse que allá donde las leyes no imponen la internalización de los costes de contaminación, por continuar con el mismo ejemplo, las leyes están, en el fondo, premiando a quien externaliza dichos costes: “the global markets today reward the externalization of social, environmental and ethical costs over the short term”<sup>107</sup> (Visser, 2011, p.128). Todo esto podría explicar los resultados de la investigación de López, García y Rodríguez (2007) a la que se hizo antes referencia.

Por ello, es difícil sostener en la realidad que la Responsabilidad Social conduce siempre a mayor beneficio económico (especialmente en el corto plazo). Sin embargo, esta dificultad para la implantación de la Responsabilidad Social no hace que carezca de sentido.

De la misma manera que las externalidades pueden ser negativas y se habla entonces de “costes sociales”, las externalidades pueden ser positivas y podría hablarse entonces de “beneficios sociales” o “social returns” (Visser, 2011, p.174), asunto sobre el

---

<sup>107</sup> Los mercados globales de hoy en día premian, en el corto plazo, la externalización de los costes sociales, medioambientales y éticos.

que ha reflexionado el Premio Nobel británico recientemente fallecido Ronald Coase (1937, 1960), nacido en 1910 y fallecido en 2013, autor de una obra económica breve, pero muy influyente (Suanzes, 2013) cuya relación con el asunto de la Responsabilidad Social podría estar en la idea de que sin una identificación clara de las externalidades positivas de las empresas no se desarrollará vigorosa y definitivamente la propia Responsabilidad Social.

Desde esta perspectiva podría considerarse la Responsabilidad Social como una especie de fuente generadora de externalidades positivas o beneficios sociales (estaríamos ante “regalos del mercado” por oposición a “fallos del mercado”): la empresa mejora la vida de la gente sin que esta función social efectiva que desempeña tenga por qué mejorar necesariamente su cuenta de resultados. Sin embargo, de la misma manera que no tiene sentido insistir en que la Responsabilidad Social deba ser rentable para justificar su razón de ser, tampoco es aceptable que la Responsabilidad Social se considere como un “beneficio social” emanado de la empresa, sin perjuicio de que dicho beneficio social exista. La Responsabilidad Social se explica por referencia al corazón de la empresa y al mandato institucional al que responde, sin necesidad ni de beneficio empresarial estricto, ni de beneficio social generado. Ambos beneficios (el que encuentra reflejo en los estados financieros de la empresa y el que impacta sobre la sociedad en su conjunto sin reflejo directo en el beneficio empresarial) son deseables y generalmente ocurren cuando la empresa se suma a la corriente de la Responsabilidad Social, pues, en el plano de los medios, la empresa no puede perder de vista la generación de beneficio, rentabilidad o Utilidad, pero la mera generación de beneficio no explica por sí misma la Responsabilidad Social.

Marina y Satrústegui (2013, p. 159) afirman: “el nuevo empresario ha de aceptar una responsabilidad expandida”. Quiere esto decir que vamos a necesitar líderes capaces de comprender esta expansión de su responsabilidad, en el sentido de que tendrán, digámoslo así, que internalizar externalidades: no se trata tanto de devolver nada a la sociedad (como si algo se le debiese), concepción ya caduca, sino de abrazar consciente y gozosamente una ampliación de la esfera de responsabilidad.

Para Cicerón lo bueno siempre es útil. Para Cicerón la Utilidad es un rasgo de la justicia. En el marco de esta reflexión sobre la Responsabilidad Social, la Utilidad es también un rasgo de la justicia en el siguiente sentido: actúo justamente si colaboro libre y responsablemente con la construcción de un mundo mejor (una empresa actúa justamente si colabora libre y responsablemente en la construcción de un mundo mejor), pero esta tarea no puede desarrollarse sin atención a los recursos invertidos, sin consideración de los medios empleados, sin ningún análisis coste-beneficio. Este análisis (que se sitúa en el

plano de los medios) completa (no sustituye) la reflexión sobre la capacidad o capacidades que la acción libre y responsable pretende desarrollar (plano de los fines). Los dos análisis, uno que sitúe en el plano de los fines y otro que se sitúe en el plano de los medios, son necesarios. Los dos integran una reflexión honda y fructífera sobre la justicia y, por ende, sobre la Responsabilidad Social. Ahora bien, la empresa, también la pyme, que se convierte en “organización que aprende” y que se embarca decididamente en la travesía de la Responsabilidad Social aprenderá que, probablemente, el aprendizaje mismo acabará convirtiéndose en una ventaja competitiva. La obtención de esta ventaja será el fruto de su esfuerzo. Su razón de ser, sin embargo, no será obtener dicho fruto, sino transformar la realidad, crear valor, mejorar la vida de la gente.

## 10. DÉCIMO RASGO DE LA JUSTICIA: LA TRANSPARENCIA

Vera gloria radices agit atque etiam propagatur, ficta omnia celeriter tamquam flosculi decidunt nec simulatum potest qui quicquam esse diuturnum (Cicerón, *Off.*, 2, 43).

TRADUCCIÓN: La verdadera gloria echa raíces y retoños; todas las cosas fingidas caen rápidamente como flores de un día; nada que sea falso puede ser durable.

La corrupción está asociada a la falta de transparencia. Corrupción es también ausencia de libertad. Sin libertad ni transparencia no hay democracia. Sin libertad, sin transparencia, sin democracia no hay desarrollo económico.

La empresa que centra adecuadamente su mandato institucional, que identifica claramente la capacidad central que se propone desarrollar, que impulsa, en suma, su Responsabilidad Social y se compromete a contribuir a la construcción de un mundo más justo transformando el estado actual de cosas, mejorará su reputación. Luego, los códigos emparejados son Transformación y Reputación. Otro par lo forman Utilidad y Transparencia. Este par se sitúa en el plano de los medios: la empresa, en un análisis de medios y recursos, de Utilidad o rentabilidad, de coste-beneficio, planifica y ejecuta su acción transformadora (Utilidad) y somete este proceso al escrutinio público, a la crítica de los stakeholders y de cualquier tercero (Transparencia). La Transparencia se refiere, por tanto, esencialmente, a los medios: a la empresa no le basta con identificar claramente en qué va a consistir su acción transformadora, sino que debe permitir que los medios que emplea para alcanzar sus fines sean de general conocimiento, de modo que cualquiera pueda formarse un juicio sobre la coherencia de la compañía. Tanto mayor sea su

Transparencia, más sólida será su Reputación. Son dos rasgos, Transparencia y Reputación, distintos, pero obviamente relacionados.

En el mundo empresarial actual el impulso hacia mayores cotas de transparencia se ha visto reflejado en la reflexión sobre la llamada “Gobernanza” de las empresas, del inglés “Corporate Governance”. En el fondo, el movimiento de la “Gobernanza” en las empresas no es más que un reconocimiento de que la ciudadanía tiene un legítimo interés en el funcionamiento de las empresas, en el modo en el que se organizan para lograr sus fines, en los medios que despliegan para alcanzar sus objetivos: el modo en que las empresas planifican y ejecutan sus actividades es relevante para la sociedad y debe ser transparente, según se sostiene cada vez con mayor insistencia: Aguilera y Jackson (2003), Aguilera, Williams, Conley y Rupp (2006), Brammer, Jackson y Matten (2012), Héritier y Eckert (2008), Jansson (2005), Keohane (2003), Licht (2004) y Olcese (2007).

La transparencia alcanza, lógicamente, a toda la cadena de suministro. Por eso, las reflexiones sobre Responsabilidad de las empresas incluyen en los últimos años consideraciones sobre lo que se ha dado en llamar “socially responsible supply chain management” (Comisión Europea, 2011b, p. 17).

En el mundo anglosajón surgieron los primeros códigos o reglas en este ámbito. En 1992, el británico “Cadbury Report” fue pionero entre los códigos de gobernanza o gobierno corporativo, pero le siguieron muchos otros, como recuerda Visser (2011, p.119):

The Cadbury Report was followed by the Greenbury Report (1995), Combined Code (1998, updated in 2003 and 2006), Turnbull Report (1999), Higgs Review (2003), Smith Report (2003) and Walker Review (2009)<sup>108</sup>

Visser, sudafricano de nacimiento, recuerda, orgullosamente, que el King Code sudafricano de 1994 y sus varias actualizaciones era mucho más medioambientalista y menos formalista que los códigos e informes británicos.

Pero todos estos códigos y los que les siguieron en otras naciones occidentales no fueron capaces de evitar los grandes escándalos: Enron y WorldCom en 2001 en los

---

<sup>108</sup> Al informe Cadbury le siguió el informe Greenbury (1995), el informe Combinado (1998, actualizado en 2003 y 2006), el informe Turnbull (1999), el informe revisado Higgs (2003), el informe Smith (2003) y la revisión de Walker (2009).

Estados Unidos, Parmalat en Europa en 2003, Lehman Brothers en 2008 también en los Estados Unidos (Visser, 2011, p.119) o Bankia en 2012, por citar un caso español.

Las ONGs, que Visser prefiere CSOs (“civil society organizations”) empujan más y más hacia mayores cotas de Transparencia. Podrían llamarse “platforms for transparency” (Visser, 2011, p.241).

El asunto del “buen gobierno” es instrumental (se sitúa, como se dijo, en el plano de los fines), pero instrumental no debe confundirse con intrascendente. Todo lo contrario, es un asunto trascendente. Visser eleva su importancia al máximo al señalar que la Responsabilidad Social tiene en su ADN la contribución social, la integridad medioambiental, la creación de valor y, añade, el buen gobierno (Visser, 2011, p. 150).

En España hemos tenido, en este ámbito, por lo que se refiere a la Gobernanza de las grandes empresas, el Código Olivencia, el Informe Aldama y el Código Conthe (Ferreiro, 2010a p. 54) que han recogido un conjunto de recomendaciones no siempre acogidas por las grandes empresas.

En la cita de Cicerón que encabeza esta reflexión sobre la Transparencia el pensador romano rechaza toda falsedad por “insostenible”, diríase en terminología actual: lo falso no perdura, si en lugar de ser transparentes somos opacos o, peor, contamos un modo de hacer que no se corresponde con el verdadero (contamos, por tanto, una falsedad) antes o después, diría Cicerón, seremos descubiertos. He aquí la raíz de la relación entre Reputación y Transparencia. La Reputación, como se dijo, es el buen nombre, la “gloria” diría Cicerón, de la persona o empresa que persigue la justicia (que tiene bien definido su especial modo de contribuir a la Transformación social mediante el desarrollo de alguna capacidad central y lo cuenta y despliega con claridad y convicción). La Transparencia tiene que ver con la Utilidad (plano de los medios): la persona o empresa transparente somete al escrutinio público el modo en que efectivamente se propone contribuir a la Transformación social, de modo que la manera concreta en que hace las cosas (y sus efectos) pueden ser objeto de análisis y crítica. Ser transparente nos hace más justos. Ser transparente y superar el test del público escrutinio refuerza la Reputación: la buena reputación de la persona transparente o empresa transparente se acrecienta precisamente mediante el ejercicio de la Transparencia.

La pyme del siglo XXI está obligada a ser transparente respecto de sus medios si quiere desarrollar su rol ciudadano y someterse libremente al público escrutinio como fuente de legitimidad para su participación en ese mismo proceso de pública deliberación que conduce a la justicia. La Responsabilidad Social como fuente de legitimidad no es una



idea central en esta tesis; sin embargo, no puede dejar de mencionarse que algunos autores la han considerado capital (Bitekline, 2011; Doh, Howton, Howton y Siegel, 2010; Wang y Qian, 2011).

## 11. FIESTA: SENTIDO FESTIVO DE LA JUSTICIA

El Disco de los Valores Políticos presenta la justicia (valor que, como se ha razonado, mejor entronca con la llamada Responsabilidad Social) al lado de libertad e igualdad y desgrana cuáles son los diez rasgos de la justicia con referencia a la obra de Cicerón. El Disco de los Valores Políticos presenta un anillo que todo lo abraza con referencia a las palabras “emociones” y “fiesta”.

¿Por qué una referencia a las emociones y otra a la fiesta? La fiesta puede constituir un acelerador del aprendizaje (¡también en las empresas!). De Geus (1988) se atrevió a proponer hace ya más de veinte años que el juego y la suspensión temporal de las reglas de la organización estimulan el aprendizaje.

Ahondar en el sentido más profundo de la Responsabilidad Social en el seno de las empresas es una cuestión de “razón cordial” (Cortina, 2007), que no tiene que ver únicamente con el intelecto, sino también con el sentimiento; por eso está justificada la referencia a la fiesta. La razón nos ilumina, pero el lugar destacado que ocupa la razón en la comprensión de la condición humana no debería impedirnos aceptar la importancia de los sentimientos, los instintos y las respuestas espontáneas. En efecto, también lo aprecia Sen (2009, p.49): “in celebrating reason, there is no particular ground for denying the far-reaching role of instinctive psychology and spontaneous responses”. Y el juego y la fiesta son la máxima expresión de la espontaneidad humana.

La fiesta en la empresa también tiene que ver con la imaginación o, al menos, con la imaginación que, bien canalizada, es fundamento de la creatividad en la empresa. Es lo que Visser llama “informed imagination” (Visser, 2011, p.322).

La fiesta es la manifestación de la igualdad: en la fiesta todos somos iguales, bailamos unos con otros sin distinción, olvidamos las jerarquías derivadas del cargo, de la edad o de otras fuentes de poder-autoridad.

La fiesta es compartir: compartimos un espacio, un tiempo, una emoción. Para Sen (2009, p. 300) la libertad más que tenerse, se comparte. Nussbaum añade: “la contribución del juego y de la libre expansión de las capacidades imaginativas a una vida humana no es

únicamente instrumental sino que es también, en parte, elemento constitutivo de una vida humana valiosa” (Nussbaum, 2012, p. 57).

Esta referencia a la fiesta no debe confundirse ni con el “homo ludens” de Huizinga (1990), ni con los “espacios estéticos” de Bauman (2009). No se trata de una referencia a lo lúdico como escapada o evasión, sino a lo lúdico como encuentro y como ocasión para ir más allá de la racionalidad. El compromiso hacia alguien o algo entraña un componente intelectual (quiero comprometerme porque lo considero adecuado) y un componente emocional (quiero comprometerme porque me hace sentir feliz) y los dos componentes deben ser tenidos en cuenta (también a la hora de tomar en serio la Responsabilidad Social de las empresas).

La fiesta tiene que ver con la pasión. Ciertos procesos de transformación empresarial requiere un clima (Silva, 1992; Sarries y Casares, 2008). Algún autor se ha referido ya a la necesidad de reflexionar sobre una pedagogía de la pasión o “pedagogy of passion” (Shrivastava, 2010, p. 443): sin cierto grado de pasión o, al menos, de implicación de los partícipes (Álvarez Fernández, 2006) ningún cambio organizacional duradero es posible (Hendry, 1996; Inyang, 2013; Salanova y Schaufeli, 2009).

En cierto modo, la Responsabilidad Social, la justicia misma, no puede avanzar sin descubrir y alimentar su carácter festivo-emocional. Y, por supuesto, cualquier propuesta educativa dirigida a promover la Responsabilidad Social (¡también en el seno de las empresas!) no puede perder de vista esta dimensión. Por lo tanto, en las páginas siguientes la fiesta y la emoción forman parte del discurso de una Educación para la Responsabilidad Social y en la Parte III de esta investigación la propuesta que se formula no puede sino tener en cuenta que una Educación para la Responsabilidad Social debe ser una Fiesta.

En todo caso, el asunto no es sencillo, puesto que exige distinguir juego de Fiesta. La comparación que se aborda en la Parte II de esta tesis permitirá intuir el alcance de esta distinción (el juego como evasión es más anglosajón; la Fiesta como modo de vida, no como evasión, es más española). Quizá la Fiesta pueda llegar a ser una contribución española a la Educación para la Responsabilidad Social de las empresas del siglo XXI.

## CAPÍTULO V

### Educación para la Responsabilidad Social

---

Para empezar este quinto y último Capítulo de esta Parte I (Fundamentación) conviene subrayar que todas las páginas anteriores han ido destacando ya algunas implicaciones educativas del discurso teórico que iba desplegándose. En algunos casos, las implicaciones educativas han sido, incluso, explicitadas. Así, por ejemplo, en el Capítulo II se consignaron tres referencias explícitas a implicaciones educativas en los apartados “El corazón de la empresa”, “La revolución de la responsabilidad” y “Responder en conciencia: los responsables y los indignados” y en el Capítulo III se consignaron tres referencias más en los apartados “No más ética y, en su lugar, una Gramática de los valores”, “Conciencia y felicidad” y “Libertad”.

Es decir, en los cuatro capítulos anteriores ya se han sentado las bases de una Educación para la Responsabilidad Social o E.R.S., o S.R.E. (“Social Responsibility Education”, según sus siglas en inglés). Giacalone y Thompson se han referido de manera explícita y con esta denominación a esta emergente rama de la Educación: “Social Responsibility Education” (Giacalone y Thompson, 2006).

En este Capítulo V se sistematizan las referencias educativas y se presentan ordenadamente. En primer lugar, se vuelve la mirada sobre todo lo que ya hemos reflexionado en relación con el pensamiento de Amartya Sen para intentar establecer sus implicaciones educativas. En segundo lugar, se profundiza sobre el concepto de capacidades, en el sentido que le otorgan Sen (2009) y Nussbaum (2012) y se reflexiona sobre la relación entre competencias y capacidades y sobre el concepto de capacidades organizacionales. Y, en tercer lugar, se vincula todo lo anterior con los derechos humanos y con la Democracia.

En definitiva, en este Capítulo V se establecen cuáles son los contenidos esenciales (el objeto) de una Educación para la Responsabilidad Social (ERS). Más adelante, en el Capítulo IX, a la hora de presentar una Propuesta Didáctica concreta, se dará un paso más y se profundizará en los rasgos del mediador que se proponga desarrollar una acción educativa en este campo y algunas consideraciones metodológicas previas a la presentación de la Propuesta Didáctica propiamente dicha.

## **1. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA IDEA DE LA JUSTICIA DE AMARTYA SEN**

Uno de los esfuerzos teóricos de esta Fundamentación ha consistido en intentar desprender de la idea de la justicia de Sen (2009) unas implicaciones educativas a las que el propio autor no se refiere de manera explícita, pero que podrían construirse a partir de sus pensamientos. La tabla siguiente presenta diez respuestas (que implícitamente Sen aporta) a la pregunta ¿para qué educamos?

Tabla n° 10. **Amartya Sen: ¿para qué educamos?**

	¿Para qué educamos?	Páginas de la obra <i>The Idea of Justice</i> (Sen, 2009) donde es posible encontrar respuesta implícita al para qué de la Educación
1	PARA CAMBIAR COMPORTAMIENTOS	pp. 68 y 69: el cambio de comportamiento ( <i>behavioural change</i> ) es necesario para la realización de la justicia
2	PARA MEJORAR LA VIDA DE LA GENTE	pp. 227, 233, 235 y 298: que todos tengamos la oportunidad de desarrollar nuestras capacidades ( <i>general advancement of the capabilities of all</i> ) es condición para la realización de la justicia, entendiendo por capacidades ( <i>capabilities</i> ) oportunidades reales de vida ( <i>actual opportunities of living</i> )
3	PARA LIBERAR	pp. 162, 165, 166, 282 y 300: liberémonos de ilusiones ( <i>illusions</i> ) y desarrollemos un sentido de libertad positiva ( <i>positive freedom</i> ) que se tiene cuando se comparte
4	PARA HUMANIZAR	pp. 18, 31, 75, 206, 207, 228, 271, 414 y 415: si razonar y elegir son aspectos significativos de la vida humana, la educación que nos ayuda a razonar y elegir nos hace humanos, libres, inteligentes, mejores, responsables
5	PARA COMPROMETER	p. 190: la educación es gozo por ver mejorado el bienestar del otro; tanto más gozo, tanto más me comprometo
6	PARA DEMOCRATIZAR	pp. 321, 323, 324, 341 y 342: educar para la participación, el diálogo y la interacción pública es educar para la democracia, camino hacia la erradicación de la pobreza
7	PARA INCLUIR	pp. 142 y 173: desbordados los límites de las identidades nacionales, nuestra identidad esencial es la identidad de ser humanos ( <i>the identity of being human</i> ); referencia a la discapacidad (p. 258)
8	PARA CONCIENCIAR	pp. 83, 84 y 362: la Ética de los Derechos Humanos ( <i>Human Rights Ethics</i> ) nace de la discusión pública ( <i>public discussion</i> ) y es fundamento de una nueva moralidad ( <i>morality</i> )
9	PARA REALIZAR UN DERECHO	pp. 380 y 409: la educación es un derecho de segunda generación
10	PARA RESPONSABILIZAR	pp. 390 y 401: tendrá fuerza didáctica una educación que rete, que indigne, que conmueva, que conduzca a la lucha contra la injusticia, que haga sentir la responsabilidad del poder

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior sirve de frontispicio a las reflexiones siguientes. La tabla intenta enlazar el esfuerzo teórico de los Capítulos anteriores con una reflexión más explícitamente educativa que se desarrolla a continuación a partir de un análisis sobre el objeto de la Educación para la Responsabilidad Social, los sujetos de la Educación para la

Responsabilidad Social y el proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social.

## 2. LA INTEGRACIÓN DE VALORES MEDIANTE EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

El Capítulo anterior arrancaba explicando que el núcleo de la Responsabilidad Social es el Humanismo y, para restar grandilocuencia a esta afirmación, se señalaba que es humanista todo lo que se oriente a mejorar la vida de la gente. Así, el apartado 1.1 del Capítulo anterior se tituló “1.1. Mejorar la vida de la gente”. En este apartado puede encontrarse ya una referencia a la plasticidad del cerebro humano (Cortina, 2011), concepto relacionado con el de modificabilidad de la inteligencia (Cerrillo, 1999).

En efecto, porque nuestra inteligencia es modificable es posible que seamos educados en asuntos que nos transformen profundamente, que tengan que ver con actitudes arraigadas y con nuestro modo de estar en el mundo.

Es posible una educación moral, por emplear una terminología sobre la que ya se ha escrito (Durkheim, 2002), aunque se trata de una terminología que no encaja con el discurso teórico presentado en esta Fundamentación. Quizá mejor Educación para la Ciudadanía o, como prefiere Cortina (2011), una Educación en la Ciudadanía. Sin embargo, según se sostiene a continuación, preferimos decir Educación para la Responsabilidad Social.

Una primera razón más para justificar que merece la pena hablar de Educación para la Responsabilidad Social es que, si relacionamos Responsabilidad Social con la construcción de un mundo mejor y más justo, hay que aceptar que esta meta no es alcanzable sin un cambio de comportamientos, “behavioural change”, y para cambiar comportamientos necesitamos aprender y educar. Sen subrayó insistentemente que ninguna reforma social profunda es posible si no unimos el cambio de comportamientos al cambio institucional (Sen, 2009, pp.111-113). Es decir, educar para la Responsabilidad Social es, en primera instancia, educar hacia un nuevo modo de actuar, de estar en el mundo, de participar en los asuntos que a todos nos conciernen. Un nuevo modo contrario al “desapego” (Rius, 2010, p. 34) y, por tanto, profundamente político, en el sentido aristotélico de lo político: honda preocupación por lo común y sincero sentimiento de unión entre ciudadanos hermanados por los “vínculos de la ley” (Farrés, 2010, p. 37).

Y una segunda razón que justifica una Educación para la Responsabilidad Social tiene que ver con la necesidad de evitar “illusions”, que son presunciones infundadas de haber alcanzado cierta objetividad. Sen, que reconoce el origen marxista de la idea de ilusión en este sentido (Sen, 2009, p.163), conduce su reflexión hacia la educación para terminar relacionando escasa educación con proliferación de ilusiones carentes de rigor y objetividad o, sensu contrario, para terminar abogando por la educación como vehículo para hacer posible un diálogo fructífero que permita el descubrimiento común de la objetividad (ibídem, p.165). Esto quiere decir que educar para la Responsabilidad Social es (además de educar para un nuevo modo de actuar y estar en el mundo) educar para hacer posible y real la Democracia: sin ciudadanos educados en su responsabilidad no existirá la necesaria contribución individual a la colectiva construcción de una discusión pública sobre los asuntos decisivos que exigen pública deliberación.

Justificada con las dos razones anteriores la apuesta por la Educación por la Responsabilidad Social, conviene seguir profundizando en cuál deba ser el objeto de esta Educación. Hay que recordar, nuevamente que se ha partido en esta Fundamentación de una definición de Responsabilidad Social de las empresas que emplea como sustantivo central el sustantivo “integración”: educar para la Responsabilidad Social es educar para que algo se “integre”, o sea para que algo se asuma, se haga propio, se internalice, se digiera, se aprenda, en suma.

¿Y qué es eso que hay que “integrar” o “aprender”? La propia definición que ha servido de punto de partida se refiere a integrar “preocupaciones sociales y medioambientales” (Comisión Europea, 2001, p. 6). Por consiguiente, educar para la Responsabilidad Social es, en una primera aproximación, educar para la integración de preocupaciones sociales y medioambientales.

Para empezar a dar forma a un enunciado aceptable del objeto de la Educación para la Responsabilidad Social, podría sustituirse el sustantivo “preocupaciones” por “valores”. Esta sustitución se explica por al menos dos razones: porque desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación, el término “preocupaciones” no tiene fuste ni arraigo (tampoco lo tiene en el ámbito de la Ciencias Económicas ni de la Empresa donde se emplean otros términos próximos como preferencias, metapreferencias, utilidades, satisfactores u otros, pero no preocupaciones) y, más allá del ámbito de las Ciencias de la Educación, en el terreno del lenguaje común, el término tampoco resulta ni preciso ni clarificador; y porque el término “valor”, al que ya se ha hecho referencia antes en esta Fundamentación (Capítulo III), incorpora en su significado un sentido de preocupación íntima por algo o por alguien, de adscripción firme a un propósito que arranca, precisamente, desde una preocupación libremente asumida.

Para continuar, no bastará con sustituir “preocupaciones” por “valores”, sino que, para seguir traduciendo la expresión “integrar preocupaciones sociales o medioambientales” al lenguaje de las Ciencias de la Educación, convendrá recordar que en este ámbito, “integrar preocupaciones” de cualquier tipo se considera ligado siempre al “desarrollo de capacidades” o, por emplear la expresión que viene prevaleciendo en los últimos años, al “desarrollo de competencias”. De este modo, si educar para la Responsabilidad Social es educar para la integración de preocupaciones sociales o medioambientales, desde un punto de vista educativo cabría decir (sin desvirtuar la definición, pero empleando términos más propios del ámbito educativo): educar para la Responsabilidad Social es educar para o hacia el desarrollo de capacidades (o competencias, distinción terminológica que se aborda en el apartado siguiente) que contribuyan a la plena integración de valores sociales y medioambientales.

Para perfilar el objeto de la Educación para la Responsabilidad Social se propone, a continuación, una relectura de las llamadas capacidades centrales de Nussbaum (2012) desde un prisma educativo. Las capacidades centrales se presentaron en el Capítulo II (apartado 2.3) y en el Capítulo III se analizó la relación entre derechos humanos constitucionalmente reconocidos y capacidades centrales. Es decir, las capacidades centrales de Nussbaum pueden contemplarse desde la Filosofía (así nos las presenta la propia Martha Nussbaum) y desde el Derecho (cuando se las relaciona con derechos humanos constitucionalmente reconocidos).

Y es posible contemplar las capacidades centrales también desde la Educación (cuando se reconoce que es necesario aprenderlas-enseñarlas). Así, un ejercicio revelador es tomar las diez capacidades centrales de Nussbaum (2012, pp. 53-55) y añadir el verbo aprender. El resultado de este ejercicio se presenta a continuación y constituye, probablemente, la mejor aproximación hacia qué sea eso que deban aprender-enseñar quienes se propongan aprender-enseñar Educación para la Responsabilidad Social:

1. *Vida*. Aprender a vivir y aprender a morir.
2. *Salud física*. Aprender a mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; aprender a alimentarse adecuadamente y a cuidar un hogar, como espacio donde desarrollamos la vida.
3. *Integridad física*. Aprender a gozar de la libertad de movimiento; aprender a rechazar cualquier violencia o extorsión que reduzca nuestra libertad o la de los demás; rechazar también las agresiones sexuales y la violencia doméstica; aprender



a crear y disfrutar de oportunidades para la satisfacción sexual y aprender a elegir en cuestiones reproductivas.

4. *Sentidos, imaginación y pensamiento.* Aprender a utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo verdaderamente humano, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Aprender a usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Aprender a usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Aprender a disfrutar de experiencias placenteras y a rechazar el dolor no beneficioso.
5. *Emociones.* Aprender a sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; aprender a amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y a sentir duelo por su ausencia; en general, aprender a amar, a apenarse, a sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Aprender a desarrollarnos emocionalmente sin que nos atenacen el miedo y la ansiedad.
6. *Razón práctica.* Aprender a formarse una concepción del bien y a reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
7. *Afiliación.* a) Aprender a vivir con y para los demás, a reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, a participar en formas diversas de interacción social; a ser capaces de imaginar la situación de otro u otra; b) Aprender a valorar nuestra propia dignidad, a no sentir humillación y sí respeto por nosotros mismos; aprender a exigir que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Aprender a combatir cualquier discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.
8. *Otras especies.* Aprender a vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Juego.* Aprender a reír, a jugar y a disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el propio entorno.* a) *Político.* Aprender a participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; a ejercitar nuestro derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. b) *Material.* Aprender a poseer propiedades (tanto muebles como

inmuebles) y a ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; aprender a trabajar en un plano de igualdad con los demás; aprender nuestros derechos a ser protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. Aprender a trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Cuando la Educación para la Responsabilidad Social se dirige a las pymes, esta Educación consistirá en impulsar a la pyme a que construya un mundo más justo mejorando la vida de la gente mediante el desarrollo de alguna capacidad central. En cierto modo, la pyme que se propone contribuir al desarrollo de una capacidad central se convierte también en educadora: quien educa desarrolla, quien desarrolla educa. La pyme debe tomar conciencia de esta función: aprende para enseñar, aprende enseñando, enseña aprendiendo.

### 3. LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES

Ha quedado explicado que el concepto de capacidades de Sen y el de capacidades centrales de Nussbaum vertebran esta Fundamentación. En consecuencia, la preferencia por el término capacidades (por oposición al término competencias) encuentra en la referencia a Sen y Nussbaum una justificación lógica. Sin embargo, es obligado realizar algunas consideraciones sobre este problema terminológico.

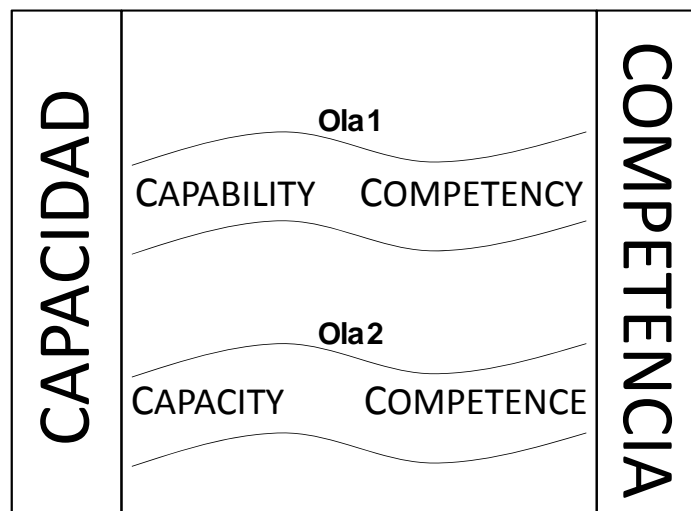
Ya ha advertido Bolívar (2010a , p. 31) que en inglés “hay un conjunto de términos para el mismo ámbito (*skill, ability, competence, competency, qualification, standard*)”. Blas (2007, p.27) ha subrayado que “*Competency*” y “*Competence*” no significan lo mismo, aunque en español nos refiramos a las dos con la palabra “Competencia”.

El problema terminológico no es únicamente un problema de traducciones. Si leemos los textos originales en inglés referidos a las llamadas “competencias clave”, nos encontramos con que unas veces se emplea “key competences” y otras “key competencies”. En términos muy generales, asumiendo el riesgo de cierta generalización, diremos que en los documentos institucionales de la Unión Europea es más frecuente “key competences”, mientras que en los documentos institucionales de la OCDE es más frecuente “key competencies”. Es cierto también que los autores con mayor reputación en este ámbito suelen preferir “competencias”. Así, por ejemplo, el célebre libro de Rychen y Salganik (2003) sobre este asunto se titula “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society” y el también célebre artículo de Deakin (2008) se titula “Key

Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care”. El llamado proyecto DeSeCo, la gran iniciativa internacional en la materia, es el proyecto de “De = Defining”, “Se = Selecting” y “Co = Competencies”: “Defining and Selecting Key Competencies”.

También la palabra española “Capacidad” puede traducirse, al menos, de dos maneras distintas: como “*Capability*” y como “*Capacity*”, teniendo estas palabras significados no coincidentes. Expresado todo esto en un gráfico, tenemos que donde en español hay dos palabras en inglés hay cuatro (y esto es así sin complicar el panorama con palabras semánticamente próximas, pero de distinta raíz).

Gráfico nº 8. Capacidad y competencia



Fuente: elaboración propia

Curiosamente, “*Capability*” y “*Competency*” tienen un sentido “potencial” (por eso, decimos que están sobre la misma ola, la “Ola 1” en el gráfico: la ola de lo potencial, de lo referido a algo que puede ser, pero no tiene por qué realizarse de hecho, de lo referido a la libertad de poder ser, más que al resultado, a la ejecución o a la práctica) y, “*Capacity*” y “*Competence*” tienen un sentido de “resultado” (por eso, decimos que están sobre la misma ola, la “Ola 2”: la de lo alcanzado, pues no se trata de que uno pueda llegar a saber hacer algo, se trata de que efectivamente lo sepa hacer, pues ser “*competent*” no sería estar en disposición de poder desarrollar, sino haber desarrollado ya y estar en situación ahora de mostrar de modo efectivo lo que se sabe y se sabe hacer).

Por supuesto, la palabra “capacidad” en español se emplea en tan variados contextos y con tantas acepciones que su traducción al inglés, según el contexto, no se limita a una disyuntiva entre “capacity” y “capability”. Por poner un ejemplo: el término “capacidad” en Román (2005a y 2005b) remite a la idea de que la inteligencia es un conjunto de capacidades y toma como punto de referencia, entre otros, a Robert Sternberg; pues bien, si acudimos a la obra original de Sternberg en inglés comprobamos que este autor, para referirse a lo que Román denomina capacidades, utiliza dos términos (incluso en la misma página de un mismo libro), unas veces “components” y otras “abilities”: “Intelligence comprises analytic, creative, and practical abilities... In practice, the three kinds of components do not function in isolation” (Sternberg, 1995, p. 395).

El asunto no es meramente retórico, sino que, dado el uso casi indiscriminado de la palabra competencia en español, es preciso matizar qué se quiere decir en cada ocasión. Además, si en España se ha extendido el uso del término “Competencias” en el ámbito educativo, desechándose el de “Capacidades”, que quizá tenía más arraigo, nos encontramos ahora que, desde la Filosofía y el Derecho, principalmente como consecuencia de la gran influencia de la obra de Amartya Sen y de su colaboradora Martha Nussbaum (como ha quedado ampliamente comentado en los Capítulos precedentes), adquiere pujanza el término “Capacidad” para traducir el llamado “*Capability approach*” (enfoque de la capacidad o de las capacidades) de Sen, que es uno de los pilares de su Teoría de la Justicia (como se adelantó en el Capítulo III) y, por esta vía, conviven de nuevo con sentidos y alcances distintos las “Capacidades” y las “Competencias”.

Sobre la distinción entre “competence” y “competency” Blas (2007) ha explicado que, en inglés, el plural de “competence” es “competences” y el plural de “competency” es “competencies”. En español se emplea el adjetivo “competente” en el sentido de tener “competence” cuando decimos que alguien ha adquirido las ¿destrezas?, ¿habilidades?, ¿saberes? necesarios y suficientes para una ¿profesión?, ¿tarea? El carácter dilemático de la educación de competencias en el sentido de “competences” deriva del hecho de que en el siglo XXI resulta extraordinariamente difícil determinar qué “competences” serán necesarias en el futuro, incluso en el futuro más próximo, para desempeñar muchas tareas y profesiones. Dada esta dificultad de determinación de “competences” útiles derivada de la apabullante generación de nueva información en todos los ámbitos y puesto que existe una presión social para que la educación, se dice, sea práctica y sirva para cosas concretas, el dilema está servido: si nos empeñamos en una educación profesionalizante centrada en saberes muy específicos, nos arriesgamos a que los saberes transmitidos devengan obsoletos rápidamente y la educación sea percibida como estéril.

En español se emplea el sustantivo “competencia” en el sentido de “competency”, o “competencies” en plural, cuando decimos que alguien se encuentra en una posición que le permite seguir aprendiendo por sí mismo, acometer con posibilidades de éxito nuevas tareas no necesariamente idénticas a las ya realizadas, crear e innovar. La educación para el desarrollo de competencias (entendidas como “competencies” más que como “competences”) resulta un enfoque adecuado en el siglo XXI puesto que, al poner el acento más en las herramientas para afrontar nuevos problemas que en las recetas para resolver viejos problemas, encaja mejor con la naturaleza compleja y cambiante del entorno actual, con la multiplicación de datos e información disponibles en todos los ámbitos, con la eclosión casi continua de nuevos desafíos y con la incesante creación de nuevo conocimiento.

Ahora bien, volviendo sobre los términos “components” o “abilities” de Sternberg (1994) de los que Román (2005a y 2005b) se sirve traduciéndolos como “capacidades”: ¿no es cierto que quien desarrolle “competencies” en el sentido del párrafo anterior está, digámoslo así, mejorando su inteligencia?

Argyris (1986), afilando aún más los conceptos con un juego de palabras no exento de ironía, empleó, en un célebre artículo publicado en la “Harvard Business Review”, la expresión “incompetencia competente” (“skilled incompetence”) para referirse a las empresas en las que todos actúan de acuerdo con competencias (“competences”) sin darse cuenta de que es hora de cambiar algunos procesos para adaptarse a alguna necesidad sobrevenida y es hora, en consecuencia, de poner en juego un amplio abanico de competencias (“competencies”). Cuando prevalecen únicamente las rutinas y el cumplimiento mecánico de las mismas de acuerdo con competencias (“competences”) previamente adquiridas, sin que los individuos estén comprometidos en un desarrollo armónico de competencias (“competencies”), se puede caer en la hipertrofia organizativa o en escenarios a los que Argyris sutil e irónicamente se refirió como escenarios de “incompetencia competente”.

Por otro lado, la competencia, entendida como “competency”, evoca la idea clásica de “vocación” si se contempla bajo el siguiente prisma: desarrollar competencias es, podría decirse, escuchar la voz de ciertas capacidades innatas y decidirse y arriesgarse a ponerlas en juego, a pulirlas, a enfrentarlas a retos prácticos constantes de creciente dificultad, a encontrar la manera de convertirse en un atleta del desarrollo de las propias capacidades. En definitiva, desde esta perspectiva, desarrollar las propias competencias es desarrollar la más íntima vocación personal.

La “competency” tiene un sentido potencial (algo puede llegar a desarrollarse, o no) y se relaciona por tanto con el concepto vygotskiano de “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1996). Este sentido potencial está presente en Nussbaum cuando explica que:

el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica: ellas eligen (Nussbaum, 2012, p. 39).

Además, la competencia, entendida como “competency”, se encuentra más próxima que la “competence” al concepto de “capability”: “Capability... is an aspect of freedom, concentrating in particular on substantive opportunities” (Sen, 2009, p.287).

La idea de “capability” entraña, para empezar, el poder de hacer algo. Es decir, la idea de capability en Sen integra la libertad de elegir razonadamente hacer algo, el poder que esta libertad encierra y también la responsabilidad que este poder lleva consigo. En la idea de “capability” está ya inscrita la línea libertad-poder-responsabilidad:

Freedom to choose gives us the opportunity to decide what we should do, but with that opportunity comes the responsibility for what we do – to the extent they are chosen actions. Since a capability is the power to do something, the accountability that emanates from that ability – that power – is a part of the capability perspective, and this can make room for demands of duty – what can be broadly called deontological demands<sup>109</sup> (Sen, 2009, p.19).

En Sen (2009, p.207) encontramos muy arraigada la idea de “effective power”: tengo más responsabilidad si tengo más poder. La implicación educativa de esta línea de pensamiento es clara: al impulsar al discente (también al destinatario de cualquier acción educativa en materia de Responsabilidad Social en el seno de una empresa) a asumir nuevos retos, no le agobiamos con deberes de base heterónoma (fuera del propio individuo), sino que, siempre que sea posible, incidamos sobre su condición de ser humano poderoso, con un poder con fundamento en su propia autonomía personal, ser humano

---

<sup>109</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 51: La libertad de elegir nos da la oportunidad de decidir qué debemos hacer, pero con dicha oportunidad viene la responsabilidad por lo que hacemos, en la medida en que se trata de acciones elegidas. Puesto que una capacidad es el poder de hacer algo, la responsabilidad que emana de esa habilidad, de ese poder, es una parte de la perspectiva de la capacidad, lo cual abre un espacio para las exigencias del deber, lo que puede llamarse demandas deontológicas en sentido amplio.

llo de capacidades y oportunidades y abierto siempre a nuevas posibilidades de crecimiento, de manera que comprenda su responsabilidad respecto de los otros, y del mundo en su conjunto, como derivada, en el fondo, de su propio poder, de sí mismo. Impulsemos al ser humano a que se emocione con su propia libertad, comprometiéndose con su propio desarrollo y con la construcción de un mundo mejor, sencillamente porque está en sus manos hacerlo. Puedo, luego debo.

Nussbaum (2012) distingue capacidades básicas, internas y combinadas, y culmina su reflexión proponiendo la idea de capacidades centrales. Mediante la educación ponemos en funcionamiento, entrenamos, desarrollamos las capacidades básicas (que son innatas) para que se desarrollen más ricas capacidades internas y, además, las capacidades combinadas que “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). “La noción de capacidad combina de manera compleja la preparación interna con la oportunidad exterior” (Nussbaum, 2012, p. 82).

El concepto de “funcionamiento” en el enfoque de las capacidades debe entenderse como ejercicio de la libertad. Para entender esto, conviene tener en cuenta algún ejemplo de los presentados por Nussbaum (2012) cuando explica que es fundamental (central, diría ella) que el ser humano tenga la libertad real de, por ejemplo, profesar una religión y profesar efectivamente una religión es un “funcionamiento”, pero, precisamente porque lo decisivo es la libertad, puede que un individuo, pudiendo hacerlo, no profese religión alguna. En este caso, el funcionamiento es profesar, por ejemplo, la religión musulmana y la capacidad es la libertad-oportunidad de profesarla:

La libertad tiene un valor intrínseco. Algunas perspectivas políticas niegan esto, pues sostienen que la manera correcta de actuar de un gobierno es hacer que las personas lleven vidas saludables, realicen actividades que valgan la pena, profesen una religión, etcétera. Nosotros negamos esto último y decimos que los objetivos políticos apropiados son las capacidades y no los funcionamientos, puesto que son aquéllas las que garantizan la existencia de un espacio para el ejercicio de la libertad humana (Nussbaum, 2012, p. 45).

Promover funcionamientos en lugar de capacidades es paternalismo (Nussbaum, 2012, p. 46).

La distinción de “competence” y “competency” y la proximidad conceptual entre “competency” y “capability” resultan decisivas para comprender el sentido de la Educación en el siglo XXI o, como preferiría Román (2005b), en la Sociedad del Conocimiento. Estamos compelidos a reconocer que no puede enseñarse nada que sirva

para siempre (no pueden enseñarse “competences” con garantía de perdurabilidad) y, en consecuencia, educar debe convertirse en la estimulación de una vocación para la investigación durante toda la vida, para la innovación constante que conduzca al cambio permanente. Dotar al discente del equipaje necesario para desarrollar esa vocación personal de permanente aprendizaje es hoy el fin de la Educación. Educar en el siglo XXI es también despertar la pasión por emprender nuevos desafíos intelectuales, empresariales o de cualquier orden y es, además, empujar al discente a acometer nuevos proyectos y liderarlos con responsabilidad.

El término “competencia” en español, al tener una doble acepción, una acepción próxima a “competence” y otra próxima a “competency”, exige aclarar siempre qué se está queriendo decir. El verbo que antecede a “competencia” suele ser muy revelador. Solemos hablar de “competencia” en el sentido de “competence” si hablamos de instruir, imbuir o inculcar competencias. Solemos hablar de “competencia” en el sentido de “competency” si hablamos de despertar, animar, desarrollar o ejercitar competencias.

Conviene, a continuación, hacer una referencia al término inglés “skills”. Suele ser traducido como “habilidades” o “destrezas”, pero su uso en inglés ha sido más rico y matizado. A veces encontramos skills empleado en sentido de capacidades; cuando Visser define a los “social entrepreneurs” dice: “their skills include their ability to identify, package and sell environmental issues within their organizations”<sup>110</sup> (Visser, 2011, p.181). El término “skills” ha sido una especie de Caballo de Troya que ha abierto el castillo de la Educación a la plena asunción de la “competency” como concepto decisivo en la educación del siglo XXI: se empezó planteando que para enseñar “skills” de manera plena y eficaz era necesario poner al discente a practicar y no bastaba con una enseñanza teórica sobre alguna materia, pero se acabó reconociendo que poner al discente a practicar lo cambiaba todo, porque era precisamente el ejercicio, la práctica, lo que despertaba emociones en el discente que consolidaban y abrían su aprendizaje hacia nuevos retos y desafíos. Luego del vientre del Caballo de Troya de las “competences”, surgieron las “competencies”.

Si se coincide con Nussbaum (2012) en que algunas “capabilities” son más decisivas que otras (capacidades centrales), educar para la Responsabilidad Social es

---

<sup>110</sup> Sus destrezas incluyen la habilidad de identificar, empaquetar y vender asuntos medio ambientales dentro de sus organizaciones.



despertar la pasión por encontrar y desarrollar un proyecto empresarial digno de desvelo, que ofrezca una oportunidad para desarrollar las propias capacidades centrales y las de las personas que interactúen (en el más amplio sentido) con la empresa emprendida.

Una Educación para la Responsabilidad Social de amplio espectro, debe tener también altas miras. Se trata de esperar todo del discente (también del trabajador de cualquier empresa), de hacerle sentir y creer que puede arriesgarse a crear, que puede hacerlo responsablemente. Conviene huir del enfoque “pon un granito de arena” para apostar por el enfoque “prepárate para cambiar el mundo” y huir del enfoque “haz lo que esté en tu mano” para apostar por el enfoque “arriésgalo todo para ser feliz en el empeño”.

#### 4. CAPACIDADES ORGANIZACIONALES

Otro asunto educativo que merece una reflexión es el de si aprendemos las personas o aprenden también las organizaciones y si desarrollamos capacidades únicamente las personas o, también, las organizaciones.

En efecto, la reflexión sobre competencias y capacidades necesita, para completarse, de una referencia a las competencias organizacionales o, como parece preferible, “capacidades organizacionales” (García Morales, 2004, p.67). Las organizaciones también desarrollan capacidades. No hablamos de la suma de las capacidades de los miembros de la organización, sino que hablamos más bien de que, en determinadas circunstancias, una organización como conjunto armónico, como red, aprende y crea conocimiento.

Curiosamente, entre filósofos es frecuente que se afirme que las organizaciones y los grupos ni aprenden, ni piensan, ni desarrollan capacidades. El propio Sen afirma: “groups do not think” (Sen, 2009, p. 246). Incluso al hablar de las capacidades Sen se refiere a ellas como principalmente referidas a las personas individualmente consideradas y no profundiza en las capacidades como atributo de grupos u organizaciones, aunque deja la puerta abierta a que existan capacidades de las organizaciones: “capabilities are seen primarily as attributes of people, not of collectivities”<sup>111</sup> (ibídem, p.244). También Nussbaum se suma a esta perspectiva y, sin negar que puedan existir capacidades

---

<sup>111</sup> Las capacidades se contemplan primariamente como atributos de las personas, no de los colectivos.

organizacionales, subraya que las capacidades son, prioritariamente (¡por fortuna dice prioritariamente y no únicamente!), un atributo de las personas: “las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales” (Nussbaum, 2012, p. 55).

En consecuencia, podemos decir que la consideración de las organizaciones como entidades que piensan, aprenden, desarrollan capacidades y conocimiento es una aportación de las Ciencias Empresariales y del llamado Management, como ha explicado García Morales (2004). Es más, es una aportación de las Ciencias Empresariales que se ha ido construyendo con cierta oposición de los filósofos.

Con oposición o no, es hoy indiscutible que las organizaciones merecen atención como espacio de aprendizaje. Se ha llegado a afirmar que la “capacidad central” o “competencia central” de las organizaciones es aprender: García Morales emplea como intercambiables ambas expresiones, “capacidad central” y “competencia central”, en una misma página (García Morales, 2004, p.69).

Es decisivo que una organización aprenda y que sus miembros tomen conciencia de la importancia de aprender y de armarse con los recursos y herramientas que les permitan asir el conocimiento descubierto y convertirlo en procedimiento y en vida de la organización (Kilmann, 1996).

Por consiguiente, aprender a aprender se convierte en vital para las organizaciones: es lo que se ha denominado meta-aprendizaje o deuteroaprendizaje (García Morales, 2004, p.88).

Si convenimos en que las empresas, para perdurar, deben ser excelentes en algún ámbito, mejores que sus competidores en algún terreno, es necesario reconocer que este atributo excelente de la empresa no perdura nunca eternamente, ya sea porque otros lo copian o porque cambian las condiciones de mercado u otras. Sin embargo, hay un único atributo de la empresa que podríamos considerar perdurable, o que incluso puede acrecentarse con el tiempo: la capacidad de aprendizaje de la organización (esto lo que se quiere decir al afirmar que aprender es la única ventaja competitiva sostenible, algo a lo que ya hicimos referencia antes al explicar la Utilidad como atributo de la justicia). A principios de los años 90 del siglo XX, esta potente idea fue expresada de modo certero por el célebre Senge (1990), si bien otros, tales como Day (1992) y Kiernan (1993), pronto matizaron la idea y la enriquecieron con investigaciones sobre cómo aprenden las empresas del mercado, de la competencia, de su entorno en general.

Hay una creciente popularidad del aprendizaje y de la organización que aprende entre los técnicos y los investigadores, pero lograr esos objetivos no es fácil y sigue siendo una cuestión con numerosas respuestas sin obtener. Se resalta la necesidad de que la organización desarrolle las competencias o capacidades centrales que le proporcionan una ventaja competitiva, señalándose que en la sociedad del siglo XXI el aprendizaje se ha convertido en la capacidad central o en el elemento clave, debiendo ser fomentado a través de organizaciones que aprenden (García Morales, 2004, pp.71-72).

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que si el aspecto dinámico de las competencias es tan esencial, si el ejercicio, el funcionamiento, la puesta en práctica de las competencias las permite desarrollarse, entonces, *sensu contrario*, la falta de entrenamiento, de práctica, la ausencia de funcionamiento, tal y como prefieren Sen (2009) y Nussbaum (2012), es determinante para que se agoste la competencia o capacidad de que se trate.

Dicho de otro modo: poner las capacidades en funcionamiento las desarrolla, pero no ponerlas en funcionamiento no es neutral, no las deja intactas, sino que las anquilosa, reduce su músculo y las torna irreconocibles, las enferma.

De ahí que sea tan crucial que la Educación para la Responsabilidad Social despegue. Pensar que las competencias o capacidades asociadas a la Responsabilidad Social van a entrenarse sin más, que es igual que se incorporen al currículo o a los planes de formación de las empresas o que no se incorporen, que si no se educan a cierta edad, puede empezarse más tarde, es tan absurdo como plantear que puede empezar a formarse a un deportista de alta competición con cuarenta años de edad. A esa edad, si no se ha hecho suficiente ejercicio, la persona no ganará ninguna medalla en los Juegos Olímpicos, pero, lo que es peor, tampoco estará en forma y, muy probablemente, tendrá, además, dolencias que no habría tenido de haberse ejercitado más desde niño.

A menudo, se denominan “organizaciones inteligentes” precisamente a las organizaciones que han interiorizado la necesidad de aprender continuamente, que han situado el aprendizaje como competencia o capacidad central.

Estas organizaciones inteligentes también fomentan la existencia de un alto grado de “empowerment” y de aprendizaje “auto-dirigido”. Asimismo, potencian la apertura participativa (existe libertad para poder expresar libremente la opinión personal), la apertura reflexiva (existe una actitud positiva para poder cuestionar continuamente el propio pensamiento), la continuidad, el compromiso, la capacidad, la contribución, la colaboración y la conciencia organizacional (García Morales, 2004, p.233).

La cita anterior se refiere, incluso, a una “conciencia organizacional” (a la que se hizo referencia en el Capítulo II). Esta idea de una conciencia organizacional no es generalmente aceptada: “the corporation is a ‘person’ with no moral conscience”<sup>112</sup> (Visser, 2011, p.38). Sin embargo, es necesario aceptar que, si es cada vez más mayoritaria la idea de que las organizaciones aprenden e incluso tienen memoria, difícilmente va a ser rechazable la idea de que las organizaciones son titulares de algún nivel de conciencia o responsabilidad.

En efecto, si aceptamos que las organizaciones aprenden y tienen memoria (algo a lo que ya se hizo referencia en el Capítulo IV) e incluso cultura (Hofstede, 1980 y 2012), nada parece impedir que pueda afirmarse que las organizaciones tienen también conciencia, que se deriva de la conciencia personal de sus miembros, pero es algo más que la mera adición de conciencias individuales, como Senge (1990) intuyó ya (al referirse a un cimiento espiritual de la organización) y García Morales explica del siguiente modo:

La primera disciplina es el dominio personal, que debe ser analizada como la disciplina del crecimiento y del aprendizaje personal, siendo la piedra angular o el cimiento espiritual de la organización inteligente (García Morales, 2004, p.245).

Lo que interesa destacar de este párrafo en este momento es que la organización inteligente no es la suma de la inteligencia de los individuos que componen la organización, pero de aquí no se colige que sea indiferente la actitud, la voluntad de aprendizaje, la inteligencia de los individuos. Son dos planos diferentes, el individual y el organizacional, pero el individual es “cimiento” del organizacional.

En consecuencia, podría decirse que el debate sobre si aprenden los individuos o las empresas o sobre si piensan, razonan, se responsabilizan, actúan las personas o las organizaciones, debe resolverse afirmando: ¡los dos!

Aprenden, piensan y se responsabilizan los individuos ¡y también las organizaciones!

¿Y sienten las organizaciones? También sienten. Puede recuperarse aquí la distinción en latín entre “societas” y “communitas”, que recuerda Bauman (2009, p. 125). Contemplamos una organización como “societas” cuando prestamos atención a los roles

---

<sup>112</sup> Una empresa es una persona sin conciencia moral.

desempeñados por los miembros, a la estructura y al orden que rige sus relaciones. Contemplamos una organización como “communitas” cuando prestamos atención a los aspectos que unen a sus miembros, sin referencia al *status* propio de cada uno. La “societas” solidifica las estructuras jerárquicas que son una rígida y fría construcción humana; la “communitas” funde las estructuras con un fuego que nos hace a todos sentirnos uno. La “societas” nos remite a la socialización, la “communitas” nos remite a la sociabilidad. La primera se refiere a procesos de van de arriba hacia abajo, la segunda a procesos de abajo hacia arriba.

Por lo tanto, las organizaciones, también las empresas, también por supuesto las pymes, aprenden, aprenden a aprender, enseñan, tienen memoria, tienen conciencia, se responsabilizan y sienten.

¿A las pymes que hacen todo eso debemos llamarlas inteligentes? Podría sostenerse que es una pyme inteligente la que despliega y desarrolla todas esas capacidades organizacionales. Avancemos, a continuación, en el análisis de las organizaciones inteligentes.

## 5. ORGANIZACIONES INTELIGENTES

Suele sostenerse que una pyme es inteligente si acredita que ha aprendido a aprender y, por tanto, ha desarrollado una conciencia organizacional que es sentida.

Cabría preguntarse si tomar en serio la Responsabilidad Social sería, también, un signo de inteligencia organizacional: ¿es inteligente ser socialmente responsable?

Dicho de otro modo: si hemos convenido que quien actúa de modo socialmente responsable individual u organizacionalmente persigue la justicia, ¿es inteligente quien promueve la justicia?

Como ya se adelantó en Capítulo IV, Wittgenstein ofreció la siguiente respuesta: ser más inteligente es ser mejor o, dicho de otro modo, si te haces mejor es porque has alcanzado una mayor y más verdadera inteligencia. Sen, tomando la idea de Wittgenstein y reformulándola, explica que es inteligente quien piensa con claridad y quien, por tanto,

identifica sus responsabilidades: “being smarter helps us to think more clearly about our social concerns and responsibilities”<sup>113</sup> (Sen, 2009, p.33).

Y añade: “goodness has much to do with smartness” (ibídem, p.75). Esto recuerda a Cicerón y su referencia a que lo útil es honesto y lo honesto es útil (apartado 9 del Capítulo IV de esta Fundamentación). La cita de Cicerón “el ser hombre bueno siempre es útil” (Cicerón, 2001, p.223) podría traducirse, en términos actuales, como: es de inteligentes perseguir la justicia.

Desde esta perspectiva, la literatura sobre organizaciones inteligentes debería añadir un nuevo rasgo para caracterizar las organizaciones inteligentes. Dígase en adelante: es una organización inteligente la que aprende, aprende a aprender, tiene memoria, siente y se ha sumado a la gran corriente de la Responsabilidad Social.

## **6. EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS CIUDADANOS Y DE LAS EMPRESAS**

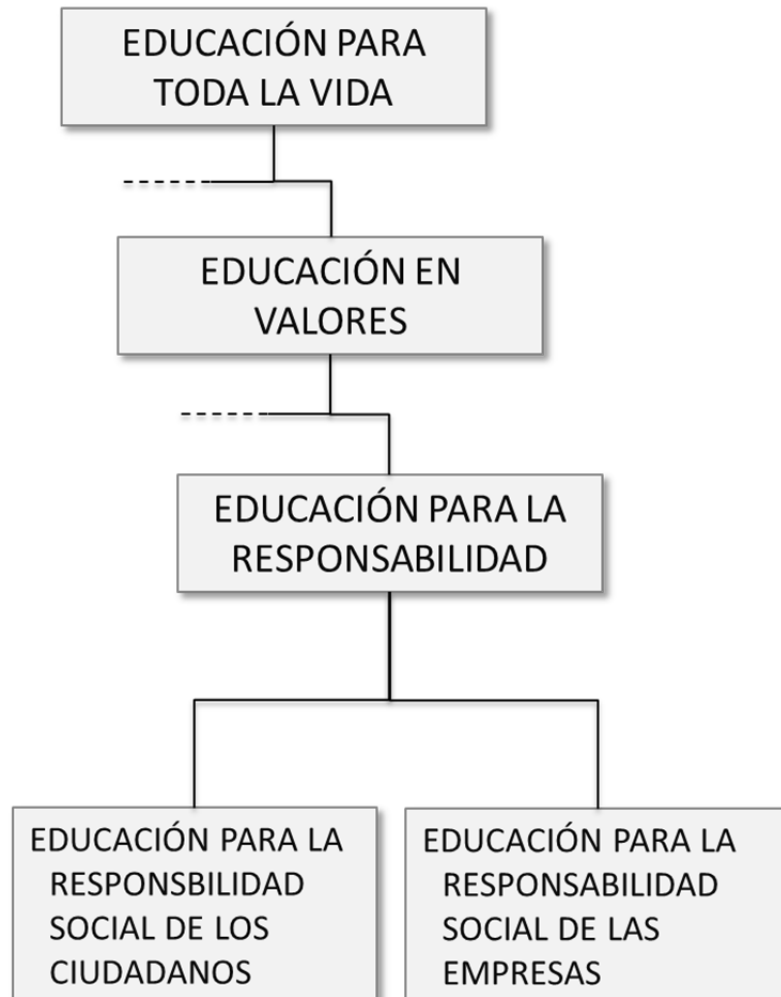
Partimos de una Educación para Toda la Vida. Dentro de ésta destaca la Educación en Valores. Dentro de la Educación en Valores brilla la Educación para la Responsabilidad Social en su doble dimensión: de los ciudadanos y de las empresas.

La Educación para la Responsabilidad Social de las Empresas debe quedar, por tanto, ubicada como sigue:

---

<sup>113</sup> Ser más inteligente nos ayuda a pensar con más claridad sobre nuestras preocupaciones sociales y nuestras responsabilidades.

Gráfico n° 9. Educación para toda la vida



Fuente: elaboración propia

Distinguimos “de los ciudadanos” y “de las Empresas” porque ambas perspectivas de la Responsabilidad Social son posibles: son posibles “ciudadanos responsables” y “empresas ciudadanas”, como se explicó al abordar la Ciudadanía como rasgo de la justicia en el Capítulo IV.

En consecuencia, la Educación para la Responsabilidad Social puede dirigirse a los ciudadanos o a las Empresas. La Educación para la Responsabilidad Social de los ciudadanos ha recibido también la denominación de Educación para la Ciudadanía; sin embargo, esta denominación omite la palabra “responsabilidad”, que es vital.

En el mundo anglosajón, suele emplearse la expresión “business citizenship” (Logsdon y Wood, 2002) para referirse a lo que hemos llamado empresa ciudadana.

Tabla nº 11. **¿Por qué preferimos E.R.S?**

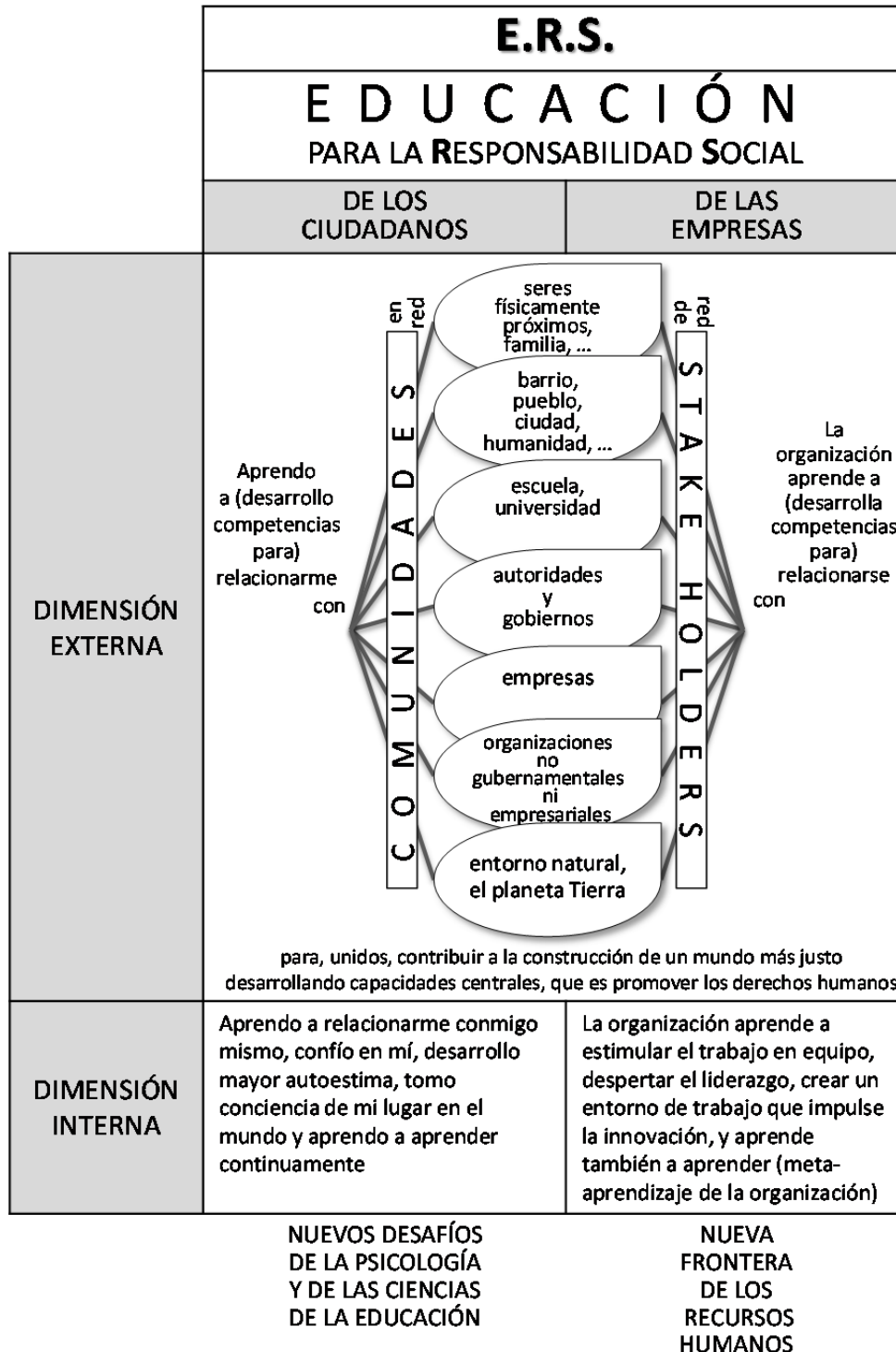
<b>E.R.S.</b>	
<b>E D U C A C I Ó N</b> PARA LA <b>R</b> ESPONSABILIDAD <b>S</b> Ocial	
DE LOS CIUDADANOS	DE LAS EMPRESAS
a la ERS de los ciudadanos se la llama, en ocasiones, EDUCACIÓN CÍVICA O PARA LA CIUDADANÍA, EpC;	A la ERS de las empresas se la llama, en ocasiones, FORMACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL, FpRS;
sin embargo, ERS mejor que EpC porque no puede faltar el término responsabilidad, ligado a la autonomía moral del individuo y a su libertad	sin embargo, ERS mejor que FpRS porque no puede sustituirse educación por formación si la organización empresarial aborda un cambio serio de su modelo de gestión

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico profundiza en la tabla anterior y subraya, además, que existe una dimensión interna y una externa de la Educación para la Responsabilidad Social: hay que educar mirando hacia adentro (hacia el interior de los individuos y hacia el interior de las organizaciones) y mirando hacia fuera, hacia la relación que el individuo o la organización establece con comunidades y “stakeholders”.



Gráfico n° 10. E.R.S. en red



Fuente: elaboración propia

A la vista de todo lo anterior, es posible plantear la siguiente definición de Educación para la Responsabilidad Social:

Tabla n° 12. **Definición de E.R.S.**

**Educación para la Responsabilidad Social es el tipo de Educación en Valores que, (1) en relación con los ciudadanos, se ocupa de desarrollar aquellas capacidades que contribuyan a la integración de valores sociales y medioambientales, a la mayor conciencia del status político de ciudadano y a la participación activa en la construcción de un mundo más justo y que, (2) en relación con las Empresas, las impulsa a aprender a participar en ese mismo proceso de construcción de la justicia en el interior de las organizaciones y en su relación con todos sus grupos de interés, acrecentando así el capital humano y creando valor y conocimiento mediante el desarrollo de capacidades centrales.**

Que existe una Responsabilidad Social de las Empresas y otra de los ciudadanos no es algo que sea compartido por todos.

Para Sen (2009) las personas son responsables y, como se dijo ya, las organizaciones (empresariales o de otro tipo) no reciben de este filósofo la misma atención. Curiosamente, Nussbaum (2012) incurre en una extraña contradicción: por un lado, se une a Sen en otorgar prioridad a los individuos como titulares de capacidades, pero atribuye la responsabilidad a ciertas organizaciones. Se muestra abiertamente partidaria de que sean las instituciones (los gobiernos y las grandes empresas) quienes asuman los deberes y las responsabilidades que tienen que ver con la protección y expansión de las capacidades centrales.

Así, aunque Nussbaum reconoce que “la más simple de nuestras operaciones de consumo (por ejemplo, comprar un refresco o unos pantalones vaqueros) influye en la vida de personas que habitan en la otra punta del mundo” (Nussbaum, 2012, p. 142), la autora no atribuye responsabilidad a los individuos sino que se dirige a las instituciones:

No es posible asignar directamente deberes y obligaciones a los individuos: las responsabilidades clave en la materia han de ser asignadas antes de nada a las instituciones. Cualquier otro tipo de solución chocará con dificultades prácticas y conceptuales insuperables (ibídem, p. 146).

Esta posición de Nussbaum es inaceptable, por innecesaria. Es posible sostener, al mismo tiempo, que los gobiernos y las grandes empresas tienen grandes responsabilidades (Estévez 2013), pero que las pymes y los ciudadanos individuales también. Es más, negar la responsabilidad a las pymes y a los ciudadanos es negar su libertad.

Porque los ciudadanos son libres para conducir su vida por derroteros diferentes, son también responsables. Y lo mismo debe predicarse de las pymes.

Una buena prueba de que existe una Responsabilidad Social de los ciudadanos es la pujanza del concepto “Inversiones Socialmente Responsables” (Ferruz y Marco Sanjuán, 2006) a la que los expertos en finanzas se refieren ya como ISR o, en inglés, SRI, “socially responsible investment” (Comisión Europea, 2011b, p. 50): se trata de un movimiento que está teniendo lugar en el mundo financiero que responde a la exigencia de inversores individuales o institucionales que reclaman información social o/y medioambiental de las empresas (o los fondos de inversión que las integren) antes de decidirse a invertir. Profundizar en este asunto va más allá de los límites de esta investigación, pero no puede dejar de mencionarse como exponente del, digámoslo así, lado ciudadano de la Responsabilidad Social y su relación con la vida de las empresas: a la influencia que podemos ejercer sobre las empresas mediante un ejercicio inteligente de nuestras decisiones de compra como consumidores, se suma, entre otros nuevos caminos de influencia, la que podemos ejercer sobre las empresas mediante un ejercicio inteligente de nuestras decisiones de inversión. Estas profundas transformaciones que están teniendo lugar representan nuevos retos también para la Educación.

## **7. EDUCACIÓN UNIVERSALIZADORA Y EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS**

En el Capítulo I de esta Fundamentación ya se explicó la paradoja de la Educación (por un lado promueve valores universales y, por otro, impulsa la autonomía personal) y ya se presentó la importancia de relacionar la reflexión sobre la Responsabilidad Social con la expansión de los valores democráticos.

Conviene subrayar que existe una fuerte tensión entre impulsos universalizadores de la acción educativa e impulsos desuniversalizadores que caen en la tentación de abrazar “el acogedor refugio de la comunidad nativa” (Bauman, 2009, p. 35).

Los derechos humanos se erigen en una especie de equilibrio entre los dos impulsos. Gracias a la asunción de los derechos humanos, el Estado “se reconcilia con la

permanencia de la diversidad dentro de su ámbito” (Bauman, 2009, p. 37). “The notion of human rights builds on our shared humanity” (Sen, 2009, p.143).

Hay que enseñar los derechos humanos como núcleo del Humanismo hoy.

Hay que enseñar que son derechos porque emanan del poder cuya soberanía reside en la ciudadanía. Hay que insistir en que su aprendizaje no es un mero ejercicio teórico, sino un camino hacia el compromiso con su protección: tenemos derechos para ejercerlos, para disfrutarlos. Existen derechos, porque existen deberes y responsabilidades: los derechos son garantías para el ejercicio de mis responsabilidades.

Estévez (2013) insiste en que para que existan derechos, los Estados y las grandes empresas deben cumplir sus deberes. Esta perspectiva debe ser rechazada porque no reconoce poder a los ciudadanos y a las pymes: hacen falta ciudadanos con deberes que son ciudadanos con poder. Ser poderoso no es (o no es únicamente) disfrutar de derechos, sino disfrutar de deberes: si poder es responsabilidad, el ciudadano quiere ser poderoso y responsable, quiere armarse de deberes y desplegarlos, quiere poder ejercer sus deberes para lo que requiere derechos.

Los derechos, los deberes y la justicia no son partes separadas de la construcción de la ciudadanía, sino piezas imprescindibles de una única estructura. Sin el ejercicio práctico y cívico de los deberes, sin el compromiso real de los ciudadanos con la defensa de la justicia y el bien común, los derechos fácilmente se convierten en meras declaraciones vacuas (Puyol, 2010, p.55).

Por otro lado, hay que decir al discente que los derechos humanos no son inmutables y hay que familiarizarle con la idea de que los elegimos y los ampliamos por consenso. Sen plantea que existen “threshold conditions of relevance”<sup>114</sup> (Sen, 2009, p. 367), una especie de umbral a partir del cual un derecho humano emerge como tal. La consecuencia de esta reflexión es que, entonces, no consideramos los derechos humanos como una lista cerrada, algo que en nuestro país ya ha apuntado Jiménez de Parga (2011). Educativamente, hemos de plantear al discente que está llamado a participar en el proceso de determinación de ese umbral. No se trata de que aprenda los derechos como un catecismo de su tiempo, sino que se trata de que, críticamente, participe con su impulso no

---

<sup>114</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 399: Condiciones de umbral de relevancia.

únicamente en la práctica y el ejercicio de derechos humanos consolidados, sino incluso en la juridificación de nuevos derechos.

En este proceso de juridificación de nuevos derechos, se ha hablado de generaciones de derechos. La primera generación es el conjunto de derechos y libertades fundamentales de mayor recorrido histórico. La segunda generación de derechos incluye, por ejemplo, el “right to education” (Sen, 2009, p. 380). Entre los filósofos que más han ahondado acerca del carácter dinámico y expansivo de los derechos humanos y la relación de estos procesos con la consolidación de la democracia destaca Thomas Pogge (2002).

Sen apuntala esta idea del carácter dinámico del catálogo de los derechos humanos con dos citas muy certeras: “non-realization does not, in itself, make a claimed right a non-right. Rather, it motivates further social action”<sup>115</sup> (Sen, 2009, p. 384); “the pursuit of human rights is understandably a continuing and interactive process”<sup>116</sup> (ibídem, p. 386).

Debe rechazarse, sin embargo, la desafortunada interpretación que Sen hace de los derechos humanos como “ethical pronouncements” (Sen, 2009, p. 357), negando a los derechos humanos su carácter de “legal demands” (Sen, 2009, p. 363), algo que también parece estar presente en la consideración de los derechos humanos como mero “desideratum” (Farrés, 2010, p.52). Esta extraña negación del carácter jurídico de los derechos humanos pasa por alto que los derechos humanos se han juridificado al integrarse en las Constituciones de los Estados, con consecuencias legales explícitas muy arraigadas en la práctica y, por supuesto, previstas en los textos constitucionales y en algunas leyes del más alto rango. Además, existen normas internacionales, verdadero Derecho Internacional, de protección de los derechos humanos. Así, por ejemplo, en el marco europeo, contamos con el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, con sede en Estrasburgo.

Más que de ética de los derechos humanos, sería preferible considerar que los derechos humanos son la espina dorsal de la justicia hoy. El propio Sen reflexiona extensamente sobre la necesidad de huir de todo trascendentalismo que plantee que el

---

<sup>115</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 417: La no realización no hace por sí misma que un derecho reclamado sea un no derecho. En su lugar, mueve a más acción social.

<sup>116</sup> Traducción de Hernando Valencia en Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, p. 418: La búsqueda de los derechos humanos es, comprensiblemente, un proceso continuo e interactivo.

mundo justo y la Justicia con jota mayúscula puedan ser definidos y encapsulados en una teoría. Frente a cualquier institucionalismo trascendental, Sen aboga por la progresiva conquista de cotas de mayor justicia, de acuerdo con parámetros que van configurándose como consecuencia de un amplio consenso que es fruto de la deliberación pública y del ejercicio democrático.

No considerar que los derechos humanos son derechos en toda regla no responde a la realidad histórica presente y, además, amputa una dimensión vital: todo lo que adquiere carácter jurídico, es Política, en el sentido de que el poder establece el Derecho y la Política es la plasmación del poder. Si, por tanto, los derechos son expresión de la Política, negarles su carácter jurídico es amputar su necesaria dimensión política.

Tampoco conviene caer en una versión folclórica de los derechos humanos que los comprime en una especie de simple derecho a que me dejen en paz, versión que ha criticado Bauman (2009). La referencia a los derechos humanos en materia de Responsabilidad Social de las empresas no puede limitarse a afirmar que las empresas deben respetar los derechos humanos (Kobrin, 2009) sino que debe subrayar que la actividad empresarial misma puede constituirse en acción de promoción de los derechos humanos.

En este punto conviene recordar que ha quedado establecido en esta Fundamentación que una empresa se suma a la corriente de la Responsabilidad Social cuando es capaz de definirse en relación con la promoción de alguna capacidad central. Y se ha sostenido, también, que las capacidades centrales son una construcción filosófica, que tiene una plasmación jurídica en los derechos humanos constitucionalmente reconocidos. Por eso, podría decirse que la empresa que se ha sumado a la corriente de la Responsabilidad Social es la empresa que se ha sumado a la construcción de un mundo mejor identificando la capacidad central que va a promover o, lo que es lo mismo, el derecho humano que va a proteger. “El enfoque de las capacidades está estrechamente unido al movimiento internacional de defensa de los derechos humanos” (Nussbaum, 2012, p. 83).

Educar para la Responsabilidad Social de las Empresas es hoy vincular la acción empresarial con la promoción de la justicia que no es, ni más ni menos, que vincular la acción empresarial con el desarrollo de las capacidades centrales y los derechos humanos. Ahora bien, la pyme del siglo XXI no contempla los derechos humanos como un conjunto de garantías que el Estado graciosamente otorga, sino que, primero descubre sus deberes-responsabilidades (que es su corazón como empresa) y empeñada en ejercer sus deberes, exige entonces sus derechos: el ciudadano y la pyme hoy se valen de derechos para ejercer

deberes. Una Educación para la Responsabilidad Social de los ciudadanos y de las Empresas verdaderamente dignificadora y no al revés. Frente a una visión asistencialista de los derechos (nos son dados sin más), una visión liberadora y responsable (los exigimos para desarrollar capacidades) necesita ser construida en este tiempo posmoderno.

## **8. LA PARADOJA DE LA EDUCACIÓN: PROMOVER VALORES UNIVERSALES, IMPULSAR LA AUTONOMÍA PERSONAL**

Siempre a vueltas con el problema de nuestro tiempo: cómo conciliar la autonomía individual con la búsqueda de valores universales sin caer ni en el relativismo ni en ningún dogmatismo. O, dicho de otro modo, cómo construir consenso en relación con los valores que debemos promover (consenso que parece cristalizar hoy en la idea de derechos humanos) y, al mismo tiempo, impulsar la autonomía individual poniendo en manos de la ciudadanía las herramientas (competencias, diríamos hoy en el ámbito educativo) que capacite y permita a cada cual decidir por sí mismo, comprometerse conscientemente, enfrentarse a los grandes dilemas y, en definitiva, superar en alguna medida el miedo a la incertidumbre que es consustancial a este tiempo posmoderno.

El párrafo anterior nos remite a la Educación. El problema de nuestro tiempo es, principalmente, un problema educativo. La tensión entre firme defensa de la autonomía individual y búsqueda de valores universales que nos unan pone a la Educación contra las cuerdas: ¿qué Educación respeta la autonomía individual y, a la vez, alienta valores universales y capacita a los ciudadanos para vivirlos?

En toda acción educativa late una contradicción: toda Educación es tiránica y liberadora; educamos para liberar, pero al orientar hacia determinados valores parece que estuviésemos dibujando un camino que ya no es un camino libremente elegido por el discente; aunque es también cierto que “si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que solo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde liberarnos” (Savater, 2002, p. 92).

En efecto, existe un dilema filosófico que está en la raíz de la llamada paradoja de la Educación y que Bauman ha presentado como la “aporía de la proximidad”: descubro valores que guían mis actuaciones, interpreto personal y autónomamente en qué consiste el bienestar del otro y actúo en consecuencia, pero, en algún momento, tomo conciencia de que pretender imponer al otro (enseñarle) mi interpretación de qué es lo mejor para él, pretender elevar los valores que me guían a la categoría de valores universales, implica no

respetar al otro. O, dicho de otro modo, “si no actúo conforme a mi interpretación del bienestar del otro, ¿acaso no soy culpable de una indiferencia pecaminosa? Y, si lo hago, ¿hasta dónde debo seguir rompiendo la resistencia del otro?” (Bauman, 2009, p. 95).

Este dilema conduce, en esta incierta posmodernidad, a huir de grandes códigos éticos y, también, a perfilar cualquier consenso en relación con valores como un consenso de mínimos: más que pretender construir una moral común a todos los hombres, dibujemos únicamente (mínimamente) en qué consiste una axiología básica que pueda ser aceptada por todos. En este contexto, como ya quedó explicado, ha florecido la idea de los derechos humanos como contenido mínimo de unos valores universales sin que exista lugar para la “neutralidad” (Savater, 2002, pp. 54 y 74). Dicho de otro modo: alcanzado un acuerdo sobre ciertos valores (amplio consenso de mínimos), no sometamos el acuerdo a revisión continua, no lo debilitemos cuestionándolo, no nos adscribamos a una absurda neutralidad axiológica que es una forma de relativismo extremo; por el contrario, fortalezcamos el acuerdo, enseñémoslo, no dudemos en proclamar incluso, afirman algunos, la superioridad de ciertos valores (Savater, 2002, p. 76).

Pues bien, en este contexto hay que ubicar esta investigación. Se trata de situar la Responsabilidad Social de las Empresas en una gran corriente de fondo (Morin, 2001) que fluye en los profundos océanos del pensamiento y de la acción en los albores del siglo XXI: la corriente de la Educación en Valores como impulsora del cambio social y, también, como se explica a continuación, de la consolidación de la Democracia en el mundo.

## **9. EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VALORES DEMOCRÁTICOS**

Los valores democráticos o, incluso, “valores públicos” (Giroux, 2011) deben estar en permanente búsqueda y ser objeto de reflexión y acción continuas. En el Capítulo III de esta Fundamentación se hizo remisión expresa a los valores constitucionales, que son, en las sociedades democráticamente organizadas, valores democráticos.

Dejando a un lado la polémica española acerca del modo en que la Educación para la Ciudadanía (o la Educación Cívica, Constitucional o cualesquiera otra denominación) deba integrarse en el currículum, parece claro, sin embargo, que existe el siguiente consenso: hay que enseñar hábitos democráticos, hay que educar para la participación y la ciudadanía activa (Bolívar, 2008 y 2010b). Como asignatura o de modo transversal, o de



ambas maneras a la vez, no ahondaremos aquí en esta polémica, pero, de algún modo, hay que educar en valores democráticos. Debemos enseñar a ser ciudadanos: “enseñar a cada ciudadano potencial lo imprescindible para llegar a serlo de hecho” (Savater, 2002, p. 174).

Desde esta perspectiva, el sistema educativo en su conjunto y todos y cada uno de los docentes son “guardianes de la civilización” (Russell, 2009, p. 114). Por un lado, Russell criticó todo adoctrinamiento y mostró incluso disconformidad con la asignatura “Civics” tal y como se enseñaba entonces en los Estados Unidos de América (Russell, 2009, p. 117); pero, por otro lado, el mismo Russell relacionó la acción educativa con la supervivencia de la Democracia y subrayó el papel de la Educación en la construcción de una sociedad tolerante (Russell, 2009, p. 118). En efecto, si durante los siglos XVIII y XIX y primer tercio del XX existieron defensores y detractores de una Educación orientada a despertar valores democráticos, desde el término de la II Guerra Mundial nadie ha cuestionado seriamente que la Educación debe contribuir a la consolidación de la Democracia, pero, al mismo tiempo, son muchos los que han destacado que la mejor Educación para el fortalecimiento de la Democracia es la que impulsa la libertad, la tolerancia y el espíritu crítico, sin que sea preciso establecer una asignatura *ad hoc*.

En todo caso, si se incorporan al plan de estudios asignaturas orientadas a la Educación para la Ciudadanía, hay que enfocarlas de modo que no representen una forma de adoctrinamiento, sino que impulsen la libertad, la tolerancia y el espíritu crítico. Y, además, teniendo en cuenta que el consenso mínimo sobre valores ha cristalizado alrededor de la idea de derechos humanos, es razonable orientar la Educación para la Ciudadanía en estrecha conexión con la activa promoción de los derechos humanos. Se trata de que el discente (también el destinatario de cualquier formación en materia de Responsabilidad Social en el seno de una empresa) se reconozca ciudadano, sujeto de derechos y responsable, en su medida, del cambio social, así como sujeto de obligaciones: me descubro como titular de derechos y obligaciones, descubro que todos los ciudadanos son sujetos de derechos, respeto su libertad, exijo que se respete la mía, tolero las diferencias, analizo críticamente la vida política y social y participo en el cambio social con mi acción responsable. Ciudadanía y responsabilidad van unidas. En la sociedad posmoderna, van indisolublemente unidas: ser ciudadano es tomar críticamente conciencia de mi responsabilidad personal hacia los otros. Por consiguiente, Educación para la Ciudadanía (o cualquiera de sus denominaciones) está íntimamente ligada a Educación para la Responsabilidad Social.



## PARTE II (capítulos VI a VIII)

### COMPARACIÓN: Las voces de las pymes españolas y británicas

---



## CAPÍTULO VI

### Marco metodológico del estudio comparativo de voces de pymes

---

La Parte II de esta tesis intenta enriquecer la reflexión de la Parte I. Se trata de comparar para profundizar. Se trata de descubrir nuevas ideas, nuevos matices, nuevos caminos para la reflexión a partir del análisis de las voces de pymes de España y de otro país que nos sirve como elemento de comparación: Reino Unido.

Esta Parte II se estructura en tres capítulos. Este Capítulo VI presenta unas consideraciones metodológicas que permiten delimitar el alcance de la indagación comparativa y justificar la elección de la metodología cualitativa y de la herramienta ATLAS.ti.

El Capítulo VII contextualiza la comparación: ofrece una serie de claves de interpretación para comprender la realidad española y la británica en la que desarrollan su actividad sus pymes. Se aborda esta tarea contextualizadora desde tres ángulos, desde un ángulo filosófico, desde un ángulo jurídico y, en tercer lugar, desde un ángulo educativo.

Finalmente, el Capítulo VIII presenta los resultados de la comparación y un buen número de citas literales de las pymes españolas y británicas. En concreto, el Capítulo VIII presenta: 1º, análisis de *wordcrunching*; 2º, tabla de frecuencia absoluta; 3º, tabla de frecuencias absoluta y relativa; 4º, curva comparativa; 5º, gráfico de densidades o concurrencias; 6º, gráfico de cooccurring codes de las pymes españolas; 7º, gráfico de cooccurring codes de las pymes británicas; 8º, discurso reflexivo que integra citas literales de las pymes españolas; 9º, discurso reflexivo que integra citas literales de pymes británicas; y 10º, reflexión comparativa.

## 1. LA COMPARACIÓN COMO CAMINO DE INDAGACIÓN

En el Capítulo I se presentaron los 4 objetivos de esta tesis. El tercer objetivo se formuló así: comparar las voces de las pymes españolas y británicas como camino de indagación. Esta Parte II se propone cumplir este objetivo. Estamos ante una comparación como camino de indagación, como vía de esclarecimiento (hermenéutica) y como enriquecimiento de la Fundamentación.

Acabamos de reflexionar sobre el concepto de Responsabilidad Social de las empresas y sobre su Educación (Capítulos I a V) y nos disponemos a comparar la realidad española con la británica, no tanto con un objetivo de ampliación, como con un objetivo de profundización.

Esta idea de comparar para aprender estaba ya presente en la obra de expresivo título, “Learning from Comparing”, de Alexander, Broadfoot y Phillips (1999) e incluso antes en Altbach (1990) y Albatch y Kelly (1990).

Es más, si nos remontamos incluso a principios del siglo XX encontramos un texto de Michael Sadler del año 1900 (que, por su interés, fue reeditado por la revista “Comparative Education Review” en 1964). El título era: “How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?”<sup>117</sup> (Sadler, 1964). Ya el título ofrece pistas acerca del enfoque: comparamos para aprender, para profundizar, más que para expandir los conocimientos. Se trata, desde esta perspectiva, de buscar en la

---

<sup>117</sup> ¿Hasta qué punto podemos aprender algo con algún valor práctico a partir del estudio de sistemas extranjeros de educación?

comparación elementos que nos permitan adentrarnos en nuevos matices “of value”, por emplear la terminología de Sadler.

Hay que decir, por otro lado, que algunas investigaciones han abordado ya una perspectiva comparativa a la hora de tratar el asunto de la Responsabilidad Social (Vitell y Paolillo, 2004).

En el Capítulo I quedó formulada la tercera hipótesis de esta tesis como sigue: la comparación de las voces de las pymes españolas y británicas es enriquecedora porque el ámbito anglosajón y el europeo continental ofrecen contrastes interesantes. Los Capítulos VII y VIII presentan numerosas evidencias de que, efectivamente, el análisis de las diferencias entre la realidad española y la británica es un análisis enriquecedor. Desde la perspectiva española, todo esfuerzo por comprender la realidad británica puede iluminar la investigación y la práctica futuras.

La reflexión comparativa con la que se cierra el Capítulo VIII responde a la necesidad de seguir un proceso ordenado y sistemático: comenzar por la descripción, continuar por la interpretación, reflejar los contrastes sirviéndose de la yuxtaposición y, finalmente, elaborar una comparación propiamente dicha. Esta metodología toma en consideración las propuestas de Calatayud (1991), Noah y Eckstein (1970), Schriewer y Holmes (1988) y, muy especialmente, García Garrido (1996).

No se ha perdido de vista que han existido reflexiones que han vinculado ya Educación y Economía (Carnoy, 1995).

Conviene subrayar, una vez más, que el estudio comparado de la realidad británica tiene en esta investigación un carácter instrumental. Es decir, la investigación proyecta su análisis sobre otra realidad distinta de la española para comprender mejor esta nuestra realidad española. Se trata de comparar para aprender sobre uno mismo, comparar para comprenderse, comparar para situarse o, como diría Sen (2009), comparar para contar con mayor objetividad posicional.

En relación con la justificación de la elección de los países, España y Reino Unido, las razones son muchas. Bastaría con señalar que los dos forman parte de la Unión Europea y la construcción de la Unión está necesitada de reflexiones comparativas para que, a partir de un análisis crítico que nos ayude a comprender mejor las diferencias y a acercarnos, construyamos políticas europeas (Valle, 2004) y vencamos un euroescepticismo particularmente presente en el Reino Unido (Fresneda, 2011) y creciente en otros países de la Unión. Pero es que, además, existe una evidente riqueza en el contraste entre lo continental europeo y lo anglosajón. Y ello es así tanto en el ámbito educativo, como en el

empresarial e incluso en un plano filosófico y cultural más amplio. En efecto, tanto el sistema educativo como el mundo empresarial del Reino Unido ofrecen unas características generales que contrastan vivamente con la realidad española y con la realidad de la Europa continental. Otros trabajos también toman el Reino Unido como elemento de comparación; por ejemplo, el trabajo que compara Holanda y Reino Unido en relación con la implantación de políticas medioambientales en pymes (Spence, Jeurissen y Rutherford, 2000).

En lo educativo, como se describirá más en detalle, la realidad británica está marcada por una tradición de autonomía de los centros (frente a la relativa falta de autonomía en España), por un enfoque competencial arraigado y notables intentos de vincular Educación y empresa (frente a un fuerte distanciamiento entre Educación y empresa en España, salvando algunas iniciativas excepcionales) y por una fuerte conciencia cívica y ciudadana con alta preocupación medioambiental (frente a una conciencia medioambiental menos exigente en España).

Toda comparación entre Reino Unido y España tiene el interés propio de la comparación de dos sistemas jurídicos (el continental europeo con texto constitucional y tradición codificadora y el anglosajón del *Common Law* sin texto constitucional *stricto sensu* ni tradición codificadora, sino con mayor peso de la jurisprudencia de los tribunales) y el interés propio de la comparación de dos tradiciones culturales y filosóficas, con consecuencias en la vida social y económica (la tradición española es heredera del cartesianismo, del racionalismo de la Europa continental, mientras que la británica está más ligada al empirismo, más orientada a la práctica y es cuna de la industrialización y del liberalismo político).

En definitiva, esta tesis, desde el punto de vista metodológico, inaugura un tipo de análisis comparativo:

- se aborda en profundidad un asunto capital (en nuestro caso, la Responsabilidad Social de las empresas y, en particular, de las pymes),
- se realiza un primer proceso codificador analizando a fondo las fuentes secundarias (en nuestro caso, de las fuentes secundarias se extraen los rasgos de la justicia a los que se confiere el rango de códigos),
- se proyecta entonces la mirada sobre dos realidades que ofrezcan a simple vista diferencias significativas y respecto de las que sean accesibles fuentes primarias (en nuestro caso se escuchan las voces de las pymes españolas y británicas),



- se emplean los códigos hallados en el primer proceso codificador para acometer un segundo proceso codificador consistente en acotar las citas más sobresalientes de las voces que son objeto de análisis y asignar a cada cita uno o varios códigos (en nuestro caso, se codifican las voces de las pymes empleando como códigos los descubiertos en la Parte I de la tesis),
- se tratan las voces de las dos realidades que son objeto de comparación como dos unidades hermenéuticas distintas y se comparan empleando la herramienta ATLAS.ti 6 para estudiar varios parámetros tales como la frecuencia y la densidad de los códigos (en nuestro caso, las voces de las pymes españolas constituyen una unidad hermenéutica y las voces de las pymes británicas otra),
- se analizan las unidades hermenéuticas por separado para poder yuxtaponer los resultados (en nuestro caso, el análisis de cada unidad hermenéutica culmina con un discurso reflexivo que integra, en un caso, citas literales de las pymes españolas y, en el segundo caso, citas literales de las pymes británicas) y
- finalmente, se coronan los resultados de esta investigación cualitativa con una reflexión comparativa que refleje las diferencias y semejanzas de las unidades hermenéuticas en una ponderación de conjunto que mire hacia el futuro apuntando posibles vías de profundización (esta reflexión comparativa cierra el Capítulo VIII).

## **2. ESTUDIO DE EDUCACIÓN COMPARADA**

La Educación comparada no se ocupa únicamente de la comparación de sistemas educativos formales, sino que puede y debe comparar la Educación como hecho social que salta por encima de los muros de las escuelas. Así lo han planteado en obras ya clásicas Mallinson (1975), Halls (1990), Hans (1980), Hilker (1964), Schneider (1966), Bereday (1968), King (1968), los ya citados Noah y Eckstein (1970), Vexliard (1970), Debesse y Mialaret (1974), Watson (1985), Schriewer y Holmes (1988), Thomas (1990), Velloso y Pedró (1990), Bradburn y Guilford (1991), Villalpando (1996) y más recientemente Phillips y Schweisfurth (2006).

Con frecuencia la Educación que tiene lugar en o desde las empresas se conoce como Formación, si bien la distinción entre Educación y Formación no está exenta de problemas (Antonacopoulou, 2001). En todo caso, nada hay que oponer a que hablemos de Formación salvo que se quiera presentar la Educación que tiene lugar en las empresas como menos relevante que la Educación que tiene lugar en las universidades. Conviene

subrayar que la Educación como hecho social que compete y compromete al ciudadano se prolonga durante toda la vida (Berechet, 2013).

Nos educamos y educamos desde el seno materno y hasta la muerte. La especial consideración de la escuela y de la universidad como instituciones no debe eclipsar la correcta comprensión del hecho educativo como dimensión humana fundamental sin la que no es posible explicar la civilización.

Si la Educación es civilización, es empeño por socializar emancipando y por hermanar liberando de todo yugo, si la Educación es, por tanto, la más apasionante de las paradojas sin la que, sin embargo, no puede comprenderse al ser humano social, si todo esto es así, nada puede escapar al alcance de la Educación.

En las empresas se prolonga la Educación anterior del ciudadano. El ciudadano llega a la empresa con un bagaje educativo que la empresa está llamada a enriquecer. Del mismo modo que la mala escuela no despierta al genio que duerme en el niño, la mala empresa ni emociona, ni compromete, ni sirve, ni ayuda a crecer al ciudadano que se relaciona con ella como socio, como consumidor, como trabajador. Sin embargo, es posible y necesario afirmar que una buena empresa que educa existe. Toda empresa debe aspirar a educar y esta aspiración es hoy signo de excelencia.

Es más, una potente palanca de cambio social consiste en creer, en esperar, en exigir que la Educación se prolongue en las empresas.

Para empezar, identifiquemos la Educación que ya tiene lugar en las empresas. Proyectar la mirada sobre empresas concretas y determinadas suele permitir descubrir cómo y en qué medida educan, incluso aunque no lo sepan.

En realidad, la propuesta de esta tesis es que la Responsabilidad Social de una empresa consiste, ni más ¡ni menos! que en definir con claridad y precisión a qué se dedica la empresa para orientar toda su actividad hacia un propósito bien perfilado. Este propósito es Misión o mandato institucional, es consciencia de contribución al desarrollo de una o varias capacidades centrales y de promoción de un mundo más justo.

Pues bien, si así estendemos la Responsabilidad Social, la empresa no puede ser otra cosa que un agente de Educación permanente: aprende de su entorno, educa a los suyos y a otros para mejorar el entorno y reaprende continuamente para no dejar nunca de perseguir la actualización de su Misión, pues la Misión no está nunca definida del todo, es siempre perfectible.

Desde este punto de vista, proyectar una mirada transcultural (De la Torre, 2012) sobre empresas de dos países distintos, hacerlo con algún grado de profundidad, atendiendo a los valores escondidos en los acontecimientos y manifestaciones de la acción humana (Schwartz, 1994) es Educación comparada: si laten y emergen las claves educativas que subyacen en la actividad empresarial de las empresas comparadas (y no pueden dejar de emerger si las empresas son observadas en relación con su adscripción a la gran corriente de la Responsabilidad Social), comparar empresas es un ejercicio de Educación comparada.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LOS RASGOS DE LA JUSTICIA

La tesis, como ya se explicó en el Capítulo I, fluye a lo largo de sus tres Partes: 1º, la Fundamentación filosófica culmina con una formulación de códigos o rasgos de la justicia, tomando la justicia como el valor que mejor explica el núcleo de la Responsabilidad Social y configurando la Educación para la Responsabilidad Social como una tarea ineludible de nuestro tiempo; 2º, el estudio comparativo se presenta como un análisis particularmente enriquecedor, como una hermenéutica o vía de esclarecimiento; y 3º, los hallazgos de las Partes I y II permiten formular una propuesta didáctica suficientemente fundamentada sin olvidar que el proceso de elaboración de la propuesta didáctica es, en sí mismo, un nuevo camino de indagación, una nueva fuente de profundización, una nueva hermenéutica, en suma.

Se ha establecido una vinculación entre el concepto de justicia y el concepto contemporáneo de Responsabilidad Social. Se ha ido descomponiendo el concepto de justicia en rasgos que lo explican o definen. La descomposición permite avanzar mejor hacia el reconocimiento de implicaciones educativas, pues transforma un concepto abstracto en un ramillete de rasgos concretos. En particular, como se explicó en el Capítulo I, este proceso ha sido especialmente intenso en relación con la obra del siglo I a.C. de Cicerón “*De Officiis*” de la que se han extraído los rasgos de la justicia.

Estos rasgos se han asimilado a códigos para emplear la terminología más habitual en metodología cualitativa y en las herramientas informáticas ad hoc (en nuestro caso, ATLAS.ti 6).

La elección de los códigos a partir de las citas es una elección del investigador que persigue desarrollar el análisis crítico posterior, incluso el análisis de pequeñas y medianas empresas actuales (pymes de hoy), a partir de un edificio conceptual sólido.

Los códigos elegidos por el investigador son: 1º, Humanismo (que ha sido, a su vez, descompuesto en tres, que son Humanismo ambiental o Ecología, Humanismo hacia el interior de las organizaciones o Inclusión y Altruismo); 2º, Paz; 3º, Ciudadanía; 4º, Voluntad; 5º, Iniciativa; 6º, Diálogo; 7º, Transformación; 8º, Reputación; 9º, Utilidad; y 10º, Transparencia. A estos, se ha sumado la Fiesta, como un código que emerge con fuerza, a pesar de que no se encuentra en los clásicos antiguos.

Dicho de otro modo, la investigación presenta un intento de sistematización conceptual de las fuentes secundarias. Es decir, se ha huido de una Fundamentación teórica de la investigación que consista en una enumeración cronológica o temática de asuntos directa o indirectamente relacionados con la “Responsabilidad Social” para, por el contrario, ordenar sistemáticamente en “códigos” los hallazgos encontrados en las fuentes secundarias. De este modo, la investigación de los antecedentes históricos y filosóficos adquiere un carácter central en este trabajo y no es un mero prólogo.

En relación con este segundo estadio de la investigación en el que ahora nos adentramos (Capítulos VI a VIII), se trata de un estudio de Educación Comparada. Se comparan pymes españolas y británicas a partir de la codificación del primer estadio de la investigación. No se pretende realizar, como se explica en detalle más adelante, un estudio extenso sobre una muestra probabilística, sino un análisis crítico que ayude a comprender en profundidad.

Finalmente, en relación con el tercer y último estadio de la investigación (Parte III: Capítulos IX y X), se trata de una propuesta-síntesis dirigida a pymes españolas. No se trata de un apéndice desvinculado de todo lo anterior, sino de un nuevo proceso de indagación con la mirada puesta en futuras investigaciones y en la práctica.

#### **4. CONSIDERACIONES SOBRE EL MÉTODO DESCRIPTIVO-EXPLORATORIO**

El método de esta indagación comparativa es descriptivo-exploratorio, por oposición al explicativo-causal (Sabariego y Bisquerra, 2004a, p. 114). Quiere esto decir que se persigue más comprender que explicar, que se aspira más a la profundidad que a la extensión, que se acepta de partida que los conceptos utilizados no están suficientemente

perfilados (algo a lo que la investigación intenta ofrecer su aportación proponiendo definiciones para los conceptos) y que se arranca reconociendo las limitaciones de la investigación y la necesidad de realizar más investigaciones en el futuro.

Suelen presentarse como contrarios método deductivo y método inductivo y vincularse el deductivo al explicativo-causal y el inductivo al descriptivo-exploratorio (Sabariego y Bisquerra, 2004b, p. 29). Sin embargo, esta oposición es teórica y en la mayoría de los trabajos de investigación hay procesos deductivos y procesos inductivos. En esta investigación, por ejemplo, hay un ejercicio de deducción en el sentido de que, partiendo no de la observación de la realidad, sino de la lectura de teorías y pensamientos clásicos y de la literatura científica, se construye una propuesta teórica y se codifica (primer proceso codificador), como ha sido ya apuntado; sin embargo, también hay un ejercicio de inducción (en el que consiste el segundo proceso codificador) en el sentido de que se observan empresas concretas y determinadas (se escuchan sus voces) y se codifican sus citas. Como han escrito Maignan y Ralston (2012), al acercarse a las pymes conviene tomar como referencia sus propias palabras.

Cuando empleamos el método inductivo perseguimos describir qué ocurre en la naturaleza, no nos preocupa tanto predecir como simplemente decir, no nos preocupa establecer lo que debe ser, sino lo que es, nos preocupa fijarnos con atención en los fenómenos para aprehenderlos: frente al “debe ser” de lo deductivo, nos interesa el “es” de lo inductivo. Pues bien, cuando en una investigación como la presente se funden un proceso deductivo y otro inductivo, no nos preocupa ni lo que “debe ser”, ni lo que “es”, sino lo que “podría llegar a ser”, más que establecer leyes perseguimos sugerir vías de comprensión profunda de los fenómenos con la vista puesta en el futuro, más que querer explicar y abarcar todo, perseguimos apuntar maneras de comprender la complejidad y proyectarla sobre el futuro.

En este sentido, esta investigación arranca reconociendo la complejidad del constructo “Responsabilidad Social” y la dificultad de delimitarlo, aunque se presentan evidencias en el sentido de que la complejidad del concepto no le resta relevancia: la “Responsabilidad Social” se perfila como un tema teórico y práctico de gran trascendencia.

A partir de ahí, la investigación persigue ofrecer propuestas de delimitación conceptual mínimamente plausibles y realiza un ejercicio deductivo a partir de los clásicos y de la literatura científica; pero también observa la realidad de las pequeñas y medianas empresas, pymes, más con el ánimo de comprender que de explicar y esta aproximación inductiva a la formulación meramente teórica es el núcleo de esta investigación y, por ello,

puede afirmarse que la investigación es más descriptivo-exploratoria que puramente explicativa.

En todo caso, este enfoque metodológico es complementario de otros enfoques. Por supuesto, como se subrayará de nuevo en el Capítulo X, el enfoque cualitativo no se opone al cuantitativo, sino que lo complementa. En un territorio tan necesitado de nuevas investigaciones como el de la Responsabilidad Social de las empresas (y en particular de las pymes) caben investigaciones cualitativas y cuantitativas. Como han destacado los más importantes metodólogos de la Educación comparada, los enfoques nunca se excluyen, sino que unas investigaciones enriquecen a las otras: Márquez (1972), Ferrer (1990) y Calderón (2000).

## 5. ENFOQUE CUALITATIVO Y SU RELACIÓN CON EL ASUNTO DE LOS PARADIGMAS EN EDUCACIÓN

Dicho lo anterior, se entenderá que el enfoque primordial de la tesis (y muy en particular de esta Parte II que recoge la comparación) es cualitativo. Un enfoque cuantitativo podría desarrollarse en el futuro; por ejemplo, podrían analizarse un número probabilísticamente significativo de empresas y diseñarse herramientas para realizar un análisis cuantitativo de algunas variables previamente determinadas, en la línea del trabajo de García Tabuena, Crespo, Pablo Martí y Crecente (2012) que se analiza en el Capítulo X; sin embargo, se ha estimado que el estado de la ciencia en este punto (el carácter todavía difuso del concepto Responsabilidad Social, en particular cuando se refiere a pymes) hace aconsejable un estudio como el que aquí se propone, un estudio que contribuya a centrar el tema, que permita “atribuir significado a la situación estudiada” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004, p. 279) y que adopte una “orientación comprensiva” (Sabariego y Bisquerra, 2004b, p. 44).

Este tipo de enfoque que, ante todo, persigue la profundidad del análisis, también ha recibido el calificativo de idiográfico:

Desde este enfoque, la investigación tiene un carácter *idiográfico*, que se caracteriza por estudiar lo particular e individual sin pretender establecer leyes generales. Aquí entramos en las características de la *metodología cualitativa* en educación, cuyo énfasis está puesto en la profundidad y en la comprensión de los fenómenos (Sabariego y Bisquerra, 2004b, p.26).

Cuando se opta por un enfoque cualitativo e idiográfico, es preciso tener en cuenta que, en sentido estricto, no tiene razón de ser partir de una hipótesis. La investigación

clásica moderna parte de una o varias hipótesis y desarrolla a partir de ahí el trabajo investigador (que confirma o refuta las hipótesis); sin embargo, en metodología cualitativa se acepta, generalmente, que las hipótesis van emergiendo, se van generando. Se habla así de “hipótesis generativas” (Sabariego, 2004a, p.129). Dicho de otro modo, el investigador, particularmente en ámbitos del conocimiento en construcción o en los que todavía es necesario alcanzar ciertos consensos básicos sobre definiciones y alcance de los conceptos (como es el caso de todo lo que gira alrededor de la “Responsabilidad Social”), suele partir de algunas premisas, pero, en realidad, o no formula hipótesis o las formula con un carácter provisional y se abre a que el desarrollo mismo de la actividad investigadora las modifique, las amplíe o, incluso, le haga prescindir de ellas, sin que esto, si está debidamente justificado y trae como resultado un trabajo denso y riguroso (que presente sistemáticamente los descubrimientos que han emergido a lo largo de la investigación), implique en ningún caso la pérdida del carácter científico del trabajo investigador.

Recuérdese que en el Capítulo I se apuntaron unas hipótesis, pero ya se subrayó entonces, en la línea de lo explicado en el párrafo anterior, que las hipótesis no cumplían la función típica de la investigación cuantitativa, no se formulaban para ser probadas o rechazadas, sino que las hipótesis no aspiraban a ser más que una guía, que un apunte inicial para marcar el camino por el que comenzar a transitar.

Por lo que se refiere a la comparación la hipótesis tercera (ver Capítulo I) se limitaba a sugerir que la comparación de las voces de las pymes españolas y británicas podría ser enriquecedora porque, en principio, el ámbito anglosajón y el europeo continental ofrecen contrastes interesantes.

Conviene hacer una consideración sobre los llamados paradigmas en Educación. Egido considera que, esencialmente, nos encontramos ante tres teorías: “la científico o racionalista, la interpretativa y la crítica” (Egido, 2000, p. 31). Cerrillo reconoce que la literatura científica gira alrededor de los tres paradigmas señalados por Egido, pero aboga por una “perspectiva integradora” (Cerrillo, 2011, p. 49). Sabariego entiende que las metodologías están “vinculadas a los paradigmas” (Sabariego, 2004b, p. 80): una metodología cuantitativa guarda relación con el paradigma científico-racionalista, también llamado positivista, y una metodología cualitativa guarda mayor relación con los paradigmas interpretativo y crítico.

Como quiera que es obligado inscribir toda investigación en el universo de los paradigmas, puede afirmarse que esta investigación se inspira en el paradigma interpretativo y en el paradigma crítico. En relación con el interpretativo, también llamado interpretativo-simbólico, el afán que late en todas las páginas de esta investigación por

desentrañar el significado profundo de los conceptos y sus aplicaciones es especialmente propio del paradigma interpretativo-simbólico. Sin embargo, puesto que la efectiva realización de la justicia, en el sentido que Sen (2009) concede a esta tarea humana, da fundamento al contenido y conclusiones de este trabajo investigador, podría concederse que el trabajo se inspira, también, en algunos postulados del paradigma crítico.

Cabe plantear que existe un cuarto paradigma que llamaríamos “comunicativo” por encontrar su fundamento en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1985, 1989) y que buscaría “transformar los contextos y superar las desigualdades sociales y educativas” (Sabariego, 2004b, p. 76). Ciertos trazos de esta investigación tienen inspiración en este paradigma comunicativo.

## 6. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

En relación con el rigor científico del enfoque cualitativo, aunque este asunto fue objeto de debate en el pasado, se considera una cuestión superada y es prácticamente unánime el criterio que coincide en que el enfoque cualitativo es científico, si bien el investigador debe someter su proceso investigador a cuatro *tests* o pruebas (Dorio, Sabariego y Massot, 2004, p. 288): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Esto quiere decir que la investigación será rigurosa si el investigador puede acreditar que lo que dice haber observado ha sido efectivamente observado (credibilidad), si puede razonar convincentemente que la investigación es aplicable de algún modo y es susceptible de mejorar la vida en algún ámbito (transferibilidad), si puede sostener que lo descubierto no es puramente circunstancial, sino que abre realmente un camino para interpretar la realidad (dependencia, también llamada consistencia o fiabilidad) y si puede afirmar que existen señales inequívocas de que sus conclusiones no son conjeturas, sino reflexiones fundamentadas con vocación de algún grado de generalización, aunque sea como resultado de investigaciones posteriores que queden al menos apuntadas (confirmabilidad).

La credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, en el sentido de los términos que se acaba de explicar, han guiado esta investigación en su conjunto y muy en particular la comparación de las voces de las pymes españolas y británicas: el investigador ha registrado y presenta el origen de sus observaciones y, donde ha parecido elocuente, ofrece citas textuales (especialmente abundantes en el Capítulo VIII) de los documentos analizados (credibilidad); el investigador ha salpicado la



investigación de referencias a las implicaciones educativas de los descubrimientos hallados y se ha realizado un esfuerzo por subrayar formas de aplicación práctica de los descubrimientos (transferibilidad); el investigador, al analizar las pymes, ha destacado únicamente aquellos rasgos que apuntaban hacia conclusiones potencialmente generalizables, evitando anécdotas circunstanciales e interpretaciones forzadas (dependencia); finalmente, el investigador ha separado las conjeturas de los hallazgos, distinguiendo en todo momento lo que consideraba una reflexión necesitada de mayor contraste de una reflexión derivada de la observación y el estudio realizados (confirmabilidad).

## **7. ELECCIÓN DEL SOFTWARE DE ANÁLISIS CUALITATIVO**

Codificar es un proceso que responde a “la necesidad de organizar, de clasificar y de ordenar la información” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004, p.286).

En 1993 Tomas Muhr y sus colaboradores de la empresa alemana “Scientific Software Development” vinculada a la Universidad Técnica de Berlín presentaron a la comunidad científica la primera versión comercial del programa de investigación cualitativa ATLAS.ti.

Esta herramienta informática alcanzó pronto cierta notoriedad entre los investigadores que tenían que manejar grandes cantidades de datos que, por su naturaleza, no eran susceptibles de ser tratados con las herramientas habituales de análisis cuantitativo. Por ejemplo, si un investigador había acopiado entrevistas sobre un asunto o había compilado cartas escritas por una persona que era objeto de estudio o había recogido documentos de una época y lugar que pretendía analizar en profundidad, ninguno de estos “documentos primarios” (por emplear ya la terminología acogida por ATLAS.ti) eran susceptibles de ser analizados empleando herramientas estadísticas, pues el carácter de los propios documentos y del tipo de estudio que reclamaban no conducía hacia una investigación cuantitativa, sino hacia una investigación cualitativa siguiendo un método descriptivo-exploratorio. ATLAS.ti se postuló, desde su presentación a la comunidad científica en 1993, como una potente herramienta para manejar datos no cuantitativos y ayudar al investigador a analizarlos en profundidad haciendo emerger hallazgos que no son fáciles de apreciar a simple vista.

Es una herramienta informática para facilitar la tarea al investigador que precise manejar grandes cantidades de datos textuales o no textuales digitalizados. El ATLAS.ti ayuda a descubrir los

fenómenos complejos que se encuentran ocultos en los datos cualitativos (Pérez Serrano y Pérez Serrano, 2010, p. 274).

Si se persigue, como en nuestro caso, analizar de modo ordenado y sistemático un conjunto de textos emanados de pymes españolas y británicas, podemos llamar a estos textos, recogidos de diversos tipos de documentos y extraídos, principalmente, de las propias páginas webs de las compañías, “documentos primarios” (así llama ATLAS.ti a los documentos que son objeto de análisis) y podemos, para empezar, utilizar este programa informático como “contenedor” de los “documentos primarios”, pues, como explican Pérez Serrano y Pérez Serrano (2010, p. 275), lo que ATLAS.ti llama “unidad hermenéutica” no es más que “el contenedor de los distintos documentos primarios”.

En efecto, ATLAS.ti propone al investigador que determine, en primer lugar cuáles son sus “documentos primarios” y que decida, en segundo lugar, cuáles son sus “unidades hermenéuticas”. En nuestro caso, se ha optado por considerar que las voces de las pymes españolas son una unidad hermenéutica y las voces de las pymes británicas constituyen una segunda unidad hermenéutica. En consecuencia, hemos creado dos “contenedores” que han sido objeto de análisis diferenciado, si bien los dos análisis han sido, finalmente, comparados.

ATLAS.ti es una herramienta especialmente diseñada para acotar citas dentro de los documentos primarios (operación también llamada “segmentación”) y asignar códigos a las citas (“codificación”). En nuestro caso, para analizar las voces de las empresas españolas y británicas, se toman los rasgos de la justicia como códigos y, mediante la utilización de la herramienta informática de investigación cualitativa ATLAS.ti, versión 6, los documentos emanados de las empresas que son objeto de análisis son segmentados y codificados.

Este tipo de codificación recibe el calificativo de hipotética (Saldaña, 2009). Quiere esto decir que, como ha quedado explicado, el investigador decide primero unos códigos y después, con ellos en mente, desbroza los documentos primarios que pretende analizar. Hay que advertir que existen otros modos de codificación (pueden segmentarse los documentos e ir descubriendo códigos que emergen a partir del análisis, proceso que sería inverso al escogido en esta investigación y que es propio de la llamada “Grounded Theory”), aunque la codificación hipotética es en este caso adecuada porque estamos ante un área del conocimiento escurridiza, de contornos difusos, aunque con abundantes antecedentes histórico-filosóficos y, en consecuencia, parece oportuno dejar establecidos unos códigos de partida para proyectar la mirada sobre los objetos analizados con un esquema conceptual previo.

Como se ha dicho, el conjunto de documentos de empresas españolas constituye una unidad hermenéutica y el conjunto de documentos de empresas británicas constituye la segunda unidad hermenéutica. Sobre las dos unidades hermenéuticas se proyecta la mirada con un mismo armazón conceptual (mismos códigos), para que salten a la vista las diferencias. Este ejercicio se realiza para iluminar, no para ampliar, para descubrir lo esencial, no para dispersar.

Finalmente, citando de nuevo a Pérez Serrano y Pérez Serrano (2010, p. 274), podemos con ellas afirmar que ATLAS.ti permite:

- Trabajar mediante la unidad hermenéutica que contiene toda la información recogida.
- Facilitar las actividades de análisis e interpretación y comparación entre los elementos.
- Proporcionar una comprensión general del trabajo, al igual que búsquedas rápidas de recuperación y navegación por todos los elementos.

## **8. CONSIDERACIONES SOBRE LA MUESTRA**

Por lo que se refiere específicamente a la selección de empresas españolas y británicas objeto de estudio y comparación, hay que precisar que no se trata de un muestreo probabilístico y, en consecuencia, no puede decirse que las empresas seleccionadas representen, en sentido estadístico, a la población de todas las empresas españolas y británicas. “Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia (Sabariego, 2004a, p. 143).

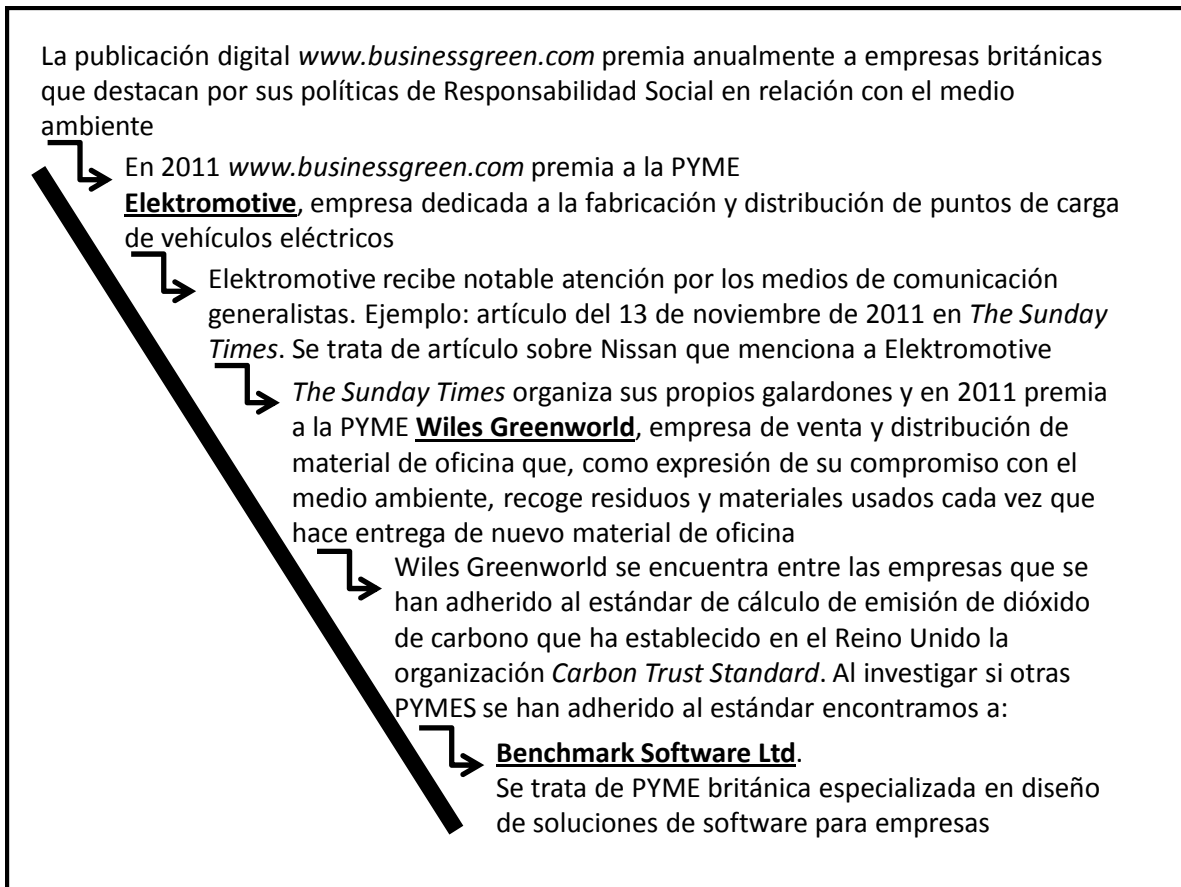
En el marco de un enfoque cualitativo e idiográfico, es posible (e incluso preferible) un muestreo distinto del probabilístico. Sabariego (2004a, p.148), al referirse al enfoque cualitativo y en investigaciones donde se persigue centrar un tema sobre el que el estado de la ciencia se encuentra en un momento germinal, acepta el muestreo “por accesibilidad”, el “opinático” y el muestreo “bola de nieve”. Se explica a continuación por qué y en qué sentido se ha realizado en esta investigación un muestreo por accesibilidad, opinático y bola de nieve.

En el muestro “por accesibilidad” se comienza analizando aquellas unidades de análisis que, simplemente, resulten más accesibles y que, aun reconociéndose que puedan no ser estadísticamente representativas, ofrezcan riqueza de matices y suficientes datos para el análisis. En efecto, en esta investigación se han seleccionado empresas accesibles (que ofrecían información al exterior de manera ordenada a modo de memorias o “páginas web”, resultando la cantidad y calidad de los datos suficiente para extraer conclusiones y reflexionar en profundidad sobre el tema y el problema de la investigación). Acudir a lo que las empresas dicen de sí se ha llamado, también, por algunos autores “insights from businesses’ self-representations” (Maignan y Ralston, 2002, p. 497). Además, Fukukawa y Moon (2004) han subrayado la importancia del “website reporting” como fuente valiosa de documentos primarios dignos de análisis y consideración cuando se trata de analizar pymes.

En el muestreo “opinático” se seleccionan las unidades de análisis buscando de antemano algún rasgo o rasgos especiales. En el caso de esta investigación muestrear opináticamente es seleccionar empresas que manifiestan interés por la Responsabilidad Social: si seleccionamos a quien ya muestra interés, obviamente no estamos seleccionando un ramillete representativo, puesto que una muestra representativa incluiría empresas interesadas por la Responsabilidad Social y empresas no interesadas; pero, como no estamos haciendo ningún análisis cuantitativo sobre la penetración del interés acerca de la Responsabilidad Social, sino un estudio en profundidad sobre qué es y qué potencial tiene el constructo Responsabilidad Social, el muestreo opinático es aceptable.

Finalmente, en el muestreo “bola de nieve” el investigador se deja llevar de un descubrimiento a otro para terminar dibujando un mapa o red de unidades de análisis que hayan ido emergiendo como resultado del trabajo investigador. El siguiente ejemplo de este trabajo de investigación ilustra qué es el muestreo “bola de nieve”. En este ejemplo (que es un segmento acotado del proceso investigador), se aprecia cómo se “descubren” (como si la bola de nieve nos llevase de una *pyme* a la siguiente) tres pymes británicas que son incorporadas a la muestra de pymes británicas analizadas.

Gráfico nº 11. Ejemplo de muestreo “bola de nieve”



Fuente: elaboración propia

Resulta claro que no se trata de un modo de incorporar unidades de análisis a la muestra que resulte estadísticamente adecuado para representar probabilísticamente a la población estudiada. Sin embargo, este ejemplo ilustra también la carga de profundidad de un muestreo “por accesibilidad” (estas tres empresas del ejemplo son accesibles porque han recibido premios, han sido objeto de análisis por los medios o se han adherido a normas estandarizadas y detrás de cada empresa hay una historia de esfuerzo, iniciativa y creatividad), “opinático” (estas tres empresas han destacado por su interés por velar por el medio ambiente en algún ámbito de su actividad) y “bola de nieve” (una empresa nos lleva a la otra y así sucesivamente con lo que se teje una red que, analizada, permite elevar los datos a la categoría de información y la información a la categoría de conocimiento).

Por otro lado, una vez se identifica una empresa, hay que elegir los *outputs* que van a ser objeto de análisis. La investigación ha empleado un criterio abierto. Si se hubiese empleado un criterio cerrado o estricto como, por ejemplo, analizar únicamente

“Memorias”, “Memorias de Responsabilidad Social” o “Memorias de Sostenibilidad”, nos hubiésemos encontrado con que la muestra “pymes que ofrecen Memorias de Responsabilidad Social” habría resultado estrecha y artificiosa: estrecha porque, en particular en el Reino Unido, la elaboración de Memorias es propia de las grandes compañías, pero no caracteriza a las pymes, ni siquiera a las que “de facto” desarrollan una política de Responsabilidad Social y artificiosa porque, como se verá, las Memorias son una clase de documento donde abundan con demasiada frecuencia las generalidades y las afirmaciones grandilocuentes. En consecuencia, el análisis exige estudiar Memorias, pero ir más allá y rastrear en toda información disponible otros signos que permitan identificar la presencia o ausencia de los “códigos” (rasgos) de la Responsabilidad Social, según el andamio conceptual levantado en el primer estadio de la investigación.

## 9. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En cierto modo, el análisis de las empresas que forman parte de la muestra se ha inspirado en dos estrategias propias de la investigación cualitativa: el llamado “estudio de casos” y la llamada “historia de vida”. El estudio de casos es el nombre genérico que recibe una multiplicidad de estrategias diversas para analizar en profundidad “casos”, término de la Psicología Clínica que, por extensión, significa todo fenómeno susceptible de ser analizado. La llamada historia de vida, en auge como estrategia a partir del creciente interés por la metodología biográfica-narrativa, merece una precisión. Hay que distinguir “history life” de “story life” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 347): la primera es el relato de una vida, generalmente contado por una persona distinta de la persona de la que se trata, mientras que la segunda, la “story life”, es la historia contada por el interesado, es un cuadro impresionista, una obra en primera persona. En esta investigación no hay ninguna “story life”, pero, donde ha sido posible, se ha enfocado el análisis de cada empresa objeto de estudio con consideración de la misma como una entidad viva, con historia, con protagonistas, con alma y se ha tomado como inspiración la “history life”. Esta aproximación es particularmente apropiada cuando se presentan emprendedores, cuando se hace referencia a los seres humanos que impulsaron o impulsan proyectos empresariales concretos, cuando se quiere poner el énfasis en aquellos atributos que les permitieron convertir una idea en realidad empresarial.

En relación con la dificultad de observar empresas a partir de la información que las mismas empresas emiten o “self-presentations” (Maignan y Ralston, 2002, p. 497) en forma de memorias, informes, comunicaciones, textos en páginas web (Fukukawa y Moon, 2004) o por otras vías, conviene destacar que este tipo de análisis no se encuentra con el

problema de las observaciones en laboratorio. Suele decirse que el investigador que adopta un enfoque experimental o cuasi-experimental se enfrenta, frecuentemente, con el problema del carácter intrusivo de la acción investigadora y de la difícil discriminación entre resultados valiosos y otros resultados artificiosos que únicamente se dan en el laboratorio o en el contexto del experimento.

Evidentemente, este problema no va a encontrarse si nos limitamos a observar “outputs” de empresas (lo que éstas emiten y nos ofrecen, lo que presentan hacia el exterior y el modo en que se manifiestan), puesto que no nos convertimos en intrusos en las empresas sino que las observamos desde fuera; pero, existe otra fuente de artificiosidad que obliga al investigador a ponderar continuamente el valor de lo que observa y registra. Nos referimos a que todo lo relativo a la Responsabilidad Social tiene una connotación positiva (es preferible, en principio, ser percibido como bueno, justo, equitativo, transparente, responsable y virtuoso) y, en consecuencia, hay que partir de un sano escepticismo respecto a lo que las empresas manifiestan: no se trata de tomar como falsa cualquier manifestación que nazca desde una empresa, se trata, simplemente, en nuestro estudio de casos (siendo las empresas nuestros casos) de distinguir entre lo que una empresa es (algo por descubrir, por intuir) y lo que la misma empresa dice que es (algo que no tiene por qué coincidir con lo que la empresa es, aunque pueda coincidir). En este sentido, siempre que sea posible hay que realizar la siguiente distinción: qué dice la empresa de sí misma y qué dicen otros de la empresa o qué caminos podemos transitar para comprender la realidad de la empresa sin anclar nuestros juicios únicamente en lo que la empresa dice de sí.

Hay que indicar que los estudios sobre pymes similares al que propone esta investigación son todavía muy escasos en España. Una excepción notable es el trabajo que viene desarrollando el Grupo de Investigación “Estudios sobre la Sociedad del Riesgo” de la Universidad de Zaragoza. Sanagustín (2011) presenta conclusiones sobre valores en el seno de las pymes a partir del estudio de cuatro pymes. Llama la atención que Sanagustín no comunica las denominaciones de las empresas objeto de estudio (se nos presentan como A, B, C y D). En la presente investigación ofrecemos las denominaciones de las empresas por tres motivos: (a) porque la investigación se limita a observar y analizar documentos públicos, de libre acceso (luego no se quiebra ningún deber de confidencialidad si el material analizado es material público); (b) porque la mención de las denominaciones sociales, la descripción sucinta de su actividad y del sector y área geográfica donde se ubican, enriquece y da vida a la investigación; y (c) porque la investigación es proyectiva más que retrospectiva, luego mira hacia adelante, no se propone censurar el trabajo de las pymes analizadas, aunque proponga vías de mejora fundadas en las conclusiones sobre lo

observado. El citado trabajo de Sanagustín (2011) volverá a mencionarse en el Capítulo X en el marco de una Discusión que recoge referencias a otras investigaciones que directa o indirectamente se relacionan con la presente investigación.

## 10. JUSTIFICACIÓN ÚLTIMA DE LA INDAGACIÓN COMPARATIVA Y DE TODA LA INVESTIGACIÓN EN SU CONJUNTO

Los párrafos precedentes han presentado ya razones suficientes para justificar la pertinencia del estudio comparativo aquí propuesto en el marco de la investigación que esta tesis presenta. En todo caso, Hernández, Fernández y Baptista (2003) apuntan tres criterios para entender que una investigación está justificada y sostenemos que esta indagación comparativa y toda la presente investigación en su conjunto cumplen con los tres. A saber:

- Relevancia social e implicaciones prácticas. Es notorio que el desarrollo y consolidación de un tejido empresarial pujante, que cree empleo y riqueza, es un tema de extraordinaria relevancia que atrae el interés político, social y académico. Es también notorio que la reflexión sobre la Responsabilidad Social atrae la atención de las empresas más dinámicas y competitivas. Es vital que en esta reflexión participen las pymes, que constituyen la principal fuente de empleo.
- Valor técnico. Para explicar este atributo de una investigación suficientemente justificada Sabariego y Bisquerra (2004a, p. 97) afirman: “es preferible seleccionar problemas que respondan a temas novedosos y repercutan en una actualización o adaptación de planteamientos iniciales”. Y así, esta investigación arranca de planteamientos y reflexiones ya existentes (y los trata y analiza con rigor científico-técnico), pero aporta dos perspectivas sobre las que no se había reflexionado suficientemente: la perspectiva comparativa (pensemos comparativamente, observemos la realidad anglosajona y la europea continental no con un afán de ampliación, sino con un afán de profundización) y la perspectiva educativa (pensemos educativamente, indaguemos acerca de cómo conviene enseñar Responsabilidad Social). Estas dos perspectivas enriquecen el estado de la ciencia en materia de “Responsabilidad Social”. Este enriquecimiento permite afirmar que la investigación tiene objetivamente “valor”.
- Utilidad metodológica. Se entenderá que una investigación es útil metodológicamente si sugiere nuevas vías de investigación sobre un área del conocimiento, clarifica conceptos y promueve “la interdisciplinariedad a la hora de



abordar el estudio de los fenómenos” (Sabariego y Bisquerra, 2004a, p. 97). Esta investigación es decididamente multidisciplinar y sugiere nuevos y apasionantes caminos para investigaciones futuras. El estudio comparado de las pymes españolas y británicas ofrece una vía metodológica (la relacionada con el “estudio de casos” e “historias de vida” como estrategias y “codificación hipotética” y empleo de ATLAS.ti como herramienta) en la que podría merecer la pena ahondar.



## CAPÍTULO VII

### Contextualización de la comparación entre España y Reino Unido

---

Esta investigación propone el uso de la comparación como indagación: primero se reflexiona sobre un problema difícil, sobre una cuestión importante, sobre un asunto capital (Capítulos I a V) y, a continuación, comparamos, observamos otra realidad, no tanto con un objetivo de ampliación, como con otro de profundización (Capítulos VI a VIII): no queremos llegar más lejos, sino más hondo y más alto. O mejor: para llegar más al fondo, necesitamos mirar más lejos desde lo más alto.

Dado que nos hemos propuesto ir más allá en nuestra indagación acerca de la Responsabilidad Social de las empresas escuchando las voces de pymes españolas y británicas, se hace preciso contextualizar estas voces. No se trata, por tanto, a continuación, de llevar a cabo una presentación exhaustiva de los dos países en todos los ámbitos que tengan que ver con la Responsabilidad Social, algo que resultaría excesivamente ambicioso, sino de ofrecer unas claves de interpretación mínimas que permitan contextualizar esta comparación entre la realidad española y la británica. Partimos de que

son reconocibles diferencias entre países: del mismo modo que, por poner dos ejemplos, entre otros muchos posibles, existe una perspectiva italiana (Beda y Bodo, 2004; Perrini, 2006) o china (Wang y Qian, 2011), existe también una perspectiva española (Cuesta y Valor, 2004; Guillén, Melé y Murphy, 2002; Miquel y Adame, 2012) y otra británica (Brammer, Hojmosé y Marchant, 2012) y es enriquecedor descubrir las diferencias y comparar.

## 1. LA COMPARACIÓN COMO INDAGACIÓN CONTEXTUALIZADA

Un hallazgo teórico que los Capítulos I a V han presentado tiene que ver con la conexión entre Filosofía, Derecho y Educación. En efecto, se ha planteado que Amartya Sen nos ha regalado el enfoque de las capacidades, una idea filosófica de gran trascendencia práctica que persigue refutar cualquier aproximación a la idea del bienestar o progreso que se sirva únicamente de comparaciones de renta per cápita. Y se ha planteado, a continuación, que el enfoque de las capacidades como propuesta filosófico-política tiene su plasmación jurídica en la constitucionalización de los derechos humanos (o en su inclusión en Tratados Internacionales con vocación de universal aplicación). Y en tercer lugar, se ha sugerido que las competencias educativas (en el sentido de “competencies” y no de “competences”, según se explicó en el Capítulo V) están ligadas a la idea de capacidad (en el sentido de “capability”, que es el término de la lengua inglesa elegido por Sen). En consecuencia, se ha propuesto que existe un hilo conductor entre Filosofía, Derecho y Educación: el enfoque de las capacidades de Sen (2009) y las capacidades centrales de Nussbaum (2012) son Filosofía, los derechos humanos son la concreción jurídica con vocación de universalidad que mejor refleja las exigencias implícitas en las capacidades y, finalmente, una Educación orientada al desarrollo de competencias (en el sentido más próximo posible a la idea de “capabilities”) es una Educación en valores liberadora que, al mismo tiempo, enfrenta al ser humano con sus ineludibles responsabilidades. Se trata de la Educación para la Responsabilidad Social.

Desde esta perspectiva, el esfuerzo contextualizador de los siguientes apartados de este Capítulo VII se dirige a ofrecer, por tanto, unas mínimas claves de interpretación para comparar el marco filosófico, el marco jurídico y el marco educativo en el que viven los españoles y sus pymes y los británicos y sus pymes.

## **2. CLAVES DE INTERPRETACIÓN DEL MARCO FILOSÓFICO EN EL QUE DESARROLLAN SUS ACTIVIDAD LAS PYMES ESPAÑOLAS Y LAS BRITÁNICAS.**

No han faltado (por ejemplo Unamuno, 1958) quienes han visto en la literatura cervantina una obra filosófica del siglo XVII que introdujo la controversia filosófica española por excelencia: el idealismo de Don Quijote frente al sentido práctico y realista de Sancho Panza.

La hermana de la Filosofía ha sido, en España, la Literatura. La hermana de la Filosofía, en el Reino Unido, ha sido la Ciencia.

En efecto, entre la vida como sueño del genio del XVII (Calderón de la Barca, 2008) y la vida como realidad radical del gran pensador del siglo XX Ortega y Gasset (2010), discurre en España un río de tinta sobre el sentido de la vida. Unas veces predomina el tono poético, otras el religioso, pero es indudable que la Historia del Pensamiento en nuestro país tiene como espina dorsal una reflexión sobre la vida: para qué vivimos, qué es vivir plenamente, qué es soñar, a qué merece la pena dedicar la vida, qué tiene la vida de tragedia y qué tiene de fiesta, etcétera. En alguna medida, la vida centrada en Dios de la premodernidad daba razón de ser a la bondad humana: hagamos el bien porque nos lo exige Dios, tratémonos como hermanos porque de Dios somos hijos, según la tradición cristiana. El salto a la modernidad nos dejó desprovistos del argumento divino: hagamos el bien, entonces, porque haciéndolo vivimos plenamente y es la propia vida la que nos impulsa a construir la justicia. El protagonista de la novela *San Manuel Bueno, mártir* (Unamuno, 1985) es un sacerdote bueno que goza haciendo el bien pero sufre porque no cree en Dios. Diríase que este personaje unamuniano encarna, por tanto, una idea primigenia de Responsabilidad Social como Altruismo o, incluso, como Dignidad, pues contribuye libremente a la construcción de una sociedad mejor, si bien el autor (que encarna también la hermandad citada entre Filosofía y Literatura) se sirve del personaje para ilustrar el tránsito a la Modernidad y, quizá, incluso, anticipar la Posmodernidad, pues no es únicamente el dolor por el alejamiento de Dios lo que caracteriza al personaje, sino un sufrimiento por la incertidumbre, por la necesidad de encontrar sentido y por cierta insatisfacción endémica muy baumaniana.

Pues bien, esta hermandad entre Filosofía y Literatura y esta inclinación a la reflexión filosófica acerca de la vida y su sentido resultan más propias de la tradición española que de la británica. Algunas aproximaciones superficiales han relacionado catolicismo con falta de aprecio por lo concreto y, en suma, por el trabajo y, asimismo, han

relacionado protestantismo con lo contrario; esta explicación ha sido contestada por Fernández-Armesto (2011). Como se explica a continuación, el gusto por el empirismo, que es propio del entorno anglosajón, tiene raíces más profundas, así como el desprecio de Descartes por la “engañosa apariencia de los sentidos” (García Cuartango, 2013, p. 2) enlaza, precisamente, con el rechazo del empirismo propio de la Europa continental.

El 23 de febrero de 2012 se celebró en la Universidad de Oxford un debate público entre el científico Richard Dawkins y el Arzobispo de Canterbury Rowan Williams. El debate, acerca de la vigencia de las teorías del también británico Darwin y sus implicaciones filosóficas, teológicas y otras, fue “seguido”, como si de un evento deportivo se tratase, por multitud de británicos (¿cabría esperar que tuviese el mismo eco un debate entre un científico español y un filósofo español?). Este ejemplo ilustra la hermandad británica entre Filosofía y Ciencia y una cierta inclinación británica a reflexionar sobre los límites de la Ciencia y la Técnica (Ciencia puesta en práctica) más que sobre el sentido de la vida.

Además, en la tradición de la Historia del Pensamiento en Reino Unido predomina el empirismo de John Locke, autor del siglo XVII cuya obra sobre Educación sigue reeditándose en nuestros días (Locke, 2012), el naturalismo de David Hume, autor del siglo XVIII de enorme influencia en toda Europa, y, en general, el gusto por el sentido práctico y el sentido común, frente al gusto por la divagación teórica que caracteriza la aproximación española o, incluso, la de toda la Europa continental. La tradición anglosajona entroniza el método inductivo, mientras que la Europa continental entroniza el método deductivo. España, en este punto, forma parte de Europa continental, que es como los británicos denominan a la Europa no británica.

Hacer el bien, en el marco filosófico anglosajón, es actuar (y pensar y expresarse) clara y ordenadamente (discurrir con Transparencia, podríamos decir también); hacer el bien es, además, empeñarnos en obras concretas que mejoren la vida de la comunidad (¡siempre a vueltas con la idea de “community” en el mundo anglosajón!), que mejoren nuestra propia vida y que mejoren la sociedad, en sentido más amplio, en su conjunto. Es útil hacer el bien, podría decirse desde esta perspectiva.

Es decir, la Responsabilidad Social sería, por tanto, bajo esta mirada británica, un fruto más de la experiencia: hemos experimentado (y, por ello, seguimos haciéndolo), que promover la justicia, respetar las reglas democráticas, expandir las capacidades de todos, son todas ellas acciones que nos hacen mejores, más fuertes.

Así como en el ámbito anglosajón predomina el gusto por el método inductivo (aprendemos a partir de la observación de lo concreto: observamos, sentimos, experimentamos y extraemos reglas a partir de la realidad) y en España y en toda Europa continental predomina el gusto por el método deductivo (vamos de la regla general a su aplicación al caso concreto y no a la inversa), en el mundo anglosajón predomina también una aproximación consecuencialista, en lugar de una aproximación deontológica, que es más propia de España y de Europa continental en su conjunto.

En efecto, la inclinación filosófica británica consiste en abrazar el consecuencialismo (que es un fruto maduro del utilitarismo). Sen (2009), pensador indio de formación británica (no en vano considera al británico John Rawls su maestro), entra como caballo de Troya en este debate y critica todo consecuencialismo extremo (ver Capítulo II) y ha propuesto una aproximación deontológica (hacemos el bien porque defendemos unos valores) que encuentre corrección en una honda consideración sobre las consecuencias de nuestros actos. Así, Sen propone (sintetizando de algún modo las dos tradiciones filosóficas): hagamos el bien porque defendemos unos valores, pero estudiemos y analicemos las consecuencias posibles de nuestros actos en lugar de actuar únicamente guiados por principios sin atender a las exigencias de la realidad concreta y lo que ella nos sugiere o impone.

Sen (2009), en este punto, persigue, fundir lo mejor de la tradición anglosajona con lo más profundo de la aproximación deontológica. De este modo Sen acerca Europa continental y Reino Unido e, incluso, Occidente y Oriente, aunque desarrollar esta intuición de Sen va mucho más allá de los límites de esta investigación.

### **3. CLAVES DE INTERPRETACIÓN DEL MARCO JURÍDICO EN EL QUE DESARROLLAN SU ACTIVIDAD LAS PYMES ESPAÑOLAS Y LAS BRITÁNICAS.**

Las dos preferencias, la preferencia británica por el método inductivo y la preferencia española (y continental europea) por el método deductivo, de las que se acaba de dar cuenta, tienen su expresión en el ámbito del Derecho.

El sistema jurídico anglosajón, al que, con frecuencia, se conoce como “la familia del Common Law” (Coderch, 2013) concede especial trascendencia a las decisiones judiciales: la idea de precedente judicial tiene en el sistema anglosajón más arraigo que en el europeo continental.

Así, en ocasiones, los comentaristas se refieren al “Common Law” anglosajón como “Case Law”: es el Derecho del caso concreto.

Se dice que en Reino Unido los jueces crean un “Derecho incierto”, como decía Bentham y nos ha recordado Peces-Barba (1984, p.36).

Las sentencias y otras decisiones judiciales tienen, por tanto, en el sistema británico (y en general en el ámbito anglosajón) un peso determinante. En nuestro sistema, el español, que funde la tradición romana con el impulso codificador que Napoleón expandió en la Europa continental (Código civil napoleónico de 1804), la Ley escrita como expresión suprema de la voluntad general (Rousseau, 2004) tiene un peso determinante. Obviamente, ni el Reino Unido es un país sin leyes, ni en España las decisiones emanadas de jueces y magistrados carecen de importancia, con lo que toda simplificación deber ser matizada; sin embargo, no es menos cierto que la tradición jurídica anglosajona concede al precedente judicial una importancia mayor de la concedida por la tradición jurídica española y la tradición española por su parte otorga a la Ley escrita un carácter dominante en el sistema jurídico confiriendo al juez el papel de intérprete aplicador de la Ley, más que el de creador del Derecho.

Esta diferencia de enfoque jurídico evoca la diferencia filosófica mencionada en el apartado anterior: pueda sostenerse que el “Case Law” anglosajón refleja la preferencia británica por el método inductivo y la supremacía de la Ley en España (y en general, en Europa continental) refleja la preferencia por el método deductivo. En efecto, en el sistema anglosajón del estudio de casos se infieren reglas generales que servirán para resolver nuevos casos en el futuro; por su parte, en el sistema continental se deducen de la Ley las soluciones que en Derecho corresponden a cada conflicto o problema que haya que resolver. Inducción frente a deducción, en definitiva.

La palabra “código” (“code”) evoca realidades distintas en España y Reino Unido. En España, existe el Código civil, el Código penal, etcétera. Y es de general conocimiento (no es un saber reservado a expertos en leyes) que estos Códigos existen y que son una especie de compendios sistemáticos de leyes que nos rigen. En resumen, usamos la palabra Código en mayúscula: el Código civil, por ejemplo, nos parece algo importante, prolijo y serio, diríase. En el Reino Unido (donde, por cierto, no existe un Código civil propiamente dicho) es más frecuente el uso de “código” para referirse a un conjunto de reglas de conducta de un club, de un local o de una comunidad; reglas, que no leyes, que emanan de la voluntad, mutable por otro lado, de los implicados. Así, por ejemplo, en el apartado 4.2.10 del Capítulo siguiente se hace referencia al “Código de Conducta” de la empresa Woodland Burial Parks, que es una especie de instrumento emanado de la propia pyme que



recoge algunos compromisos de la organización en relación con el modo en que se propone desarrollar su actividad.

En general, la idea de ordenar algunos ámbitos de la vida social mediante autorregulación es anglosajona en su origen. Se trata, por ejemplo, de impulsar, que las empresas de un sector económico desarrollen sus propias reglas y las cumplan por acuerdo voluntario de los agentes concernidos: frente al imperio de la Ley, la fuerza del compromiso.

Algunas iniciativas legislativas españolas resultarían intromisiones incomprensibles en el contexto británico: la Ley 15/2010 de Responsabilidad Social Empresarial en Extremadura es un ejemplo del impulso de hiper-regulación que preside la realidad española. En Extremadura, a partir de esta Ley autonómica, se han desarrollado iniciativas públicas que han conducido al lanzamiento de una aplicación informática (conocida como ORSE) para que las empresas se autoevalúen en relación con su compromiso en materia de Responsabilidad Social. Esta aplicación es la única de habla hispana certificada por GRI (institución internacional más relevante en materia de homogeneización reporting empresarial).

Ni siquiera en los tiempos de mayor intervención pública en el ámbito de la Responsabilidad Social en el Reino Unido, que se corresponden con la etapa de gobierno laborista que va de 1997 hasta 2010, se alcanzó el afán regulatorio que preside ejemplos como el de la Ley extremeña citada. Los laboristas, en efecto, vieron en la Responsabilidad Social un asunto que les ayudaba a cultivar una imagen de afán de progreso social y en 2000 instituyeron el primer Ministerio del mundo ocupado de la Responsabilidad Social. Los propios laboristas eliminaron el Ministerio en 2008 (Comisión Europea, 2011b, p. 14), curiosamente el mismo año en que el gobierno socialista español (por virtud del Real Decreto 221/2008 de 15 de febrero) instituyó el Consejo Estatal de la Responsabilidad Social de las Empresas (Comisión Europea, 2011b, p. 15), lo que ilustra que España ha ido por detrás del Reino Unido en este asunto, si bien no ha creado todavía un Ministerio de Responsabilidad Social.

En el plano constitucional se advierten también hondas diferencias entre España y Reino Unido. Nuevamente, España, del mismo modo que cuenta con un Código civil, cuenta con una Constitución escrita, aprobada en Referéndum en 1978. En Reino Unido no existe Código civil, lo cual no quiere decir que no haya derecho civil (“civil law”), sino simplemente que el derecho civil anglosajón no está sistematizado y empaquetado en un Código, sino que el derecho civil es un cuerpo vivo formado por las leyes (“Acts”) aprobadas por el Parlamento en materia civil y decisiones judiciales que en la materia han

ido emitiendo las juzgados y tribunales a lo largo de los años. Por lo que a la Constitución se refiere, España cuenta con un texto articulado y el Reino Unido no, lo cual no quiere decir que no haya Constitución en el Reino Unido, sino más bien que lo que un británico llama Constitución no es un libro que recoge las principales normas en materia de organización del Estado, derechos fundamentales y otros asuntos capitales, sino que la Constitución, de acuerdo con el sentir británico, es el conjunto de instituciones y reglas básicas (unas escritas, otras de naturaleza consuetudinaria) que rigen la vida democrática y garantizan su continuidad. Se atribuye a Walter Bagehot, según explica Romero (2013) la idea (que desarrolló en varias obras escritas a mediados del siglo XIX) de que los británicos tienen un respeto reverencial hacia sus instituciones (la monarquía, el parlamento, etcétera) porque sienten que las instituciones encarnan la Constitución, son la Constitución misma. Es anglosajona la idea de que la Constitución es un espíritu (¡el espíritu constitucional!) más que un libro. Desde esta perspectiva, es necesario subrayar que en el Reino Unido existe un sentido arraigado de Ciudadanía como pertenencia a una comunidad política bien definida: ser “british” es algo más que un orgullo patriótico, es pertenecer a una nación profundamente constitucional, aunque carezca de texto constitucional al estilo francés, italiano o español. Ya se dijo que, sin embargo, el británico Derek Heater (2007) prefiere identidad a pertenencia.

La Constitución Española de 1978, como tantas otras de la Europa continental, recoge su particular versión de los derechos humanos y les otorga distintos grados de protección. ¿Significa la ausencia de texto constitucional en Reino Unido que no existe protección de los derechos humanos? No.

Para empezar, Inglaterra es la cuna de la idea misma de Constitución como realidad jurídico-política que establece limitaciones al poder para que los súbditos (hoy decimos ciudadanos) gocen de derechos: la Carta Magna sancionada por el monarca inglés Juan I en 1215, se considera uno de los primeros textos de naturaleza constitucional, una especie de protoconstitución occidental o protocatálogo de derechos fundamentales. Además, el Reino Unido ha reconocido desde hace siglos a sus ciudadanos algunos derechos que hoy son parte de la idea de derechos humanos. En consecuencia, una vez más, la ausencia de un texto constitucional al estilo español no significa ausencia de garantías constitucionales. En todo caso, recientemente, en 1998, el Reino Unido ha aprobado la *Ley Human Rights Act* (no entró plenamente en vigor hasta octubre del 2000): podría decirse que esta Ley (que condensa la tradición histórica británica, pero sistematiza “a la europea” los derechos) es Constitución, forma parte del cuerpo constitucional británico junto con otras reglas básicas e instituciones. También en materia de defensa del medio ambiente, área que tiende a ser considerada por el constitucionalismo más avanzado como materia de rango constitucional,

el Reino Unido ha aprobado alguna legislación de importancia capital, muy notablemente la Ley del Cambio Climático (Climate Change Act) de 2008.

Como ha comentado agudamente Coderch (2013) la distinción fundamental no es la distinción entre constituciones recogidas en textos constitucionales a la española y constituciones que son costumbres institucionales arraigadas y una variedad de textos legales en materia de derechos humanos y organización básica del Estado, sino que la distinción fundamental es la distinción entre constituciones que se cumplen y constituciones que no se cumplen. En este sentido “la pertenencia a la familia del Common Law es un buen indicio predictivo de sinceridad constitucional” (Coderch, 2013, p. 35): en otras palabras, los británicos no tienen un texto constitucional a la española, pero desde luego tienen Constitución y, además, la sienten, la defienden y, generalmente, la cumplen.

#### **4. CLAVES DE INTERPRETACIÓN DEL MARCO EDUCATIVO EN EL QUE DESARROLLAN SU ACTIVIDAD LAS PYMES ESPAÑOLAS Y LAS BRITÁNICAS.**

¿Tienen los apuntes filosóficos y jurídicos de los apartados anteriores su incidencia en el ámbito educativo? Sí.

La inclinación británica hacia el método inductivo, su alta consideración del sentido común y la preponderancia de un Derecho de casos, como se ha explicado, entre otros rasgos propios del entorno filosófico-jurídico anglosajón, explican que la Educación británica haya prestado más atención a la práctica que la Educación europea continental.

Además, Inglaterra es la cuna de la Revolución Industrial – al menos de la “Primera Revolución Industrial”, como dice Román (2005b, p. 25) para distinguir la Revolución Industrial del XIX, 1800 en adelante, que sería la primera, de la del XX, 1900 en adelante, que sería la segunda y de la tercera que está aconteciendo y que relacionamos con el advenimiento de la llamada “Sociedad del Conocimiento” - y esta circunstancia histórica reforzó más, si cabe, un enfoque práctico de la Educación en el Reino Unido: eran necesarios operarios e ingenieros que supiesen usar las máquinas, proponer mejoras y nuevos usos. Sin embargo, una profundización en la dimensión histórica de esta comparación conduciría mucho más allá de los límites de esta investigación. Baste señalar que la Historia, como ciencia social, puede ofrecer más hondura a una comparación indagatoria.

Lo cierto es que, en efecto, el mundo anglosajón concede al carácter práctico y aplicable de la Educación una importancia que tradicionalmente no ha tenido en Europa continental y mucho menos en España donde la triste preterición de la llamada Formación Profesional no es más que un botón de muestra de una tradición de desprecio de lo práctico, lo concreto, lo útil en el sentido más noble del término, en beneficio de un arraigado aprecio por el trabajo de despacho, frente al manual, del trabajo teórico, frente al práctico, de la abstracción frente a la solución de problemas.

#### 4.1. REFERENCIA AL SISTEMA NVQ

Late en la perspectiva anglosajona la idea de que la Educación ha de ser útil, ha de servir para algo.

No convendría confundir esta perspectiva con otra distinta que tiene que ver con el desprecio de las Artes y las Letras y sobre la que se debate con frecuencia en España: el debate acerca de si hay que estudiar más o menos horas de Latín o Filosofía en Educación Secundaria (García-Baró y Belmonte, 2013) es distinto al debate acerca de si el estudiante estudia para servir mejor a su comunidad o para tener más oportunidades de trabajo, de progreso social, de auto-realización u otras. Los dos debates están relacionados, pero son distintos.

Unamuno, comentando al británico Hume, explicó que, en general, los españoles somos más individualistas que los británicos: “a esta individualidad absorbente e introspectiva atribuye Mr. Hume nuestra falta de solidaridad” (Unamuno, 1958, p. 378). Para algunos pesimistas, “el mal es profundo y es inerradicable” (Ruiz de Elvira, 2013, p. 19): los españoles nos caracterizamos, de acuerdo con esta posición fatalista, por una combinación entre conformismo e individualismo. Dejando a un lado el debate sobre si hay que estudiar más o menos Latín en la escuela y centrándonos en el profundo debate del para qué de la Educación, cabría observar, en efecto, que la perspectiva británica es menos individualista que la española y responde a la idea de que educamos para servir mejor a la sociedad y esperamos hacer sentir al discente que debe estudiar para servir mejor a su comunidad, mientras que la perspectiva española responde a la idea de que educamos para que el individuo crezca, ser realice, progrese (Marina y Satrústegui, 2013) u otras tantas expresiones similares que no apelan al compromiso del educando para con su entorno, sino para con su éxito personal.

Hay, además, en el ámbito anglosajón, un profundo aprecio del saber práctico: se valora al que de verdad sabe hacer algo, al que auténticamente es experto en un trabajo u

oficio, al que conoce profundamente una materia o un proceso o el funcionamiento de una máquina o el manejo de una herramienta o los secretos de un buen servicio. Curiosamente, en España se ha opuesto lo “técnico” a lo “superior”: el ingeniero que conocía la teoría era más (académica y socialmente) que el que sabía cómo hacer los preparativos reales para construir un puente o un túnel. Este carácter menor o inferior de lo “técnico” ha sido ajeno al mundo anglosajón: la palabra técnico (“technical”) ha estado asociada en el Reino Unido a estudios universitarios superiores desde el siglo XIX. La llamada Royal Polytechnic Institution, que ofreció desde su fundación cursos del más alto nivel, abrió sus puertas en Londres ¡en 1838! (en la actualidad University of Westminster).

La idea de que el conocimiento práctico es digno de la mayor consideración se encuentra tan arraigada entre los británicos que explica, en buena medida, que el movimiento para la acreditación o certificación de los saberes prácticos u oficios naciese con especial fuerza en el Reino Unido. En efecto, en los años 70 del pasado siglo XX se extendió la convicción de que aquellos trabajadores que, por razón de su experiencia, pudiesen acreditar excelencia en algún ámbito debían tener la oportunidad de obtener alguna forma de certificación. Esta apuesta “fue percibida como una autentica revolución” (Blas, 2007, p. 65). Por un lado, se perseguía ordenar un sistema de cualificaciones que inspirase la formación profesional y, por otro, reconocer el trabajo bien hecho de muchos profesionales sin estudios reglados.

Margaret Thatcher, que había estado al frente del Ministerio de Educación cuando era primer ministro Edward Heath, impulsó decididamente un sistema de cualificación nacional y finalmente, estando Thatcher ya al frente del gobierno (fue la primera ministra entre 1979 y 1990), “the system was created in 1986” (Lorenz y Lundvall, 2006, p.313): el sistema fue llamado NVQ (desde entonces ha ido evolucionando) y gozó, desde su implantación, de amplia aceptación entre las empresas y los ciudadanos, aunque recibió críticas desde el mundo académico (Blas, 2007). La “N” hacía referencia a su carácter nacional, la “V” hacía referencia a los oficios como vocaciones y la “Q” hacía referencia a la idea de cualificación (“qualification”). Para Lorenz y Lundvall (2006) este sistema de cualificaciones que representaba, al mismo tiempo, un esfuerzo de homogeneización de los saberes prácticos y una especie de campaña de reconocimiento público de la experiencia profesional obtenida mediante el ejercicio continuado de un oficio con algún grado acreditable de eficacia, fue objeto de mucha atención desde Europa continental, pero no ha podido ser replicado porque el sistema francés o español, por poner dos ejemplos paradigmáticos, de reconocimiento de categorías profesionales estaba fuertemente ligado a la negociación colectiva: los trabajadores, en el modelo europeo continental, en aquellos ámbitos de la actividad empresarial donde regían los llamados convenios colectivos

(acuerdos con fuerza de Ley en el sistema español), estaban encuadrados en una categoría profesional anudada a unas condiciones laborales y a un nivel salarial según convenio y bajo tutela sindical, que cualquier sistema posible de ordenación estatal de las cualificaciones profesionales corría el riesgo de percibirse como una distorsión en los encorsetados cauces de la negociación colectiva.

Así las cosas, la idea de certificar de algún modo el saber práctico obtenido por la experiencia se materializó en el Reino Unido, en los años 80 del siglo pasado, pero no ha empezado a materializarse en España hasta bien entrado el siglo XXI (aunque es objeto de atención desde finales del XX) y, a pesar de haberse iniciado ya el proceso, no cuenta, todavía, con ningún arraigo social (¡tampoco la Formación Profesional ha alcanzado todavía su merecido estatus!).

Una de las consecuencias del éxito del sistema NVQ británico consistió en que vinculó Educación y empresas. Las propias empresas (las grandes y algunas medianas) se preocuparon de que algunos de sus trabajadores obtuvieran la cualificación NVQ, les ofrecieron formación complementaria si para la obtención de la cualificación estaban carentes de formación en algún ámbito, dieron a la cualificación un sentido de mérito o premio y, en este sentido, se organizaron ceremonias de entrega de las cualificaciones en las empresas, actos de agradecimiento por servicios prestados y otros eventos similares que reforzaban el sentido de compromiso y de equipo. De este modo, el sistema NVQ sirvió para que las empresas tomaran conciencia de su papel educador. En España ha existido algún tímido intento doctrinal de impulsar una visión de la empresa como “organización cualificante” (García Palomero, 1998).

En el Reino Unido, el sistema NVQ también hizo que los trabajadores tomaran conciencia de que su trabajo era aprendizaje.

La empresa británica se vio a sí misma como continuadora de la Educación formal: una fábrica, una tienda o una oficina se concibieron como centros de producción o servicio y, a la vez, como espacio educativo.

El reciente impulso en España de la llamada FP Dual, de inspiración más alemana que británica, apunta en esta dirección: vincular Educación y empresas. Sin embargo, dado que no tiene arraigo en España la consideración de la empresa como espacio educativo, es previsible que sea necesario un largo proceso para que la FP Dual, o cualquier iniciativa que pretenda acercar Educación y empresas, se consolide. Además, la iniciativa de la FP Dual ha sido impugnada por el gobierno de Cataluña ante el Tribunal Constitucional (Bergós, 2013) con lo que a los problemas propios de la incorporación de un nuevo modelo

se unen, en este caso, problemas relacionados con la organización jurídico-administrativa española. Con todo, la cuestión de fondo no es de naturaleza jurídico-administrativa, sino que tiene que ver con la concepción de la actividad empresarial: no basta con establecer formas de relación entre la Educación formal y las empresas, sino que es necesario, también, desarrollar en las empresas conciencia de su misión educativa y de su pertenencia a la comunidad a la que sirven.

#### **4.2. EL ENFOQUE EDUCATIVO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS: ¿LO ENTIENDEN ASÍ LOS GOBIERNOS?**

En términos generales, la idea de la empresa como espacio de aprendizaje está más consolidada en el mundo anglosajón que en Europa continental, tal y como ha explicado García Morales (2004).

Ya se ha apuntado (Capítulo V) que la Responsabilidad Social de las empresas puede contemplarse como un reto educativo: la empresa que quiera embarcarse en esta travesía debe descubrir (aprender) cuál es su Misión involucrando a todos (¡gran tarea educativa!) en este descubrimiento permanente.

Llama la atención que el informe oficial *Corporate Responsibility Report* (Department for Business Enterprise and Regulatory Reform, 2009) emitido por el gobierno británico para evaluar el curso de las políticas en materia de Responsabilidad Social de las empresas, al referirse a las pymes explica que el gobierno ha lanzado la llamada “CR Academy”, concebida como herramienta educativa para que las pymes que quisiesen aprender sobre el gran movimiento de la Responsabilidad Social tuviesen un marco de referencia. Esta iniciativa, una especie de academia virtual, contrasta con las políticas públicas españolas en esta materia que han ido dirigidas, principalmente, a impulsar a las pymes a que realizasen memorias de Responsabilidad Social (sobre las iniciativas del ICO, Instituto de Crédito Oficial, se harán observaciones en el Capítulo siguiente). En el Reino Unido la Responsabilidad Social se ha concebido como un proceso de aprendizaje: es algo de lo que hay que aprender y que no consiste en nada que no sea aprender continuamente. En España esta dimensión profunda no ha calado, al menos todavía, y se ha puesto más énfasis en que las pymes emitiesen informes y memorias ¡incluso antes de haber reflexionado seriamente sobre el sentido y alcance del gran movimiento de la Responsabilidad Social!

#### **4.3. MAYOR CONCIENCIA CÍVICA Y MEDIO AMBIENTAL Y OTROS ELEMENTOS DE COMPARACIÓN QUE NO DEPENDEN DEL GOBIERNO DE TURNO.**

Los dos apartados anteriores han hecho referencia a un sistema, el llamado NVQ, establecido en 1986 cuando gobernaba el Partido Conservador y a un informe, Corporate Responsibility Report, emitido en 2008 cuando gobernaba el Partido Laborista.

Cuando en España entraba en vigor la Constitución Española de 1978 gobernaba en el Reino Unido el Partido Laborista. Había accedido al poder en 1964 y lo perdería en 1979 cuando irrumpió Margaret Thatcher. Desde el punto de vista educativo el periodo laborista 1964-1979 es muy controvertido: el celeberrimo Ministro de Educación de entonces, Anthony Crosland, emprendió una cruzada para mitigar, decían los laboristas, el rancio elitismo del sistema educativo británico y, para ello, fueron sustituyéndose las clásicas “Grammar Schools” por “Comprehensive Schools”, medida que los conservadores tildaron de catastrófica porque redujo, decían los conservadores, el peso del mérito como criterio central del sistema sustituyéndolo por una extensión de la educación que ya no separaba a los más brillantes. El debate sobre la figura de Crosland y sus medidas se prolonga hasta nuestros días y ha merecido algún comentario reciente (Delibes, 2012).

El Partido Conservador gobernó desde la victoria de Thatcher en 1979 hasta 1997, bajo el liderazgo de la propia Thatcher y, cuando Thatcher abandonó la primera fila, de Major. Así, el último cuarto del siglo XX, el del advenimiento de la Sociedad del Conocimiento e internet, el de la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, fue un tiempo de gobierno conservador en Gran Bretaña. Desde 1997 hasta 2010 gobernó en el Reino Unido el Partido Laborista: es el tiempo del cambio de siglo y es también el tiempo de multiplicación de reflexiones en todo el mundo sobre la Responsabilidad Social de las empresas.

Toda comparación indagatoria debe ser contextualizada teniendo en cuenta estos vaivenes de partidos en el gobierno. Se trata de intentar determinar en qué medida el partido gobernante impulsa y explica los cambios sociales y en qué medida acontecen algunos cambios más profundos y menos dependientes del partido gobernante.

Quizá sea más sencillo encontrar en el Reino Unido algunos rasgos menos dependientes del color político del Gobierno, pues algunos asuntos esenciales no están sometidos a continua revisión como ocurre en otros países. Ya advirtió Egido (2007) que el Laborismo de Blair fue criticado desde el interior de su propio partido precisamente por su continuismo con algunas líneas educativas del Thatcherismo y, asimismo, en los últimos años, el actual gobierno conservador ha recibido críticas, también desde el interior de su



propio partido, por sumarse a una línea educativa que afirma ciertas competencias básicas del Estado central (en detrimento del nivel regional y local), posición que, tradicionalmente, se había asociado al Laborismo (Fresneda, 2012).

Espejo (2010) ha destacado que en el Reino Unido, con independencia del marco legal y del partido en el gobierno, cualquier observador puede advertir que en los centros educativos los profesores trabajan en equipo, los alumnos también (se les organiza en “Houses”, que son equipos en los que se mezclan edades para actividades deportivas y lúdicas); son frecuentes las asambleas con participación, incluso, de los padres; los centros gozan de una tradicional autonomía curricular (con independencia de que el grado de dicha autonomía haya ido variando de acuerdo con cambios legislativos); la Inspección (de la que se ocupa desde 1992 un organismo llamado OFSTED) es intensa (todos los centros son evaluados y las evaluaciones son tan profundas como públicas); existen para los alumnos exámenes nacionales en las edades equivalentes a nuestro quinto de primaria, nuestro cuarto de E.S.O. y nuestro segundo de Bachillerato. De algún modo, la escuela, en la que además las autoridades locales se han involucrado siempre con mucha intensidad, se ha concebido tradicionalmente en el Reino Unido como una institución que, desde su autonomía, debía rendir cuentas (“accountability”) ante su comunidad próxima y ante la nación (algo que venía a justificar el sistema de exámenes nacionales).

Conviene dejar apuntado que en el Reino Unido, realmente, la Educación ha sido un asunto local durante siglos y, además, de encontrarse rasgos unificadores, estos rasgos no han sido británicos hasta fechas recientes, sino ingleses, escoceses, galeses y norirlandeses: la Educación ha sido, primero, un asunto local y, en todo caso nacional, pero no estatal (británico) hasta finales del siglo XX.

Egido (2000, 2007) ha destacado que, con independencia de los cambios legislativos impulsados por los distintos gobiernos británicos, cualquier observador externo que analice la realidad educativa británica subrayará que, en líneas generales, existe una tradición de descentralización (aunque se haya visto reducida en los últimos 30 años tanto por laboristas como por conservadores), existe también una arraigada autonomía curricular (¡hasta 1988 ni siquiera existía un currículum nacional!) y existe, finalmente, una tradición organizativa que “se ha basado durante siglos en la figura de un director con amplias competencias” (Egido, 2000, p.85).

En definitiva, hay rasgos que pueden identificarse en un país con independencia del gobierno de turno. La siguiente tabla presenta algunos de los rasgos que más vivamente contrastan cuando se contemplan, con cierta perspectiva, el marco educativo británico y el marco educativo español.

Tabla nº 13. Marco educativo español y británico, comparación

			ESPAÑA	REINO UNIDO
Mirando al Gobierno...	¿quién ordena el sistema?	control gubernamental	+centralizado (nivel autonómico o estatal)	+local
Mirando al Currículum...	¿qué se enseña?	grado de autonomía curricular	Limitada autonomía curricular de los centros	Amplia autonomía curricular de los centros
Mirando a las empresas...	¿qué papel desarrollan las empresas en la educación?	relación entre el sistema educativo y el producto	Escasa relación entre educación y empresa	Implicación de las empresas entre otros ámbitos en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación profesional</li> <li>• Sistema de cualificación profesional</li> </ul>
Mirando al ciudadano, mirando al futuro...	¿existe tradición cívica de contribución responsable a la mejora social?	conciencia cívica y medio-ambiental	Baja conciencia	Alta conciencia

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior nos lanza cuatro interrogantes. Ahóndese a continuación en estos cuatro interrogantes.

- A. ¿Quién ordena el sistema? Ciertamente, la tradición británica concede a la dimensión local un peso determinante. Las LAs (“Local Authorities”), a pesar de haber perdido funciones (Egido, 2000) y hasta el nombre con el que se las conoció durante décadas – LEAs, “Local Education Authorities” - siguen siendo una referencia clave para entender la Educación Británica. En cierto modo, podría llegar a afirmarse que en la conciencia colectiva británica la Educación es un hecho social de dimensión local, que ocurre y se desarrolla en el barrio, en el plano municipal, en la parroquia, en contacto y acuerdo con los próximos, mientras que en la conciencia colectiva española la Educación es,

ante todo, un bien que debe ser provisto por los poderes públicos (Estado o Comunidades Autónomas) o por entidades privadas (órdenes religiosas u otras) con el apoyo (fondos públicos) y la vigilancia de los poderes públicos (este esquema conceptual explica la existencia de una escuela concertada que no existe como tal, en el Reino Unido). En Reino Unido tienen un peso extraordinario los centros privados o independientes, como prefieren decir los británicos. De algún modo cabría afirmar que la Educación británica es más local que la española y, también, más privada, en un doble sentido (que conduce al observador externo a considerar la Educación británica como elitista): es más privada porque la oferta de centros privados es muy significativa y es más privada, en un sentido más profundo, porque los ciudadanos británicos consideran la Educación misma como un bien privado con proyección sobre la vida de la comunidad, pero privado en esencia, y está socialmente aceptado que la Educación tiene precio.

- B. ¿Qué se enseña? La autonomía de los centros, organizativa y curricularmente, es mayor en los países anglosajones, aunque haya tendido a verse limitada progresivamente con las sucesivas reformas educativas. En el Reino Unido (tanto en Inglaterra, como en Gales, Escocia e Irlanda del Norte) ha prevalecido durante siglos la idea de que la escuela debía decidir qué se enseña con mínimas interferencias gubernamentales: esta idea presenta la Educación como una libertad básica que comparten y realizan discentes y docentes (libertad de aprender y libertad de cátedra), más que como un bien que es provisto por el Estado. El gobierno conservador cerró en 2011 la Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA, como parte de su política de recortes y ahorro presupuestario que, al menos en este caso, está conduciendo a un nuevo movimiento pendular hacia mayor autonomía curricular.
- C. ¿Qué papel desarrollan las empresas en la Educación? Baste señalar aquí que la secular distancia entre empresa y escuela que persiste en España no es, ni mucho menos, tan aguda en el Reino Unido. Son frecuentes todo tipo de jornadas y actividades en las que las empresas locales, las cámaras de comercio o diversas instituciones vinculadas con empresas se hacen presentes en la escuela. Además, como ya quedó apuntado, la empresa ha tenido tradicionalmente un sentido de participación en la Educación de sus trabajadores. Por eso, las empresas acogieron satisfactoriamente e impulsaron el sistema NVQ. Por otro lado, Egido (2007) ha subrayado que la figura de las “Trust Schools” se erige como un modelo de gran interés que, aunque no ha alcanzado todavía gran desarrollo, merece ser tenido en cuenta en el futuro: las

“Trust Schools” son escuelas en principio mantenidas con fondos públicos que se vinculan de manera permanente a otra institución pública o privada (¿cabría que fuese una empresa!) en una especie de patrocinio *sui generis*. Esta vinculación implica la participación de esa institución vinculada en los órganos de gestión del centro escolar y va dirigida al desarrollo de programas conjuntos que enriquezcan tanto a la institución que se involucra en esta iniciativa como a la propia escuela. Las “Trust Schools” no han tenido, sin embargo, gran desarrollo, pero su mera existencia (la posibilidad de que una empresa se involucre en la vida de una escuela) merece ser mencionada aquí como exponente de una mayor inclinación británica (cuando se compara con la realidad española) a aceptar la relación escuela-empresa.

- D. ¿Existe tradición cívica de contribución responsable a la mejora social? Cabría preguntarse si en la escuela y en las empresas se ha desarrollado tradicionalmente una conciencia cívica y medio ambiental y si, por lo tanto, las semillas del gran movimiento de la Responsabilidad Social han encontrado un terreno ya abonado para germinar y crecer.

En este punto conviene también intentar separar, en la medida de lo posible, lo partidista (sometido a los vaivenes del gobierno de turno) de lo británico (lo que permanece con independencia del partido gobernante).

En este sentido, resulta claro que durante los años del periodo de gobierno del Partido Laborista entre 1997 y 2010 se desarrollaron, por ejemplo, las llamadas “sustainable schools”, el gobierno editó incluso un manual al respecto (Department for Education and Skills, 2006), se ocupó de medir el impacto de estas medidas (Department for Children, Schools and Families, 2010) y, en general, puede afirmarse que el gobierno auspició la integración del medioambientalismo en el currículum y en la organización escolar. Además, a medida que la teoría y la práctica de la Responsabilidad Social iban desarrollándose y se consolidaba la idea, en el contexto anglosajón, de que debía concederse a la Responsabilidad Social un carácter local-comunitario, el gobierno impulsó también la idea de “community cohesion” (Qualifications and Curriculum Development Agency, 2010) como fin último de la Responsabilidad Social y de toda Educación para la Responsabilidad Social.

En general, durante este largo periodo de gobierno laborista en el Reino Unido el Partido Laborista ha conseguido (o al menos ha intentado) vincular laborismo con mayor medioambientalismo y mayor preocupación por la Responsabilidad Social. Sin embargo, es posible identificar algunos elementos

que no son dependientes de ninguna inspiración partidista. Estos elementos están reflejados en la obra de Webster y Johnson (2010).

En efecto, Ken Webster, “Head of Learning” de la Fundación Ellen Mac Arthur es el coautor, junto con Craig Johnson, de una obra titulada “Sense and Sustainability” que recoge algunas ideas que han calado hondo en el Reino Unido o que, al menos, son objeto de encendido debate. La obra de Webster y Johnson es un texto de divulgación concebido para conquistar el entusiasmo de los docentes en relación con la propuesta medioambientalista de los trabajos de McDonough y Braungart (2002).

La referencia a las obras de Webster y Johnson (2010) y McDonough y Braungart (2002) en el marco de este análisis de la Educación en el Reino Unido y, en particular, en este apartado sobre conciencia cívica y medioambiental, se justifica porque estas obras contienen las claves de interpretación de cinco grandes líneas de pensamiento que han marcado la formación docente británica en el inicio del siglo XXI. A saber:

1. Eduquemos para una responsabilidad liberadora que no es una responsabilidad culpabilizadora. “Responsibilities only make sense in transition to something far better”<sup>118</sup> (Webster y Johnson, 2010, p. 20): Quiere esto decir que la Educación debe entusiasmar, debe poner el acento en que es posible un mundo mejor hacia el que merece la pena dirigirse. El discente, desde esta perspectiva, debe asociar responsabilidad con el desafío de lograr un cambio que mejore el estado actual de cosas y la vida de la gente. Esta responsabilidad liberadora no pone el acento en la idea de culpa o “guilt” (ibídem, p. 35). En definitiva, no construimos un mundo mejor y más justo ni por imposición, ni porque se lo debemos a nadie, ni porque tengamos ninguna culpa en el estado actual de cosas, sino porque nos entusiasma la idea de una vida objetivamente mejor.
2. Eduquemos para una Economía Circular. El subtítulo del libro de Webster y Johnson, “Educating for a circular economy”, nos remite ya al concepto de Economía circular que se opone a Economía lineal, “linear economy” (ibídem, p. 27), del mismo modo que “living systems worldview” se opone

---

<sup>118</sup> Las responsabilidades solamente tienen sentido cuando se está en transición hacia algo mejor.

a “mechanical industrial worldview” (ibídem, p. 31). La idea de esta propuesta es que hay que desterrar un industrialismo que produce bienes de consumo que acaban convirtiéndose en montañas de residuos y hay que ir más allá del mero reciclaje abrazando otras tres erres: la erre de reutilizar siempre que sea posible, la erre de reducir y la más importante de las erres, según Webster y Johnson, la erre de repensar o rediseñar (hagamos las cosas de un modo diferente). Insistir únicamente en reciclar no vale porque, insistir únicamente en reciclar “legitimises further consumption” (ibídem p. 39). La imagen que más hondamente ha calado en el Reino Unido es la metáfora de la cuna: frente a una Economía de productos que van de la cuna a la tumba, “cradle to grave”, inventemos una Economía de productos que vayan de la cuna a la cuna, “cradle to cradle” (ibídem, p.50), que al final de su vida se conviertan en nuevos productos. Los citados McDonough y Braungart titularon así su obra más influyente (2002).

3. Eduquemos para construir comunidad local. Es profundamente británica la idea de que no existe ningún cambio social importante que no arranque desde la comunidad local. La acción local, próxima y cercana es vital y es la única que, de verdad, cambia el modo de pensar de la gente y tiene por tanto “impact on changing thinking” (Webster y Johnson, 2010, p. 43). Webster y Johnson abogan, incluso, por un renacer de lo local, “rebirth of community” (ibídem, p. 71), que implique reinventar nuestras ciudades, “re-invention of modern society” (ibídem, p. 72).
4. Eduquemos para que el discente se sienta actor (no mero receptor) en una red de aprendizaje comunitario. “People co-evolve together in a learning community”<sup>119</sup> (ibídem, p. 99): nuevamentente encontramos una referencia a la comunidad, de modo que escuela (y empresa) se perciben como agentes promotores de aprendizaje. La escuela, desde esta perspectiva, impulsa o acrecienta un aprendizaje que la trasciende, que tiene lugar en la comunidad de la que la propia escuela es únicamente una parte. Esta intuición nos recuerda a la llamada escuela centrada en la comunidad sobre la que ha reflexionado Merino (2008, 2009). La comunidad, animada por

---

<sup>119</sup> La gente coevoluciona junta en una comunidad de aprendizaje.

sus escuelas y sus empresas, alcanza la condición de “full learning community” (Webster y Johnson, 2010, p. 124).

5. Eduquemos para consolidar la democracia y la civilización. Desde la perspectiva británica todos los grandes desafíos son desafíos de los ciudadanos, no de los consumidores o, dicho de otro modo, no conviene caer en la trampa que consiste en pensar que cambiar hábitos de consumo es suficiente para cambiar el mundo. Cambiar hábitos de consumo puede ser importante y la percepción del consumidor ha sido objeto de algunas investigaciones importantes (Creyer y Ross, 1997; Maignan, 2001; Maignan y Ferrel, 2003), pero no debemos perder de vista que los grandes asuntos tienen que ver con una democracia que no se compra en los hipermercados: “you can’t shop your way to happiness”<sup>120</sup> (Webster y Johnson, 2010, p.70). En palabras de Bauman, pensador de origen polaco que ha desarrollado gran parte de su vida académica en el Reino Unido, hay que oponer resistencia a la idea de que “el camino de la felicidad pasa por ir de compras” (Bauman, 2014, p. 67). Desde la perspectiva británica lo que en última instancia está en juego, siempre que hablamos de Responsabilidad, de Economía o de Educación, es la civilización misma. Podría decirse que eso que llamamos civilización no es más que un proceso de aprendizaje larguísimo que hacemos en sociedad, no es más que “the long learning process” (Webster y Johnson, 2010, p. 137).

Las cinco líneas de pensamiento que acaban de presentarse reflejan el tipo de debate que la profesión docente y la sociedad en su conjunto tiene en estos momentos en el Reino Unido. Volviendo nuestra mirada sobre España, cabe realizar tres consideraciones.

En primer lugar, han existido también iniciativas en las escuelas españolas relacionadas con la sostenibilidad como expresión de conciencia cívica. Del mismo modo que en el Reino Unido han existido las “sustainable schools”, en la Región de Murcia, por poner un ejemplo, está en marcha un proyecto de “escuelas sostenibles” (Muñoz Ros, 2013). Ahora bien, no existe en España un

---

<sup>120</sup> No puedes comprar el camino hacia la felicidad.

movimiento de reflexión del calado que se aprecia en el Reino Unido: una cosa es promover el cuidado del medio ambiente, el uso eficiente de los recursos y el reciclaje (que son las tres áreas alrededor de las cuales giran la mayoría de las iniciativas españolas) y otra cosa más profunda es apuntar la necesidad de reconsiderar los fundamentos del sistema de diseño y producción de bienes y servicios. La propuesta de la “Economía circular” (Webster y Johnson, 2010) se dirige en esta dirección y ha sido y es objeto de debate en el Reino Unido: no quiere esto decir, obviamente, que sea generalmente compartida, sino simplemente, que no es poco, que está en la agenda del debate público.

En segundo lugar, la Fiesta (apartado 11 del Capítulo IV de esta tesis) que se postula como un atributo de la justicia que España puede aportar a un debate global sobre la materia, no tiene cabida en la reflexión británica en la que destaca, incluso, un desprecio de lo abiertamente emocional: “the coming of the green economy will not primarily be because there is a change of heart”<sup>121</sup> (Webster y Johnson, 2010, p. 86).

Y, en tercer lugar, no se aprecia en España una conciencia tan clara como la británica acerca del papel de la comunidad local como campo de batalla donde hay que lograr las victorias más significativas. La Educación para la Ciudadanía a la española se nos ha presentado más como una instrucción en valores que como una apelación al cultivo de los valores en comunidad. Y, yendo más allá, la fuerte conciencia de Ciudadanía y de sentido de Civilización como aprendizaje que permanece viva en el Reino Unido es, sin embargo, una tarea pendiente en España.

#### **4.4. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y EN LA EDUCACIÓN EN LAS EMPRESAS.**

En España los “Ni-Ni” son los jóvenes que “Ni estudian, Ni trabajan”. En el Reino Unido los “Neet” son los jóvenes que tampoco estudian ni trabajan, “Not in Employment, Education or Training” (la expresión inglesa añade como nota descriptiva de la deprivación que tampoco reciben “training”).

---

<sup>121</sup> La llegada de la economía verde no tendrá lugar por ningún cambio de los corazones.



El espinoso asunto de qué es la Responsabilidad Social para estos jóvenes que, con frecuencia, se sienten frustrados o, incluso, despreciados por un *statu quo* en el que no encuentran cabida, tiene unos contornos que escapan al alcance de esta investigación. Sin embargo, esta realidad no podía dejar de mencionarse, pues el tránsito a la vida adulta en el Reino Unido y, por supuesto, en España no es una simple alternativa entre estudiar y trabajar, sino que es, en realidad, un tránsito cargado de incertidumbre y de riesgo de descuelgue de la necesaria Educación a lo largo de la vida.

Dicho esto, para aquellos jóvenes no deprivados (ni “ni-ni”, ni “neet”) que acceden a la Educación Superior (y que, en consecuencia, en principio, están más alejados del riesgo de exclusión) la Responsabilidad Social como materia de estudio está presente en las universidades españolas desde principios del siglo XXI. La primera institución privada de prestigio que estableció un Programa en Dirección en Responsabilidad Social fue el Instituto de Empresa (curso 2005-2006) y las primeras universidades públicas que ofrecieron un Programa máster sobre la materia fueron (en un programa conjunto) la Universidad Jaume I de Castellón y la UNED (curso 2007-2008). Desde entonces otros programas similares han sido ofrecidos por universidades públicas y también privadas. Merece especial mención un programa de la Escuela de Organización Industrial (de titularidad pública) cuyas clases (en Madrid) son en inglés, cuya directora es británica (Leda Stott) y que se conoce como “International Master in Sustainable Development and Corporate Responsibility”.

El enfoque general de estos estudios universitarios varía según la institución que impulsa el programa. Así, si es una Facultad de Derecho, el programa aborda cuestiones mercantiles, tributarias y de Derecho del Trabajo, principalmente; si es una Facultad de Ciencias Empresariales o Escuela de Negocios (o como se denomine según el caso) el programa incluye también aspectos de *márketing*, comunicación empresarial, gestión de la reputación y asuntos de Teoría de las organizaciones.

Predomina, en todo caso, en España, una perspectiva “ética”: disquisiciones sobre qué es más correcto y debe recomendarse como proceder de los individuos y de las empresas “hacia su interior” (Responsabilidad Social Interna es la expresión que suele emplearse para el conjunto de contenidos relacionados con condiciones de trabajo, conciliación de la vida laboral y familiar, igualdad de género en la empresa y un largo etcétera de asuntos relacionados) y “hacia su exterior” (Responsabilidad Social Externa es la expresión que suele emplearse para el conjunto de contenidos referidos a la relación con los grupos de interés, el cumplimiento de obligaciones básicas en materia de Derechos Humanos en procesos de internacionalización, política de comunicación en este ámbito, respeto del medioambiente y asuntos afines). Desde esta perspectiva se ha importado del

mundo anglosajón la idea de que conviene que existan códigos de conducta, especialmente para las sociedades cotizadas. Sin embargo, se ha importado la moda de los códigos de conducta sin trasladar a España el hondo sentido de obligación de Transparencia y rendición de cuentas (“accountability”) que preside la vida de las sociedades mercantiles anglosajonas.

Y, por otro lado, así como en España los juristas expertos en Derecho del Trabajo identificaron rápidamente su materia con la llamada Responsabilidad Social Interna de las empresas y este terreno ha brillado especialmente como ámbito de reflexión académica (Aragón y Rocha, 2004; Baz, 2008; Calvo, 2008; Sajardo, 2009; Tascón, 2008; Valdés, 2013) en el Reino Unido es la Sostenibilidad, que hemos llamado Humanismo Ambiental, el ámbito que ha brillado más y, así, el más célebre de los institutos universitarios en este campo se conoce como “Centre for Sustainable Development” de la Universidad de Cambridge.

Llama la atención que el mayor impulso en el Reino Unido viene dado por las Ingenierías, más que por las Facultades de Derecho o Empresariales (¡el “Centre for Sustainable Development” está impulsado por el “Department of Engineering” de la Universidad de Cambridge!).

Junto con la de Universidad de Cambridge, brilla por su larga tradición de reflexión sobre la Responsabilidad Social la Universidad de Nottingham.

En definitiva, asumiendo el riesgo de una excesiva simplificación, puede afirmarse que en España destaca la reflexión sobre la Responsabilidad Social desde las Ciencias jurídicas y otras ciencias sociales, mientras que en el Reino Unido destaca la reflexión sobre la Sostenibilidad (como una de las expresiones de la Responsabilidad Social) desde las Ciencias aplicadas y, muy particularmente, desde los estudios de Ingeniería.

¿Y qué educación van a recibir en las empresas los jóvenes que se incorporen a ellas o esos otros jóvenes que comiencen su vida laboral sin tránsito por la Educación Superior?

Partamos de la premisa siguiente: las empresas continúan la tarea educativa de la Educación formal. Es cierto que la empresa británica, en líneas generales, tiene mayor conciencia de su tarea educativa, pero, con conciencia o sin ella, las empresas españolas también educan o desaprovechan la ocasión de educar, según el caso.

Esta reflexión conduciría a un sinnúmero de ejemplos si el objeto de estudio fuesen las grandes empresas cotizadas, pero como no es el caso, apenas hay estudios que puedan

traerse a colación y que ilustren la realidad de las pymes en este campo: ¿educan las pymes?

Los gobiernos, tanto en España como en Reino Unido, han manifestado preocupación por educar a las pymes más que por impulsar la Educación en el seno de las pymes. En todo caso, si una Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes llegase a cuajar parece claro que esto multiplicaría las posibilidades de que las propias pymes fuesen impulsoras de creación de conocimiento en este ámbito.

En España, hay dos iniciativas específicas de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a pymes que hay que mencionar.

La primera es la “Guía para la implantación de la RC en la PYME” (Sedes, 2010). Se trata de una obra que es fruto de un convenio de colaboración entre el Club de Excelencia en Sostenibilidad (impulsado por grandes empresas) y la Agencia Madrid Emprende dependiente del Ayuntamiento de Madrid. PriceWaterhouseCoopers (PWC) se encargó de la edición de esta obra. Se trata de un trabajo original y esmerado que, utilizando la metáfora de una red de metro (en la versión gallega se utiliza la metáfora del Camino de Santiago), vincula los distintos aspectos de la Responsabilidad Social para presentárselos ordenadamente a una pyme. Sin embargo, la obra adolece de falta de sentido: sin más se propone al pequeño o mediano empresario que se preocupe por identificar sus grupos de interés y que desarrolle una serie de acciones, pero nada se explica de por qué debe hacerlo, ni de qué razones podrían justificar dicho esfuerzo, ni de sí este desafío le vincula a la construcción de mayor justicia o a la defensa y promoción de los derechos humanos.

Y la segunda guía que es obligado mencionar es el “Manual de Responsabilidad Social Empresarial para la pyme” (Ferreiro, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i y 2010j): se trata de diez pequeños libros que conforman un conjunto bien diseñado y de fácil lectura. Es una obra coral, con varios autores y varias instituciones impulsoras (la Red Española del Pacto Mundial y Forética, entre otros). La ausencia de sentido que llama la atención en la guía de PWC no es tan clamorosa en este caso, pues en este Manual se hace referencia expresa a que, si de verdad se quiere tomar en serio la Responsabilidad Social, es necesario empezar por fijar con claridad la Misión de la empresa. Por lo tanto, el enfoque del Manual es correcto, aunque lo que puede criticarse es que se dedique a la idea de la Misión de la empresa únicamente unas pocas líneas, cuando, como se sostiene en esta tesis, la certera, completa y atinada definición y asunción de la Misión de la pyme es, en sí, la Responsabilidad Social misma: saber para qué sirve mi

pyme y actuar en consecuencia y vincular mi Misión a las capacidades centrales y a los derechos humanos es sumarme a la gran corriente de la Responsabilidad Social.

#### 4.5. SOBRE LAS COMPETENCIAS CLAVE.

Para cerrar esta contextualización de algún modo que nos permita adentrarnos, con algún equipaje, en la comparación de las voces de las pymes españolas y británicas que se aborda en el Capítulo siguiente, es necesario realizar una última consideración sobre las llamadas competencias clave que se erigen “como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea” (Valle y Manso, 2013, p. 12).

Para empezar, hay que recordar el punto de partida de este Capítulo VII: se afirmó que existe un hilo conductor entre Filosofía, Derecho y Educación y que el enfoque de las capacidades de Sen, los derechos humanos constitucionalizados (o incluso recogidos en Convenios o Tratados internacionales) y el impulso de una Educación orientada al desarrollo de competencias están íntimamente relacionados.

Bolívar (2010a) ha subrayado, en particular, la importante conexión entre el enfoque de las capacidades de Sen y las competencias en Educación.

Conviene, en este punto, fijarse en si el impulso europeo hacia el desarrollo de las llamadas competencias clave se ha materializado del mismo modo en España y en el Reino Unido. Egido (2011) ha reflexionado sobre esta cuestión y ha planteado que, en realidad, los países han acogido las competencias clave de acuerdo con dos modelos diferentes.

Antes de explicar los dos modelos propuestos por Egido conviene revisitar (aunque algo ya se apuntó en el Capítulo V) la idea de competencia en Educación. Se concibe la competencia como “capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Escamilla, 2008, p. 28). La anterior definición parte de las propuestas de Rychen y Salganik (2003) que tanto han inspirado el proyecto DeSeCo.

De algún modo, quien desarrolla competencias está en condiciones de vivir más plenamente: dispone de las herramientas que le permitirán responder a problemas en contextos diversos. ¿Acaso no podríamos añadir que seremos tanto más libres cuanto más hayamos desarrollado nuestras competencias clave? La competencia así entendida evoca la libertad que las “capabilities” de Sen implican: podría decirse que el discente que desarrolla competencias es, también, más libre porque ha ampliado sus capacidades, en el

sentido de “capabilities” y ya decidirá él o ella qué “funcionamientos” realiza. De ahí que Bolívar (2010a y 2010b) entiende que educar hacia el desarrollo de las competencias de todos es ampliar las capacidades, que es, en definitiva, acrecentar la justicia: cuantos más ciudadanos desarrollen sus competencias clave, mayor es la justicia. O la integración, como prefirió Roegiers (2001).

Además, la idea de competencia en Educación está presidida por un componente práctico: se trata de resolver situaciones-problemas”. Desarrolla competencias quien puede, por sí mismo, aplicar lo aprendido incluso a problemas o contextos no exactamente idénticos a los que se le presentaron cuando aprendía. Este componente entronca mejor con la tradición anglosajona: todo lo que se ha dicho en este Capítulo VII sobre el carácter práctico, inductivo y cargado de sentido común de la tradición filosófica y jurídica anglosajona justifica esta afirmación.

Y, quizá, la prueba más importante de que el enfoque de las competencias en Educación encaja mejor con la tradición anglosajona la encontramos, precisamente, en la reflexión de Egido sobre los dos modelos de asunción de las competencias clave. Explica Inmaculada Egido que en países como España o Francia “las competencias clave se han definido fundamentalmente en torno a ámbitos de conocimiento”, mientras que en países como Escocia, Inglaterra y Gales “las competencias clave son fundamentalmente de carácter transversal” (Egido, 2011, p. 249).

¿Por qué podemos decir que el Reino Unido era un terreno mejor abonado para la más profunda asunción del enfoque de las competencias? ¿No es cierto que en España la secular distancia entre la escuela y la vida (¡también entre la escuela y las empresas!) y entre la Educación y la práctica han conducido a un modo de asunción de las competencias clave que las desnaturaliza al identificarlas con los objetivos e incluso con los contenidos de antaño?

Basta leer la lista de las competencias clave a la española (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, etcétera) y compararla con la lista inglesa y galesa (comunicación, aplicación del cálculo, tecnologías de la información, trabajar con otros, mejorar el aprendizaje y el rendimiento propios y resolución de problemas) para darse cuenta de que la lista española parece una lista de asignaturas rebautizadas, mientras que la lista inglesa y galesa incorpora competencias clave como “Working with others” que, con toda claridad, no es una “asignatura” y no es que se haya querido incorporarla de modo transversal, sino que ¡no hay otro modo posible de incorporarla!

En definitiva, la conexión capacidades-Constitución ha sido apuntada por Román (2005b) y la honda vinculación entre la idea de justicia de Amartya Sen (2009), plasmada en su singular enfoque de las capacidades, y las competencias clave ha sido apreciada por muy pocos en España (notablemente Bolívar, 2010a), pero nuestra tradición filosófica, jurídica y educativa (y en esto contrasta vivamente con la británica) no facilita que germine en nuestro país la semilla de una transformación profunda de la Educación alrededor de la idea de capacidades de Sen y de unas competencias clave no desnaturalizadas. En todo caso, las voces de algunas pymes se escuchan ya, como presenta el Capítulo siguiente, con tanta fuerza que quizá, en esta ocasión, la “revolución de la responsabilidad” encuentre en las empresas un acicate y un punto de referencia.

Terminada así la contextualización, escuchemos, por fin, a continuación, las voces de las empresas.

## CAPÍTULO VIII

### Resultados de la investigación comparativa

---

En el fondo, toda investigación científica es codificación, pues es otorgar nombre a la realidad. La Ciencia es Lenguaje: observo, pienso, siento, luego llamo, nombro, digo, afirmo.

En esta investigación hay en realidad dos procesos codificadores; el primero parte de textos filosóficos, de Ciceron a Sen, de Aristóteles a Nussbaum, de Smith a Cortina, y tantos otros: el “Disco de los Valores Políticos” es, en realidad, una propuesta de codificación. El investigador recorre unos textos filosóficos para terminar proponiendo un modo de nombrar la reflexión prestada de otros y la propia reflexión. Y el nombre asignado es justicia. Se quería saber en qué consistía, de qué materia estaba hecha, a qué se refería la Responsabilidad Social y, a la postre, se acabó llamándola, nombrándola, diciéndola, afirmándola con el nombre de justicia y sus rasgos.

Los rasgos (los 12 que emergieron ya a partir del *De Officiis* de Cicerón y la Fiesta como rasgo adicional) se elevan a la categoría de códigos. Cada rasgo-código recibe tres letras de codificación:

Tabla n° 14. **Códigos extraídos de los textos filosóficos**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>INC</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
<b>ALT</b>	<b>ALTRUISMO</b>
<b>ECO</b>	<b>ECOLOGÍA</b>
<b>PAZ</b>	<b>PAZ</b>
<b>CIU</b>	<b>CIUDADANÍA</b>
<b>VOL</b>	<b>VOLUNTAD</b>
<b>INI</b>	<b>INICIATIVA</b>
<b>DIA</b>	<b>DIÁLOGO</b>
<b>TSF</b>	<b>TRANSFORMACIÓN</b>
<b>REP</b>	<b>REPUTACIÓN</b>
<b>UTI</b>	<b>UTILIDAD</b>
<b>TRS</b>	<b>TRANSPARENCIA</b>
<b>FIE</b>	<b>FIESTA</b>

Fuente: elaboración propia

En esta investigación hay, digámoslo así, un segundo proceso de codificación. Si en el primer proceso (codificación de textos filosóficos) se descubrieron los rasgos de la justicia, el segundo proceso, de cuyos resultados vamos a dar cuenta a continuación en este Capítulo VIII, va a consistir en codificar textos de pymes españolas y británicas tomando como códigos lo de la tabla anterior. Es decir, se trata de codificar textos emanados de las pymes tomando como códigos los descubiertos en el primer proceso codificador.



## 1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA, ESTABLECIMIENTO DE DOS UNIDADES HERMENÉUTICAS, FICHAS DE EMPRESAS Y WORDCRUNCHING

Ya quedó explicado en el Capítulo VI que la selección de la muestra ha sido una selección carente de toda pretensión probabilística: no estamos ante un muestreo probabilístico, sino “por accesibilidad”, “opinático” y “bola de nieve” (Sabariego, 2004a, p.148). Las 16 pymes británicas seleccionadas emergieron revisando o cruzando tres fuentes: a) prensa (en particular “Sunday Times”), b) menciones en organismos certificadores (ejemplo, “Carbon Trust”) y c) presencia en listados de Cámaras de Comercio (las Cámaras británicas publican listas de asociados con nombres, teléfonos, página web, lo cual es un ejercicio de transparencia que no tiene lugar en España). En el caso de las pymes españolas, la selección emergió revisando o cruzando: a) prensa (El País, El Mundo, Expansión y Cinco Días), b) organizaciones que agrupan empresas interesadas en la Responsabilidad Social (ejemplo, Eticentre) y c) premios, reconocimientos o referencias a la pyme como caso modélico por alguna fuente autorizada.

La muestra quedó fijada como sigue: 24 pymes españolas, 16 británicas (columna titulada en la siguiente tabla “UK”, por United Kingdom), lo que hace un total de 40. En la tabla de trabajo siguiente, las siglas A, I, S y T tienen el significado siguiente. La sigla A se refiere a Agricultura y remite, si se observa la fila, a que 3 empresas españolas podrían enmarcarse en actividades del sector primario (agrícola-ganaderas); la sigla I se refiere a Industria y explica que 6 pymes españolas y 6 británicas son empresas industriales, que fabrican o procesan productos, luego se encuadran en el llamado sector secundario; la sigla S se refiere a Servicios e incluye aquellas empresas del sector terciario, de las que, sin embargo, la tabla separa aquellas de base muy tecnológica, de ahí la T de la cuarta fila. Esta tabla es puramente informativa y no se ha hecho uso de esta clasificación en el análisis de datos, aunque sí forma parte de la Prospectiva (Capítulo X) una consideración sobre la posibilidad de realizar investigaciones futuras por sectores. Quiere decirse que esta investigación ha tomado pymes de varios sectores, pero no ha pretendido aportar conclusiones por sectores, aunque se reconoce que, en trabajos futuros, ahondar en conclusiones por sectores es un camino de investigación digno de consideración.

El mayor peso del sector primario en España explica que haya 3 empresas agrícolas o ganaderas o afines en la muestra y que, sin embargo, no haya ninguna empresa de este ámbito entre las británicas de la muestra. En todo caso, una vez más, hay que subrayar el carácter no probabilístico de esta muestra.

Tabla nº 15. Composición de la muestra

Tipo	España	UK	Total
A	3	0	3
I	6	6	12
S	9	7	16
T	6	3	9
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>40</b>

Fuente: elaboración propia

A continuación, una vez determinada la muestra, valiéndose el investigador del programa ATLAS.ti 6, se procedió a segmentar una serie de citas y a codificarlas. En realidad, este trabajo consiste en tomar los documentos primarios (conjunto de textos seleccionados) y leerlos críticamente para subrayar líneas o párrafos especialmente significativos.

Como lo que se perseguía era comparar pymes británicas y españolas, se crearon dos grupos de documentos primarios, los de las unas y los de las otras. En la terminología propia de ATLAS.ti a estos grupos de documentos primarios se les llama, una vez agrupados, unidades hermenéuticas (“hermeneutic units”).

Llegados a este punto, tenemos ya entonces dos unidades hermenéuticas con sus citas codificadas y, a partir de aquí, se trata de empezar a indagar y profundizar.

El proceso a partir de este punto se compone de 10 pasos:

1. Análisis de *wordcrunching*.
2. Elaboración de una tabla de frecuencia absoluta.
3. Elaboración de una tabla de frecuencias absoluta y relativa.
4. Diseño de una curva comparativa.
5. Diseño de un gráfico de densidades o concurrencias.
6. Diseño de un gráfico que recoja los “cooccurring codes” de las pymes españolas.

7. Diseño de un gráfico que recoja los “cooccurring codes” de las pymes británicas.
8. Elaboración de un discurso reflexivo que integre citas (“quotes”) textuales pronunciadas por las pymes españolas.
9. Elaboración de un discurso reflexivo que integre citas (“quotes”) textuales pronunciadas por las pymes británicas.
10. Reflexión comparativa.

La investigación, por una estricta cuestión de orden, se valió de una serie de fichas (una por empresa) que sintetizaba, de un vistazo (una sola cara de folio para cada empresa), las fuentes de las citas, algunas notas importantes sobre la empresa y alguna imagen, cuando se disponía de ella. Ejemplo:

## Imagen nº 1 Ejemplo de ficha de empresa: Harineras Villamayor

ESTUDIO DE CASO ESP 2: HARINERAS VILLAMAYOR (TIPO A)

### Self-presentation:

Harineras Villamayor. *Nuestra Cultura*. Recuperado el 30 Junio de 2012, de <http://harinerasvillamayor.com/empresa.html>

Harineras Villamayor. *Calidad*. Recuperado el 30 Junio de 2012, de <http://harinerasvillamayor.com/calidad.html>

### Otras fuentes distintas de la propia empresa:

Ciberconta. *Aplicación del BSC en Harineras Villamayor (V Jornadas BSC, Fuerteventura, 2007)*. Recuperado el 30 Junio, 2012, de [http://ciberconta.unizar.es/alf/casosbsc/docs/Harineras\\_Villamayor.pdf](http://ciberconta.unizar.es/alf/casosbsc/docs/Harineras_Villamayor.pdf)

Programa Empresa, Gobierno de Aragón. *Relación Empresas 400*. Recuperado el 30 Junio de 2012, de <http://www.programaempresa.com/empresa/empresa.nsf/paginas/FE007D383B0DBD18C1257028002B244A?OpenDocument>

Instituto Aragonés de Fomento. *Harineras Villamayor S.A.* Recuperado el 30 de junio de 2012, de <http://aragonempresa.com/>

### Notas clave / Historia de vida:

- 68 trabajadores. Rural, Aragón.
- 1934, inicio actividad, 1945 se constituye como empresa, 1978 adquiere forma de sociedad anónima.
- José Villamayor Suelves (padre), José Villamayor Lloro (hijo)
- Foto histórica:



Fuente: elaboración propia

En suma, el esfuerzo de indagación y reflexión que recoge este Capítulo VIII es doble: por un lado se trata de analizar empresas y, en segundo lugar, de comparar pymes españolas y británicas.

Por lo que se refiere al análisis de empresas, este análisis (para cada una de las dos unidades hermenéuticas) consiste, en resumen, en seguir el modelo que está representado en el siguiente gráfico.

Gráfico nº 12. Modelo de análisis de empresas



Fuente: elaboración propia

Véase a continuación la lista de empresas tal y como nos la presenta ATLAS.ti 6.

Se trata de un modo de presentación que nos adelanta ya referencias a la codificación que se explica y analiza más adelante.

Tabla nº 16. Relación de empresas españolas y británicas

EMPRESAS	ALTRUISMO (ALT)	CIUDADANÍA (CIU)	DIÁLOGO (DIA)	ECOLOGÍA (ECO)	FIESTA (FIE)	INCLUSIÓN (INC)	INICIATIVA (INI)	PAZ (PAZ)	REPUTACIÓN (REP)	TRANSFORMACIÓN (TSF)	TRANSPARENCIA (TRS)	UTILIDAD (UTI)	VOLUNTAD (VOL)	TOTAL
P 1: Esp1_SemillasMontaraz	1	1	0	3	0	0	3	0	0	0	0	1	1	10
P 2: Esp2_HarinerasVillamayor	0	0	0	1	1	1	2	0	2	0	0	0	0	7
P 3: Esp3_VERTICAL FARMING	0	0	1	2	0	0	0	0	0	2	0	1	0	6
P 4: Esp4_AUTHEX	1	0	2	4	0	4	0	0	0	2	0	1	0	14
P 5: Esp5_ANKOSI	0	0	3	4	0	2	0	0	1	1	1	1	0	13
P 6: Esp6_BEBES ECOLOGICOS	0	0	1	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	6
P 7: Esp7_Andreu World S.A.	1	0	2	3	0	2	7	0	0	0	0	0	1	16
P 8: Esp8_Artes Graficas Palermo S.L.	0	0	0	4	0	0	1	0	7	1	0	1	0	14
P 9: Esp9_Fusteria Font S.A.	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4
P10: Esp10_ITOMSA S.L.	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4
P11: Esp11_ELECTRICIDAD LLAMES S.L.	2	0	7	2	1	3	0	0	1	0	2	1	2	21
P12: Esp12_AIDEMA	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4
P13: Esp13_AQUAPHYTEX S.L.	2	0	1	3	0	2	7	0	3	0	0	2	0	20
P14: Esp14_OZONE DRIVE	0	0	1	3	4	0	5	0	0	3	0	0	0	16
P15: Esp15_PALMAPICTURES TMPC S.L.	0	0	2	4	0	6	1	0	1	0	0	1	0	15
P16: Esp16_REDYSER	4	0	4	3	0	2	0	0	1	1	0	1	0	16
P17: Esp17_JAVIERRE S.L.	0	0	0	2	0	2	0	0	1	1	3	1	2	12
P18: Esp18_TXITA TXIRRINDAK	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
P19: Esp19_ZYNCR0 TECH S.L.	0	0	5	1	0	3	1	0	1	1	0	0	0	12
P20: Esp20_OLAPIC	0	0	4	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	7
P21: Esp21_SCYTL	0	1	1	0	0	0	1	0	6	3	0	0	0	12
P22: Esp22_FLOQQ	0	0	2	0	4	4	0	0	0	1	0	0	0	11
P23: Esp23_TUTELLUS	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3
P24: Esp24_SUSTPRO	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	5
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>39</b>	<b>47</b>	<b>13</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>251</b>

EMPRESA	ALTRUISMO (ALT)	CIUDADANÍA (CIU)	DIÁLOGO (DIA)	ECOLOGÍA (ECO)	FIESTA (FIE)	INCLUSIÓN (INC)	INICIATIVA (INI)	PAZ (PAZ)	REPUTACIÓN (REP)	TRANSFORMACIÓN (TSF)	TRANSPARENCIA (TRS)	UTILIDAD (UTI)	VOLUNTAD (VOL)	TOTAL
P25: UK25_NEWLIFE PAINTS Ltd.	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	2	0	8
P26: UK26_WELEDA	0	0	0	3	0	2	0	0	0	1	1	2	0	9
P27: UK27_NIKWAX Ltd.	3	3	0	12	0	3	2	0	0	10	2	5	0	40
P28: UK28_WBM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P29: UK29_BELU	1	0	1	2	0	0	0	0	0	4	1	2	0	11
P30: UK30_AMIES PLASTIC MOULDERS	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
P31: UK31_WESTVILLE	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
P32: UK32_WOODLAND BURIAL PARKS Ltd.	4	2	2	3	0	1	0	0	0	2	2	2	1	19
P33: UK33_MORRIS VERMAPORT Ltd.	0	0	0	3	0	1	1	0	0	0	0	1	0	6
P34: UK34_CLIMATECARS	0	0	0	8	0	0	0	0	0	3	1	4	0	16
P35: UK35_WCEC Architects	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
P36: UK36_YeOldeBellHOTEL	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
P37: UK37_WILES GREENWORLD	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
P38: UK38_ELEKTROMOTIVE	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4
P39: UK39_BENCHMARK SOFTWARE	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
P40: UK40_GREENPREFERENCE SERVICE	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>129</b>

Por lo tanto, son empresas españolas de la muestra: Semillas Montaraz, Harineras Villamayor, Vertical Farming, Authex, Conservas Anko, Bebés Ecológicos, Muebles Andreu World, Artes Gráficas Palermo, Fustería Font, Itomsa, Electricidad Llames, Aidema, Aquaphytex, Ozone Drive, Producciones Palma Pictures, Redyser, Javierre, Txita Txirrindak, Tecnologías Zyncro, Olapic, Sctyl, Floqq, Tutellus y Sustpro.

Y son empresas británicas de la muestra: Pinturas Newlife Paints, Weleda Cosmética Natural, Nikwax, WBM, Agua Belu, Amies Plastic Moulders, Westville, Cementerios Woodland Burial Parks, Morris Vermaport, Climatecars, Estudio de arquitectura WCEC, Ye Olde Bell Hotel, Wiles Greenworld, Elektromotive, Benchmark Software y Greenpreference Service.

Antes de adentrarnos en el análisis de la codificación (frecuencias y concurrencias) no puede dejar de mencionarse que ATLAS.ti 6 ofrece una sencilla herramienta para contar palabras: *wordcrunching*. Por sí misma, esta herramienta no permite extraer conclusiones especialmente profundas, pero como introducción a la avalancha de indagaciones posteriores, sirve para, digámoslo así, despertar el apetito indagatorio.

Si tomamos la unidad hermenéutica pymes españolas y si descartamos artículos, conjunciones y otras palabras sin significado valioso (de, la, en, y, el, que los, con, etcétera) tenemos que las cuatro palabras más presentes en las voces de las pymes españolas son: empresa, gestión, social y clientes. Y, entre las británicas, las cuatro palabras son: “business”, “company”, “environment” y “energy”. Hay que insistir en que no cabe extraer grandes conclusiones del *wordcrunching*; sin embargo, llama la atención que en las voces españolas salta el adjetivo social, mientras que, en las voces británicas, salta el sustantivo medio ambiente (*environment*) con, además, una referencia específica a la energía (*energy*). Este primer hallazgo parece sugerir que sería razonable esperar que en hallazgos posteriores se advirtiese mayor peso del Humanismo Ambiental (o Ecología, ECO) en Gran Bretaña y mayor peso del Humanismo Interior (o Inclusión, INC) en España. Veamos, a continuación, si este hallazgo inicial se ve confirmado o refutado por un estudio más profundo de las unidades hermenéuticas que se se aborda a en los apartados siguientes de este Capítulo VIII.

Gráfico nº 13. Wordcrunching empresas españolas

WORDS	P 1: Esp1_SemillasMontaraz	P 2: Esp2_HarinerasVillamayor	P 3: Esp3_VERTICAL FARMING	P 4: Esp4_AUTHEX	P 5: Esp5_ANKOsl	P 6: Esp6_BEBES ECOLOGICOS	P 7: Esp7_Andreu World S.A.	P 8: Esp8_Artes Graficas Palermo S.L.	P 9: Esp9_Flusteria Font S.A.	P 10: Esp10_ITOMSA S.L.	P 11: Esp11_ELECTRICIDAD LLAMES S.L.	P 12: Esp12_AIDEMA	P 13: Esp13_AQUAPHYTEX S.L.	P 14: Esp14_OZONE DRIVE	P 15: Esp15_PALMAPICTURES TMPC S.L.	P 16: Esp16_REDYSER	P 17: Esp17_JAVIERRE S.L.	P 18: Esp18_TXITA TXIRRINDAK	P 19: Esp19_ZYNCRO TECH S.L.	P 20: Esp20_OLAPIC	P 21: Esp21_SCYTL	P 22: Esp22_FLOOQQ	P 23: Esp23_TUTELLUS	P 24: Esp24_SUSTPRO	TOTAL	
DE	71	137	42	98	694	38	306	444	252	94	162	81	281	271	206	584	123	252	223	49	687	139	66	47	5347	
LA	29	75	11	75	368	19	172	242	142	50	66	32	139	124	81	335	45	65	94	25	253	62	24	17	2545	
EN	28	52	10	42	234	19	92	166	83	36	62	32	116	93	57	193	48	83	69	26	259	86	48	15	1949	
Y	30	59	9	0	200	27	199	149	91	25	37	23	86	91	72	191	60	88	76	18	193	70	51	25	1870	
EL	21	24	8	24	141	14	111	148	78	20	19	8	92	70	39	169	19	58	49	18	233	36	35	10	1444	
QUE	15	17	10	20	149	22	88	130	62	25	27	18	74	52	33	116	12	38	36	18	83	58	42	14	1159	
LOS	11	15	3	0	106	12	79	84	32	15	39	26	41	38	35	117	29	45	58	7	144	24	9	4	973	
CON	4	14	1	0	59	10	48	63	25	12	50	10	51	23	24	100	13	46	19	14	73	18	10	7	694	
LAS	9	19	8	0	75	4	45	69	30	11	26	12	25	26	26	76	11	21	24	11	83	17	5	6	639	
DEL	8	34	4	6	59	2	37	68	18	6	9	6	48	42	18	71	7	21	35	3	83	8	6	3	602	
PARA	3	15	1	0	58	6	27	26	35	6	11	9	50	26	22	51	15	29	26	6	98	22	21	17	580	
UN	3	3	7	7	56	8	27	50	55	8	9	9	39	34	14	53	5	22	25	10	51	25	20	14	554	
UNA	4	8	4	7	57	7	50	41	20	4	13	13	46	39	12	53	2	20	32	15	36	25	11	7	526	
SE	16	12	0	1	76	12	42	52	28	7	18	21	21	34	19	53	5	16	14	7	32	24	6	6	522	
POR	12	5	4	0	54	5	32	64	25	5	11	6	32	36	11	59	6	21	14	3	78	12	16	8	519	
SU	3	5	4	0	21	3	20	45	34	2	2	1	22	9	13	53	6	14	7	5	34	26	3	4	336	
ES	3	4	4	15	32	4	16	13	57	3	5	4	27	13	1	31	0	11	14	5	24	28	10	8	332	
EMPRESA	3	20	0	3	73	1	44	23	4	8	14	11	18	10	15	24	10	2	17	0	13	3	3	4	323	
COMO	5	4	1	0	36	2	16	27	16	1	9	2	23	17	13	28	11	5	8	3	33	17	6	1	284	
AL	8	7	1	6	25	1	7	27	24	5	6	3	19	20	8	37	2	8	4	7	23	8	7	4	267	
HA	2	10	0	1	19	2	9	29	10	8	1	4	21	3	4	42	1	8	7	1	31	8	4	1	226	
•	0	0	0	0	0	0	0	0	54	0	32	0	0	4	21	98	4	0	0	0	0	0	0	0	0	213
SUS	2	7	0	0	16	1	8	31	21	1	2	2	7	16	5	34	7	8	3	4	18	15	2	0	210	
GESTIÓN	0	16	0	0	49	0	7	38	6	0	2	5	2	0	9	15	7	5	22	0	21	3	0	0	207	
MÁS	3	6	1	0	12	3	18	12	10	1	3	3	14	19	3	27	1	7	8	8	25	7	5	10	206	
.	0	0	0	0	0	0	0	11	0	24	22	0	30	0	6	0	23	0	62	20	0	0	0	1	199	
NO	2	2	2	5	24	6	28	9	17	1	1	2	4	18	4	10	0	1	6	9	5	12	10	5	183	
SOCIAL	0	7	0	7	33	0	0	4	0	10	6	1	11	0	7	18	9	16	23	8	1	2	1	0	164	
O	3	1	0	0	22	1	19	13	6	11	14	0	6	5	4	17	2	3	12	3	5	3	6	1	157	
EMPRESAS	0	3	0	0	5	0	6	44	0	0	3	3	0	7	3	22	0	9	21	0	13	7	1	6	153	
AND	0	0	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	59	0	0	0	0	53	1	0	0	0	151	
ESTE	1	2	1	0	23	3	2	16	3	1	3	0	12	8	2	31	1	5	5	0	19	5	4	0	147	
CLIENTES	4	16	0	0	13	0	16	9	4	1	7	6	0	2	11	21	4	1	12	3	7	1	2	0	140	



Gráfico nº 14. Wordcrunching empresas británicas

WORDS	P25: UK25_NEWLIFE PAINTS Ltd.	P26: UK26_WELEDA	P27: UK27_NIKWAX Ltd.	P28: UK28_WBM	P29: UK29_BELU	P30: UK30_AMIES PLASTIC MOULDERS	P31: UK31_WESTVILLE	P32: UK32_WOODLAND BURIAL PARKS Ltd.	P33: UK33_MORRIS VERMAPORT Ltd.	P34: UK34_CLIMATECARS	P35: UK35_WCEC Architects	P36: UK36_YeOldeBellHOTEL	P37: UK37_WILES GREENWORLD	P38: UK38_ELEKTROMOTIVE	P39: UK39_BENCHMARK SOFTWARE	P40: UK40_GREENPREFERENCE SERVICE	Total
AND	57	0	106	14	7	6	9	64	23	12	11	12	4	13	13	10	361
TO	19	0	112	5	9	7	11	45	25	19	9	20	6	9	8	10	314
OF	26	0	87	11	10	4	3	27	17	10	9	5	3	11	6	11	240
OUR	7	0	80	1	9	0	0	25	9	21	5	5	6	15	6	0	189
IN	30	0	73	6	1	7	0	15	9	5	8	4	4	4	2	2	170
WE	4	0	54	0	10	3	1	25	6	11	7	3	2	11	4	0	141
IS	27	0	40	4	3	2	1	5	1	8	3	7	3	9	1	3	117
FOR	18	0	42	1	0	2	4	14	8	1	4	5	4	3	1	3	110
THAT	5	0	21	0	2	1	1	20	2	3	3	2	1	8	2	7	78
ARE	3	0	23	2	1	0	4	7	7	8	5	2	0	3	0	1	66
DE	0	48	0	1	1	2	3	1	2	0	1	1	1	1	1	1	64
WITH	7	0	20	1	3	2	0	14	5	3	1	2	0	1	2	3	64
AS	8	0	29	0	0	2	0	0	2	3	3	3	2	1	1	4	58
ON	6	0	17	0	1	1	4	3	3	2	3	4	3	0	1	5	53
ALL	3	0	18	1	2	1	2	5	5	6	1	2	2	1	3	0	52
BY	4	0	15	3	2	0	2	7	0	4	4	3	1	2	0	3	50
BUSINESS	6	0	11	1	2	2	1	9	2	2	1	0	1	0	3	2	43
FROM	9	0	8	1	1	1	1	1	2	10	0	1	2	2	2	1	42
HAVE	1	0	16	0	3	1	1	4	1	3	1	4	1	2	1	3	42
COMPANY	4	0	13	6	0	3	0	8	0	3	0	0	1	1	0	0	39
ENVIRONMENTAL	0	0	22	0	3	0	0	6	0	2	0	0	1	0	4	1	39
US	3	0	10	0	0	3	4	0	4	0	0	5	3	1	1	5	39
YOU	6	0	2	0	2	0	7	0	5	0	0	1	3	0	10	2	38
ENERGY	0	0	20	0	0	0	6	3	2	2	0	0	1	1	0	0	35
THEIR	0	0	13	0	0	0	0	12	2	1	0	2	0	0	1	4	35
AT	5	0	12	1	0	0	2	1	3	0	1	3	2	2	0	0	32

## 2. ¿HAY CÓDIGOS MÁS ESPAÑOLES Y CÓDIGOS MÁS BRITÁNICOS?

Si tomamos un código (que, como se ha establecido en esta investigación es un rasgo de la justicia) y contamos cuántas veces (frecuencia absoluta) se halla en los documentos primarios analizados, obtenemos un número. Por ejemplo, si tomamos el código Diálogo y contamos cuántas veces se halla en los documentos primarios de las empresas españolas analizadas obtenemos el número 39. Si calculamos en qué medida ese código se nos aparece en relación con el conjunto de todos los códigos (frecuencia relativa expresada como porcentaje) obtenemos un porcentaje. En el caso del ejemplo: 15,5%.

Quiere esto decir que: en las empresas españolas sometidas a una codificación tomándose como códigos trece códigos dados, el código Diálogo representa el 15,5% del total de codificación. Este porcentaje, en sí mismo, ofrece poca información digna de análisis o consideración.

Ahora bien, si realizamos el mismo ejercicio respecto de todos los códigos y ordenamos una lista de códigos, nos encontramos con los códigos más frecuentes y los menos frecuentes en las empresas españolas. La misma operación puede realizarse respecto de las empresas británicas: contamos cuantas veces aparecen los códigos citados en los documentos primarios de las empresas británicas, calculamos porcentajes y listamos ordenadamente.

¿Cómo comparar la lista británica y la española? El ejercicio que esta investigación propone es el de la “curva comparativa”. En efecto, se propone la “curva comparativa” como herramienta gráfica que ofrezca, de un vistazo, una imagen de qué códigos “pesan” relativamente más en un país en relación con el país que es objeto de comparación.

Para llegar a la “curva comparativa” es necesario confeccionar primero la tabla de frecuencia absoluta y después la tabla de frecuencias absoluta y relativa. Véase a continuación.

### 2.1. LA TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA

La tabla siguiente (página siguiente) ofrece, simple y llanamente, una suma de las veces que un código ha sido empleado a la hora de codificar las citas de cada unidad hermenéutica. De un vistazo se observan los códigos más frecuentes. La tabla no ofrece información sobre concurrencias (asunto que se analizará más adelante).

Tabla nº 17. Tabla de frecuencia absoluta

	INC	ALT	ECO	PAZ	CIU	VOL	INI	DIA	TSF	REP	UTI	TRS	FIE	Total
España														
Subtotal	34 13,5%	12 4,8%	47 18,7%	0	2 0,8%	6 2,4%	32 12,7%	39 15,5%	20 8,0%	25 10,0%	14 5,6%	7 2,8%	13 5,2%	251 100%
Reino Unido														
Subtotal	7 5,4%	9 7,0%	40 31,0%	0	5 3,9%	1 0,8%	5 3,9%	4 3,1%	27 20,9%	1 0,8%	23 17,8%	7 5,4%	0	129 100%

Fuente: elaboración propia

## 2.2. TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTA Y RELATIVA

La tabla de frecuencias absoluta y relativa implica un paso más en relación con la tabla anterior. De algún modo esta tabla intenta ofrecer una aproximación primera al espinoso asunto de si hay diferencias entre países.

La primera columna y la tercera columna ofrecen, sencillamente, la misma información que ya estaba presente en la tabla de frecuencia absoluta. Las columnas segunda y cuarta representan un intento de analizar si un código “pesa” más en un país que en otro. Así, por ejemplo, el código Ecología (también llamado Humanismo Ambiental) es absolutamente el código más empleado en la codificación de las dos unidades hermenéuticas; sin embargo, en términos porcentuales, se advierte que ha sido mucho más empleado en el Reino Unido que en España: representa casi un tercio de todo el proceso codificador (31%), mientras que en España no llega a un quinto (18,7%). En definitiva, el código Ecología, diríase, “pesa” más en el Reino Unido.

Tabla nº 18. **Tabla de frecuencias absoluta y relativa**

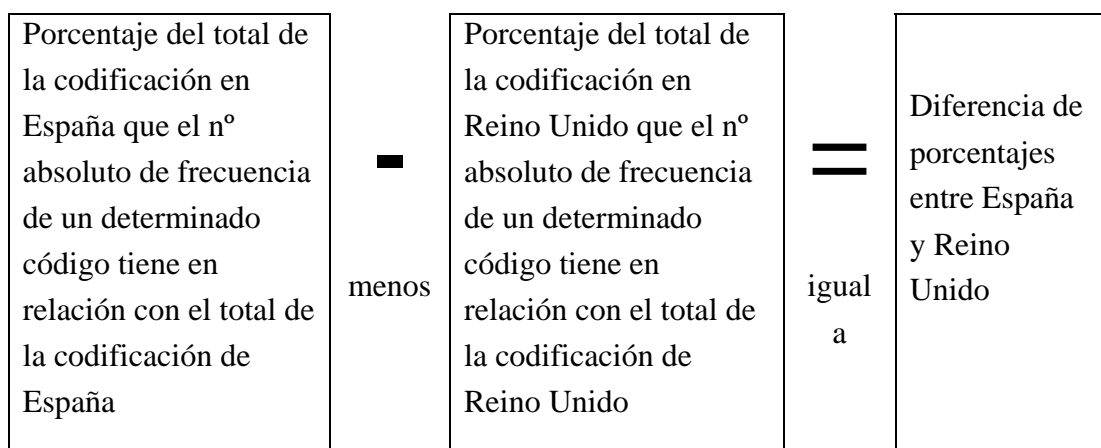
		ESPAÑA		REINO UNIDO		Diferencia de % ESP - UK
		Nº absoluto de frecuencia del código	% del total	Nº absoluto de frecuencia del código	% del total	
FAMILIA 1	INCLUSIÓN	34	13,5%	7	5,4%	8,1%
	ALTRUISMO	12	4,8%	9	7,0%	-2,2%
	ECOLOGÍA	47	18,7%	40	31,0%	-12,3%
FAMILIA 2	PAZ	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	CIUDADANÍA	2	0,8%	5	3,9%	-3,1%
FAMILIA 3	VOLUNTAD	6	2,4%	1	0,8%	1,6%
	INICIATIVA	32	12,7%	5	3,9%	8,9%
	DIÁLOGO	39	15,5%	4	3,1%	12,4%
FAMILIA 4	TRANSFORMACIÓN	20	8,0%	27	20,9%	-13,0%
	REPUTACIÓN	25	10,0%	1	0,8%	9,2%
	UTILIDAD	14	5,6%	23	17,8%	-12,3%
	TRANSPARENCIA	7	2,8%	7	5,4%	-2,6%
FAMILIA 5	FIESTA	13	5,2%	0	0,0%	5,2%
TOTAL		251	100,0%	129	100,0%	0

Fuente: elaboración propia

La quinta columna de la tabla anterior (la última columna a la derecha) presenta el resultado de calcular la diferencia entre la segunda y la cuarta columna.

Así, si en el Reino Unido se empleó el código Ecología un 31% de las veces que se codificó una cita, mientras que en España se empleó un 18,7% de las veces, la diferencia será  $31\% - 18,7\% = -12,3\%$ .

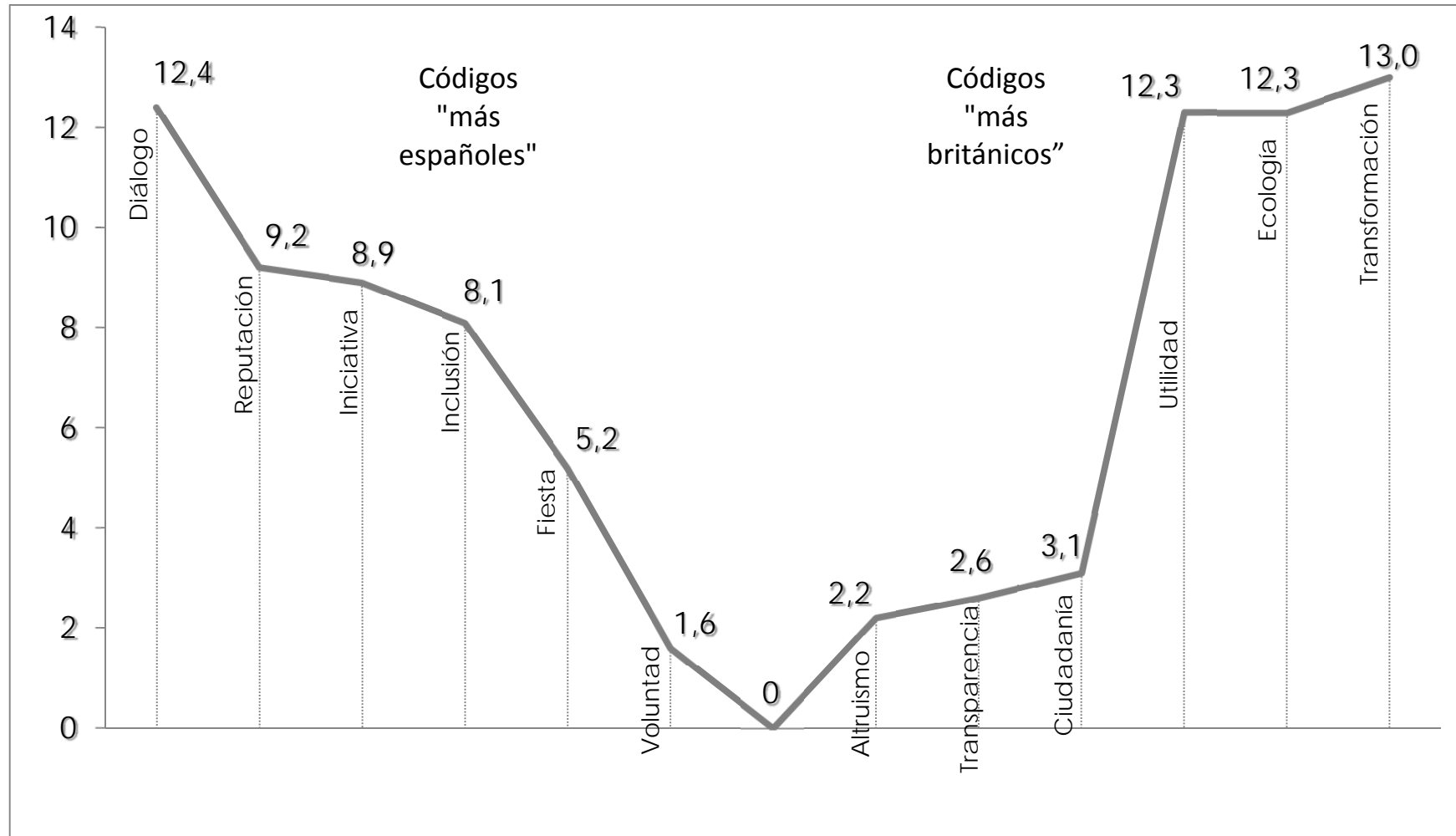
Como en este caso tomamos España como objeto principal de análisis y Reino Unido como término de comparación, los porcentajes de la segunda columna de la tabla anterior serán los minuendos de las restas que se proponen. Y los porcentajes de la cuarta columna de la tabla anterior serán los sustraendos. Es decir:



Las diferencias tendrán, en nuestro caso, signo positivo cuando la frecuencia relativa del código sea mayor en España que en el Reino Unido. Las diferencias tendrán signo negativo cuando la frecuencia relativa del código sea menor en España que en el Reino Unido.

Si se toman los datos de las diferencias y se trasladan a un gráfico que exprese el peso relativo de los códigos en forma de barras verticales, sin, por otro lado, tener en consideración los signos positivo o negativo, sino ordenando los códigos a uno u otro lado del “cero” central para obtener un gráfico muy expresivo de los códigos, diríase, “más” españoles (a la izquierda) y “más” británicos (a la derecha), el gráfico de elaboración propia que se obtiene es el siguiente:

Gráfico nº 15. Curva comparativa



Fuente: elaboración propia

¿Qué lectura debe hacerse de este gráfico?

Por este orden, Diálogo, Reputación, Iniciativa, Inclusión, Fiesta y Voluntad (a la izquierda del gráfico) “pesan” más, relativamente, entre las pymes españolas. Por otro lado, Transformación, Ecología, Utilidad, Ciudadanía, Transparencia y Altruismo, también por este orden (a la derecha del gráfico) pesan más, relativamente, entre las pymes británicas.

Este “descubrimiento” expresado en un gráfico necesita ser objeto de reflexión y análisis.

En efecto, para empezar una reflexión a partir de la “curva comparativa” podríamos intentar definir un empresario español tipo y un empresario británico tipo y podría decirse que el empresario español está lleno de Iniciativa, comienza su andadura empresarial con ímpetu y, a la vez, abierto al Diálogo, en parte porque espere aprender de otros y ver enriquecida su empresa y, en parte, porque le preocupa su imagen y la Reputación que sea capaz de construir a partir de una comunicación eficaz. El empresario español tiene un sentido festivo de su actividad: quiere comunicar que lo que hace le llena de satisfacción y confía en saber desarrollar ese mismo sentido de Fiesta en su equipo.

Por su parte, el empresario británico es consciente, sincera y profundamente, de la importancia del cuidado del medio ambiente (Ecología) y se sabe comprometido con la Transformación de los procesos de diseño, fabricación y distribución de productos y servicios para que sean más respetuosos con el medio ambiente. Además, huye de vaguedades e inconcreciones y expresa con números sus compromisos y sus planes (Utilidad): sabe que un alto grado de Transparencia le va a ser exigido en sus operaciones y no rechaza este desafío, sino que lo acepta desde un arraigado sentido de Ciudadanía.

Los dos párrafos anteriores ofrecen, sin duda, una visión estereotipada del empresario español y del británico. No pueden utilizarse estas imágenes para generalizar. Sin embargo, resultan útiles por varios motivos: nos ofrecen un marco de referencia para seguir avanzando en el análisis, nos alertan de que el mayor o menor “peso” relativo de unos códigos (rasgos de la justicia) conduce a discursos diversos y enfoques también diversos de la actividad empresarial, y, finalmente, ofrecen alguna información valiosa para la práctica. Por ejemplo, si una pyme española deseara abrirse paso en el mercado británico hará bien en tener en cuenta que sus interlocutores británicos apreciarán su sensibilidad por los asuntos medioambientales (Ecología), no se conformarán con objetivos vagos e imprecisos, sino que exigirán datos numéricos (Utilidad), valorarán cualquier esfuerzo por ser transparente (Transparencia) y tomarán muy en serio cualquier afirmación

dirigida a presentar la pyme como una ciudadana ejemplar (Ciudadanía). Por otro lado, el empresario español tendrá que tener en cuenta que su inclinación a entablar frecuentes comunicaciones (Diálogo) puede ser interpretada como palabrería vacía si no hace esfuerzos por ser concreto (Utilidad), su ímpetu (Iniciativa) puede percibirse como falta de cortesía, su abierta preocupación por hacerse merecedor de elogios y reconocimientos (Reputación) puede producir rechazo y su sentido alegre y entusiasta (Fiesta) de la propia actividad empresarial y del modo en que el equipo es gestionado (Inclusión) puede no ser bien aceptado inicialmente.

En definitiva, de la “curva comparativa” no puede ni deben esperarse conclusiones definitivas, sino, más bien, una primera aproximación a un estudio comparado.

Esta aproximación puede y debe completarse con el análisis de la densidad (también llamada concurrencia) de los códigos (que es objeto de estudio en el apartado siguiente) y puede y debe completarse con la referencia a las voces de las empresas. Una investigación cualitativa puede y debe recoger lo que las empresas dicen, tal y como lo dicen, para construir un discurso “desde las citas” y no “sobre las citas”. A continuación se aborda el asunto de la densidad (o concurrencia) e inmediatamente después se aborda, bajo el título “La voz de las empresas”, una reflexión “desde las citas”.

### **3. DENSIDAD O CONCURRENCIA DE CÓDIGOS**

Prestemos atención no únicamente a si un código es frecuente (algo sobre lo que se ha tratado en el apartado anterior) sino también en si pares de códigos se repiten o a si un determinado código se entrelaza con otros códigos y se erige en una especie de código-nodo, código que vincula códigos, que los anuda para lanzarlos hacia nuevos ecos y significados.

El ejercicio que esta investigación propone es el siguiente: contemos cuántas veces se repite un par de códigos (operación para la que esta investigación se ha valido de ATLAS.ti 6). Es decir, prestemos atención a cuántas veces una misma cita está doble o triplemente codificada, en el sentido de que a la cita en cuestión no se le ha asignado un código, sino dos o más.



### 3.1. DISTINCIÓN ENTRE FRECUENCIA Y DENSIDAD

La densidad no ofrece la misma perspectiva que la frecuencia. Podría ocurrir que el código más frecuente esté además siempre entrelazado con otros códigos, pero podría ocurrir lo contrario: que un código frecuente codifique en solitario y las citas con él codificadas no hayan recibido por parte del investigador ninguna atención como merecedoras de otros códigos.

Veamos un ejemplo: el código Diálogo, como ya se comentó, es especialmente frecuente en los documentos primarios de las empresas españolas: en términos de frecuencia absoluta es el 2º de los códigos (39 citas de las empresas españolas fueron codificadas como Diálogo) y, en términos de frecuencia relativa, el Diálogo se erigió como el 1º de los códigos, el “más español”, por emplear la terminología que se propuso a la hora de comparar la unidad hermenéutica pymes españolas con la unidad hermenéutica pymes británicas.

Ahora bien, si volvemos la mirada sobre las citas que fueron codificadas con el código Diálogo encontramos citas del siguiente tipo:

Las metas que nos hemos planteado son ambiciosas y requieren un esfuerzo notable. Para seguir avanzando y conseguir nuestros objetivos es esencial la colaboración de nuestros trabajadores, clientes, proveedores y de todas las personas o entidades que se ven afectadas por nuestra actividad: necesitamos opiniones y sugerencias de mejora. Todas las dudas, inquietudes o recomendaciones serán bienvenidas y tenidas muy en cuenta en nuestro compromiso de sostenibilidad. Puede dirigirse a nosotros personalmente, por correo postal o correo electrónico, en la siguiente dirección: ANKO, S.L. C/Ximénez de Rada, 20-31515 Cadreita (Anko, 2011, p. 32).

Este tipo de citas presentan unas pymes españolas abiertas al Diálogo: quieren comunicarse con sus grupos de interés o “stakeholders” (Clarkson, 1995; Freeman, 1984, 2012) y establecen vías para que esa comunicación sea posible. Ahora bien, la mayoría de las citas se limitan a expresar este deseo con vaguedad, sin aportar ejemplos de diálogo o comunicación y sin ofrecer informes que den cuenta del grado de comunicación alcanzado. Y, por otro lado, estas citas aparecen aisladas, en el sentido de que la cita no se integra en un discurso donde estén presentes otros códigos y, en todo caso, no emerge una concurrencia inter-códigos claramente definida: el código Diálogo no concurre de manera especialísima con algún otro código.

Por concurrencia, en este contexto, se entiende precisamente que un código aparezca ligado a otro código en un gran número de citas. Es decir, hay una fuerte concurrencia o, dicho de otro modo, dos códigos se nos presentan como altamente

concurrentes (“*cooccurring codes*”, en la terminología propia de la herramienta ATLAS.ti) cuando en numerosas citas el investigador ha encontrado razones para entender que un mismo texto (o imagen u otro documento primario susceptible de codificación) puede ser codificado con los dos códigos porque dicho texto evoca, nos remite a, guarda relación con los dos códigos.

En el ejemplo del Diálogo en la unidad hermenéutica empresas españolas encontramos que el Diálogo es un código frecuente, pero no es concurrente de manera destacable con ningún otro código. Esto, quizá, guarde relación con la escasa profundidad con la que las pymes españolas se refieren al Diálogo.

Para establecer si la concurrencia puede ofrecernos o no alguna perspectiva digna de consideración, hay que realizar un ejercicio de concurrencia con todos los códigos (ejercicio para el que es posible valerse de la herramienta ATLAS.ti).

Si observamos la primera de las dos tablas siguientes y si descartamos concurrencias iguales o menores que 4 como no relevantes, las concurrencias relevantes en la unidad hermenéutica que contiene las citas de pymes españolas son:

- 10 concurrencias : Ecología - Transformación
- 7 concurrencias : Ecología - Iniciativa
- 7 concurrencias : Ecología - Utilidad
- 7 concurrencias : Fiesta - Inclusión
- 5 concurrencias : Diálogo – Iniciativa
- 5 concurrencias : Ecología - Inclusión
- 5 concurrencias : Inclusión - Utilidad

Tabla nº 19. Empresas españolas, concurrencias

	ALTRUISMO	CIUDADANÍA	DIÁLOGO	ECOLOGÍA	FIESTA	INCLUSIÓN	INICIATIVA	REPUTACIÓN	TRANSFORMACIÓN	TRANSPARENCIA	UTILIDAD	VOLUNTAD
ALTRUISMO (A)		1 - 0,08 ○	1 - 0,02	2 - 0,04	n/a	3 - 0,07	2 - 0,05	3 - 0,09	n/a	n/a	n/a	1 - 0,06
CIUDADANÍA (C)	1 - 0,08 ○		n/a	1 - 0,02 ○	n/a	n/a	1 - 0,03 ○	n/a	1 - 0,05 ○	n/a	n/a	n/a
DIÁLOGO (DIA)	1 - 0,02	n/a		4 - 0,05	1 - 0,02	5 - 0,07	5 - 0,08	1 - 0,02	3 - 0,05	3 - 0,07 ○	1 - 0,02	1 - 0,02 ○
ECOLOGÍA (EC)	2 - 0,04	1 - 0,02 ○	4 - 0,05		2 - 0,03	5 - 0,07	7 - 0,10	4 - 0,06	10 - 0,18	1 - 0,02 ○	7 - 0,13	2 - 0,04 ○
FIESTA (FIE)	n/a	n/a	1 - 0,02	2 - 0,03		7 - 0,18	1 - 0,02	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a
INCLUSIÓN (IN)	3 - 0,07	n/a	5 - 0,07	5 - 0,07	7 - 0,18		4 - 0,06	1 - 0,02	1 - 0,02	2 - 0,05	5 - 0,12	n/a
INICIATIVA (IN)	2 - 0,05	1 - 0,03 ○	5 - 0,08	7 - 0,10	1 - 0,02	4 - 0,06		4 - 0,08	3 - 0,06	n/a	1 - 0,02	2 - 0,06 ○
REPUTACIÓN (R)	3 - 0,09	n/a	1 - 0,02	4 - 0,06	n/a	1 - 0,02	4 - 0,08		3 - 0,07	1 - 0,03	1 - 0,03	1 - 0,03
TRANSFORMA	n/a	1 - 0,05 ○	3 - 0,05	10 - 0,18	1 - 0,03	1 - 0,02	3 - 0,06	3 - 0,07		1 - 0,04	1 - 0,03	n/a
TRANSPAREN	n/a	n/a	3 - 0,07 ○	1 - 0,02 ○	n/a	2 - 0,05	n/a	1 - 0,03	1 - 0,04		n/a	1 - 0,08
UTILIDAD (UTI)	n/a	n/a	1 - 0,02	7 - 0,13	n/a	5 - 0,12	1 - 0,02	1 - 0,03	1 - 0,03	n/a		n/a
VOLUNTAD (V)	1 - 0,06	n/a	1 - 0,02 ○	2 - 0,04 ○	n/a	n/a	2 - 0,06 ○	1 - 0,03	n/a	1 - 0,08		

Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti 6

Tabla nº 20. Empresas británicas, concurrencias

	ALTRUISMO	CIUDADANÍA	DIÁLOGO	ECOLOGÍA	INCLUSIÓN	INICIATIVA	REPUTACIÓN	TRANSFORMACIÓN	TRANSPARENCIA	UTILIDAD	VOLUNTAD
ALTRUISMO (A)		4 - 0,40	n/a	3 - 0,07	1 - 0,07	1 - 0,08	n/a	2 - 0,06	1 - 0,07	n/a	n/a
CIUDADANÍA (C)	4 - 0,40		n/a	2 - 0,05	2 - 0,20	n/a	n/a	n/a	1 - 0,09	n/a	n/a
DIÁLOGO (DIA)	n/a	n/a		2 - 0,05	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	1 - 0,10	2 - 0,08	n/a
ECOLOGÍA (EC)	3 - 0,07	2 - 0,05	2 - 0,05		5 - 0,12	2 - 0,05	n/a	15 - 0,29	2 - 0,04	17 - 0,37	n/a
INCLUSIÓN (IN)	1 - 0,07	2 - 0,20	n/a	5 - 0,12		1 - 0,09	n/a	n/a	1 - 0,08	n/a	n/a
INICIATIVA (IN)	1 - 0,08	n/a	n/a	2 - 0,05	1 - 0,09		n/a	1 - 0,03	n/a	1 - 0,04	n/a
REPUTACIÓN (R)	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a
TRANSFORMA (T)	2 - 0,06	n/a	1 - 0,03	15 - 0,29	n/a	1 - 0,03	n/a		2 - 0,06	11 - 0,28	1 - 0,04
TRANSPAREN (T)	1 - 0,07	1 - 0,09	1 - 0,10	2 - 0,04	1 - 0,08	n/a	n/a	2 - 0,06		1 - 0,03	n/a
UTILIDAD (UT)	n/a	n/a	2 - 0,08	17 - 0,37	n/a	1 - 0,04	n/a	11 - 0,28	1 - 0,03		1 - 0,04
VOLUNTAD (V)	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,04	n/a	1 - 0,04	

Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti 6

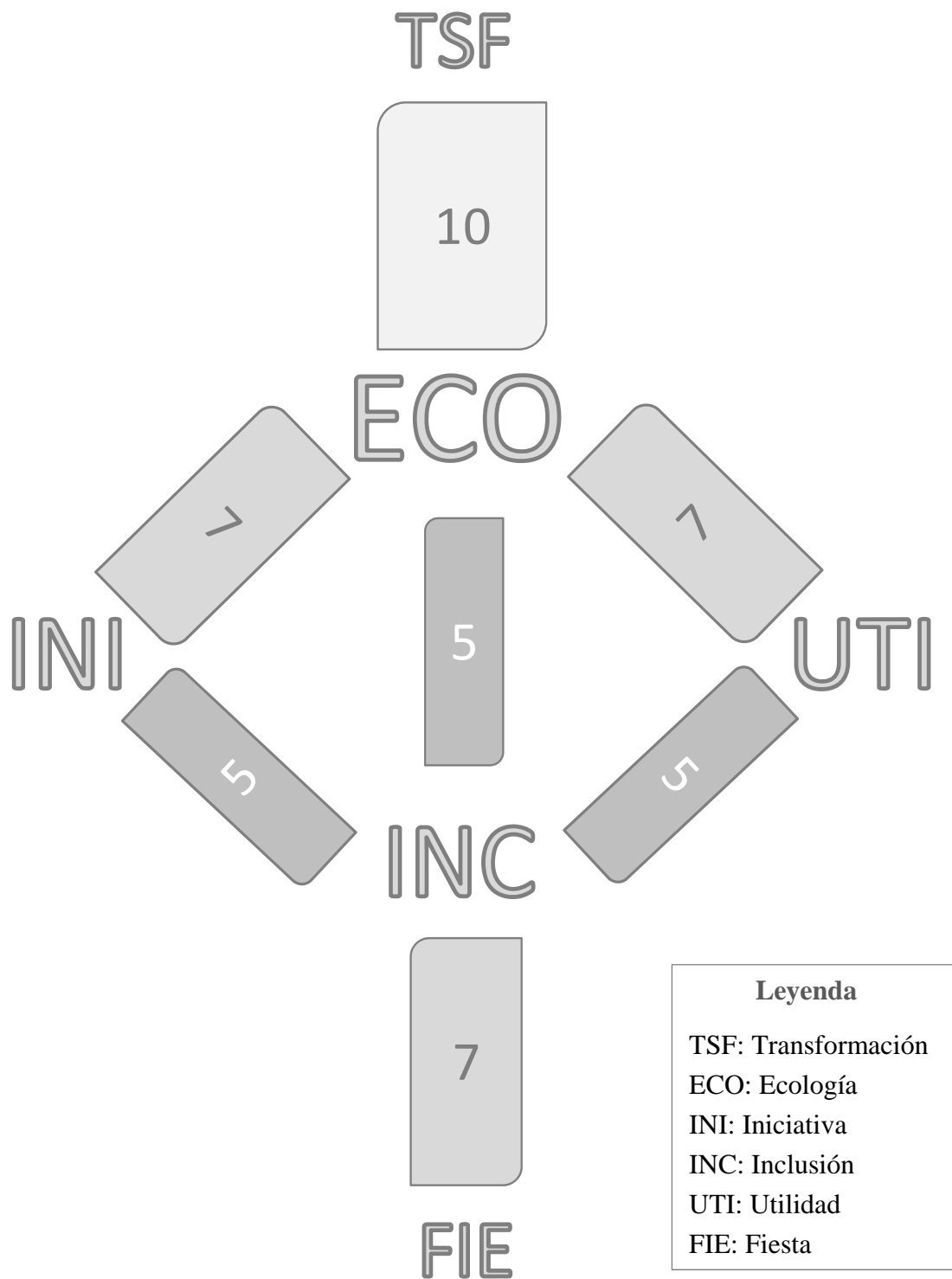
En el caso de la tabla inmediatamente anterior, el de la unidad hermenéutica citas de pymes británicas, encontramos (descartando también concurrencias iguales o menores que 4) las siguientes concurrencias:

- 17 concurrencias : Ecología – Utilidad
- 15 concurrencias : Ecología – Transformación
- 11 concurrencias : Utilidad – Transformación
- 5 concurrencias : Ecología – Inclusión

### **3.2. LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DENSIDAD: RED DE COOCCURRING CODES**

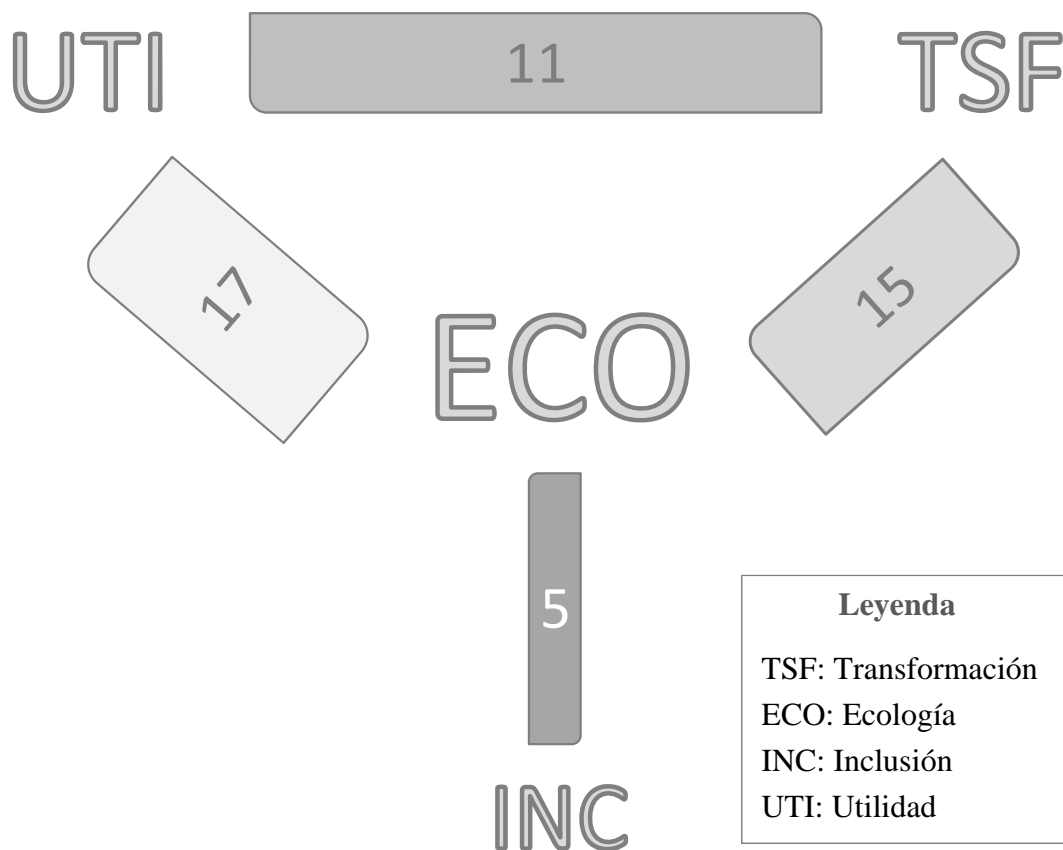
Esta investigación propone como gráfico útil para comparar concurrencias de dos unidades hermenéuticas (en este caso de dos países) los dos gráficos siguientes:

Gráfico nº 16. Red de “cooccurring codes” en pymes españolas



Fuente: elaboración propia

Gráfico nº 17. Red de “cooccurring codes” en pymes británicas



Fuente: elaboración propia

Los dos gráficos anteriores nos ofrecen una imagen muy expresiva que facilita la comparación.

A simple vista se observa que el código Ecología es central en las dos unidades hermenéuticas. Por lo tanto, con independencia de que la frecuencia relativa de la Ecología sea superior en el Reino Unido (algo que se analizó en el apartado anterior) la Ecología se erige como asunto clave en los dos países, circunstancia que debe orientar la reflexión y la práctica ahora y en el futuro.

A simple vista se observa también que los códigos más concurrentes en los dos países son los mismos, con la excepción de la Iniciativa, que brilla en la red española, pero no en la británica.

Esta diferencia refuerza la imagen del empresario español decidido, quizá impetuoso, que fue objeto de análisis en el apartado anterior.

Sin embargo, sin duda, la diferencia más notable entre las dos redes es que Transformación y Utilidad no son concurrentes en la red española, pero son notablemente concurrentes en la red británica.

Esta diferencia merece alguna consideración. Conviene recordar que el código Transformación evoca el afán por cambiar el mundo, las reglas y los procesos que nos rigen. La Transformación nos conduce a la idea de contribución a la construcción de mayor justicia. Por otro lado, la Utilidad evoca cálculos, medida, concreción, también beneficio. Se trata de medir lo que hacemos para medir fuerzas y medir resultados. Por lo tanto, una lectura posible de las redes es que la pyme española quiere cambiar el mundo, la británica también, pero la británica vincula con mayor intensidad su afán transformador al cálculo, a la medida, a la concreción. A continuación, a partir de la voz de las empresas, se profundiza, precisamente, en si esta intuición que las redes de concurrencias nos señalan se ve o no confirmada.

## **4. LA VOZ DE LAS EMPRESAS**

En metodología cualitativa la riqueza proviene de las voces: las palabras pronunciadas o escritas por los protagonistas están llenas de matices que nos conducen a nuevas reflexiones y nos adentran en terrenos inexplorados.

A continuación, se presenta una reflexión fundada en las voces de las empresas.

### **4.1. LA VOZ DE LAS PYMES ESPAÑOLAS**

Conviene comenzar indicando que las voces más ricas no suelen encontrarse en las llamadas “Memorias de Responsabilidad Social” o “Memorias de Sostenibilidad”.

En España, el ICO (Instituto de Crédito Oficial), dependiente del gobierno, se propuso en 2007 impulsar la realización de memorias de este tipo entre las pymes. A tal fin selló un pacto con Caja Navarra (más tarde llamada Banca Cívica, más tarde absorbida y desaparecida) para dar asistencia técnica a las pymes que desearan iniciarse en estas tareas de “reporting” social. Los entonces directivos de Caja Navarra presentaron su colaboración con el ICO como el paso definitivo para impulsar la Responsabilidad Social entre las pymes españolas (Medina, 2009).



Sin embargo, las memorias de 2008 y 2009 que vieron la luz en el marco de este impulso del ICO son, en general, pobres y repetitivas, por mucho que estuviesen inspiradas en criterios internacionalmente reconocidos. Así, por ejemplo, la memoria de la pyme Itomsa, que se encuentra en la muestra responde a este perfil alicorto, carente de emoción y escasamente inspirador, sin perjuicio de que la empresa en cuestión realmente haya hecho esfuerzos notables que la memoria no acertó a recoger. En todo caso, esta iniciativa obtuvo algún grado de reconocimiento, incluso desde las instituciones europeas, como proyecto original “to promote reporting among SMEs” (Comisión Europea, 2011b, p. 31). En todo caso, si se quiere de veras impulsar el “reporting” social entre las pymes, habría quizá que pensar en herramientas específicas, como ha sugerido Lizcano (2010), aunque nunca debe olvidarse que antes del “reporting” está la realidad: extiéndase primero la preocupación por la Responsabilidad Social como corriente y pensemos después en cómo se cuenta el proceso y sus resultados, y no al revés.

#### 4.1.1. HAY QUE PROPONERSE SER LOS PRIMEROS

Es necesario alejarse de memorias confeccionadas con clichés y adentrarse en fuentes diversas (no memorias) que recogen las páginas web o documentos comerciales o institucionales diversos, para ir recogiendo riqueza de conceptos y matices.

Para empezar, las primeras voces nos descubren que hay en las pymes españolas que se acercan al movimiento de la Responsabilidad Social un afán de despuntar, de brillar. No se trata de un propósito carente de fundamento, sino, por el contrario, de un incipiente sentido de excelencia. Así, por ejemplo, Semillas Montaraz presume de ser “la primera empresa española especializada en producir semillas forestales” (Semillas Montaraz, 2012), cita que puede codificarse como Iniciativa: los jóvenes fundadores de Semillas Montaraz tuvieron una iniciativa destacable.

La aragonesa Harineras Villamayor proclama: “queremos ser líderes en el sector” (Harineras Villamayor, 2012) y Artes Gráficas Palermo, Premio Medio Ambiente de la Comunidad de Madrid, no esconde su “afán por estar a la cabeza” (Solograficas, 2010), del mismo modo que la vasca Txita Txirindak se presenta como “la primera empresa nacional en ofrecer un sistema de reparto de mercancías mediante bicicletas de carga” (Txita, 2012).

Las cuatro citas anteriores, en las que la Iniciativa concurre con la Ecología y otros códigos, son cuatro voces que podrían parecer arrogantes, pero expresan, en realidad, una convicción: hay que proponerse ser los primeros, ser líderes.

En el espíritu propio de la Responsabilidad Social este afán va más ligado a la “innovación compartida” (Escudero, 2013a, p. 21) que a la lucha competitiva sin más: la empresa como institución persigue la excelencia. Ser excelente es haber identificado un modo concreto de contribución a la mejora de la vida de la gente y haber orientado toda la actividad de la empresa hacia ese fin.

#### 4.1.2. QUEREMOS MEJORAR EL MUNDO

La ambición de un mundo mejor late entre las pymes.

Así, Redyser, la pyme murciana que se ha propuesto competir con las grandes SEUR, MRW y otras en el servicio de envío de paquetería, afirma que su “fin último es apostar por la creación de un mundo mejor” (Redyser, 2012, p. 8), algo que evoca el código Transformación.

Por su parte, Ozone Drive, que es la empresa de los socios Ángel Samartino, Carlos López y Pablo Díaz dedicada al alquiler de vehículos eléctricos, grita: “no es solo la electricidad la que mueve nuestros coches, sino la esperanza de los millones de personas que desean construir un mundo mejor” (Ozone Drive, 2012). Esta misma empresa lanza una exhortación a otros emprendedores para que “se atrevan a cambiar el mundo” (Samartino, 2011).

La conservera navarra Anko S.L. va más allá y en el alegato que le sirve para definirse como empresa comprometida, vincula su deseo de contribuir a la construcción de un mundo mejor con su voluntad de adscribirse “a un movimiento de carácter global en el que participan activamente miles de organizaciones públicas y privadas y millones de personas” (Anko, 2011, p. 4). De algún modo, quienes sincera e intensamente buscan formas de participar seriamente en los desafíos de la Responsabilidad Social terminan sintiéndose íntimamente unidos a otros que están empeñados en la misma tarea. Cambiar, Convertir, Transformar son los verbos más utilizados para expresar este deseo de contribución efectiva a mejorar las condiciones de vida. Unas veces este deseo se vincula al mundo, al planeta: “cambiar el mundo” (Samartino, 2011); otras veces el Cambio, la Conversión, la Transformación (de esta última palabra nos hemos servido como código) se predica del barrio, del pueblo, de la ciudad, como, por ejemplo, en el caso de Vertical Farming, la pyme catalana (incubada en la escuela de negocios ESADE) empeñada en promover espacios de cultivo de frutas y verduras en azoteas, que define su Misión en estos términos: “convertir ciudades verdes en ciudades fértiles” (Vertical Farming, 2012).

Por lo tanto, el deseo de destacar expresado por las pymes más comprometidas no debe interpretarse superficialmente como un afán de notoriedad a cualquier precio, sino más bien como la consecuencia de sentirse orgullosamente embarcadas en una gran corriente, la de la Responsabilidad Social, que persigue mejorar el mundo y la vida de la gente.

#### 4.1.3. NO PODEMOS PERMANECER CALLADOS

Interpretar la voz de las pymes en clave de Transformación de la realidad resitúa la acción empresarial y la comunicación emanada de la empresa y la lleva del deseo de vender (legítimo por otra parte) al sentido de obligación. En palabras de la pyme andaluza que comercializa pañales ecológicos: “cuando uno sabe algo, no se puede quedar con la boca callada” (Bebés Ecológicos, 2012). Se nos evoca un Diálogo impulsado por el compromiso.

Este sentido de obligación libremente aceptada conduce a vincular la acción empresarial con los valores asumidos como guía de dicha acción:

Siempre estamos a la búsqueda de personas que aspiren a manifestar las virtudes que consideramos definitorias de los valores de nuestra empresa: mentalidad triunfadora, sinceridad, empatía, inspiración y autoestima. Todos nuestros empleados comparten un compromiso de excelencia, énfasis por la hospitalidad y plena dedicación a la responsabilidad social (Palma Pictures, 2012b).

#### 4.1.4. NOS ABRIMOS A LAS EMOCIONES

Zyncro, pyme que lanzó un software que servía como red social corporativa a terceros interesados en este servicio, recoge en su web una reflexión que, yendo más allá de lo que es habitual en las páginas web y otras fuentes de pymes, vincula todo lo anterior con una superación del materialismo (en una cita que entrelaza, al menos, Diálogo e Iniciativa y también Inclusión por la referencia a los trabajadores):

El postmaterialismo se basa en valores como la participación en las decisiones laborales y políticas, progresar hacia valores más humanos, cuidar el entorno, libertad de expresión...

Algunas empresas ya han empezado a entender esto, aunque todavía sean pocas. Han empezado a comprender que la RSC (responsabilidad social corporativa) no es algo que sólo sirva para vender buena reputación (pues si luego se descubre la trampa, es mucho peor), sino que ha de ser algo que se haga de verdad. Y una manera de empezar es por aplicar esos principios éticos y valores de manera interna, con los propios trabajadores (Pasamontes, 2012).

Sin necesidad de ir tan lejos, un enfoque complementario consiste en poner énfasis no tanto en que la acción empresarial deba vincularse, desde la razón, a principios y valores, sino a emociones. Ya se apuntó antes que estos enfoques no son antagónicos, pues, como se ha recordado, “es necesario cultivar la razón y emociones de forma armónica” (Cortina, 2009, p. 49).

Las pymes abrazan la idea de que esta complementariedad es decisiva y nos deleitan con intuiciones repletas de sentido. Así, por ejemplo, cuando Pau Sabria, impulsor de Olapic, pyme de extraordinario éxito en Estados Unidos, explica a Manuel Ángel Méndez, de El País, en qué consiste la aplicación que su pyme ha lanzado y que permite que fotos tomadas por ciudadanos anónimos sean difundidas por medios on-line, no destaca únicamente que su aplicación multiplica las posibilidades de participación de la gente (enfoque racional), sino que añade, vehementemente, que la aplicación conduce a un Diálogo que ¡emociona! (enfoque emocional) y que tiene lugar ¡gracias a las redes sociales!: “durante la final de la Super Bowl trabajamos con los Giants en subir fotos de los aficionados. Uno tuiteó que había llorado de emoción al ver su imagen en la web del equipo. De eso se trata” (Méndez, 2012).

Este aspecto emocional alcanza ricos matices cuando nos acercamos a las pymes como “historias de vida”, por emplear terminología propia de la metodología cualitativa (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 347) que acepta la historia de vida como instrumento adecuado para indagar sobre la complejidad, como ya se apuntó en el Capítulo VI.

En efecto, si contemplamos desde esta perspectiva el recorrido de la pyme valenciana fabricante de muebles Andreu World, nos emociona conocer los inicios (¡Iniciativa!), en los años 50 del siglo XX, del fundador, Francisco Andreu y sus primeros colaboradores: “en la propia casa familiar de Alacuás, a las afueras de Valencia, y sin electricidad, comenzaron a fabricar piezas de madera, curvados, montaje y barnizado de sillas que revisaban modelos históricos” (Andreu World, 2012a).

#### **4.1.5. SOMOS FAMILIAS EMPRESARIAS CON PERSPECTIVA DE LARGO PLAZO**

“Mucho es cuestión de trabajar” (Andreu World, 2012b). La página web de Andreu World recoge una frase cargada de significado: “Francisco Andreu no aprendió de maderas en los libros” (Andreu World, 2012c). Las voces de las pymes nos evocan con frecuencia unos inicios duros, un auto-aprendizaje alejado de la Educación formal, fundado en la práctica y en la transmisión intergeneracional, en el seno de la familia, de saberes y oficios, cuya puesta en práctica garantiza “calidad artesana” (Anko, 2011, p. 11).

La reflexión sobre la familia empresaria (y sobre el hecho educativo en su seno) conduciría a una investigación que sobrepasa los límites de este estudio, pero que no podía dejar de mencionarse, puesto que la relación familia-empresa forma parte de la voz de la pyme española: unas veces la pyme reconoce la necesidad de dotarse de instrumentos para garantizar el buen desarrollo de la relación de la familia y de la empresa, como cuando la navarra Anko nos dice que ven “necesario comenzar a poner en marcha un protocolo familiar” (Anko, 2011, p. 15); otras veces la pyme se autodefine como empresa familiar con valores propios, como cuando la asturiana Electricidad Llames explica que su estilo de dirección “tiene sus raíces en los valores de esta empresa familiar” (Electricidad Llames, 2012, p. 3).

Late en la voz de la pyme española un hondo sentido del largo plazo. Sus acciones, sus compromisos, no van dirigidos al éxito rápido, sino a un cierto afán de permanencia. Este afán se vincula, con frecuencia, al carácter familiar de la empresa. Para la empresa familiar ciertas inversiones, ciertas decisiones se explican precisamente porque son familiares. Así, la ya citada conservera navarra Anko, apunta, al referirse a un conjunto de iniciativas relacionadas con la Responsabilidad Social: “estas inversiones no son rentables a corto plazo, sino que suponen una apuesta a futuro” (Anko, 2011, p. 27).

#### 4.1.6. VIVIMOS ENTRE EL ORGULLO Y LA PERMANENTE INSATISFACCIÓN

Hasta aquí, se ha intentado acreditar con citas que el afán abiertamente expresado por las pymes comprometidas con la Responsabilidad Social de ser líderes no responde a un deseo vacío de notoriedad, sino más bien a una promesa o respuesta, pues no en vano, como ya se adelantó, “el término responsabilidad deriva del latín *respondere* prometer a cambio o responder” (Mitcham, 2012, p. 122). La pyme responde, promete y cumple. La pyme descubre (y redescubre continuamente) valores dignos de su atención y respeto. Y descubre también que su acción, debidamente orientada, emociona. En algunos casos, estos descubrimientos se producen en el seno familiar.

Pero si alguna evidencia debe servirnos para desterrar definitivamente una imagen folklórica o superficial de las pymes que identifique torpemente sus mensajes con el afán de notoriedad, esa evidencia es la de que las voces de las pymes españolas expresan, unas veces directamente, otras indirectamente, que, lejos de la plácida autocomplacencia, se debaten entre el orgullo y el pánico.

Es la “terrible inseguridad de la responsabilidad” a la que ya se dijo que se ha referido Bauman (2009, p. 78). En efecto, la pyme se siente orgullosa de lo que proyecta,

de lo que ejecuta, de lo que vive; pero, al mismo tiempo, se sabe frágil, sabe que le espera el éxito o el fracaso (¡el cierre!) pues el éxito no está garantizado y sabe que le esperan las noches de insomnio y esa permanente sensación de que pueden hacerse algo mejor las cosas, esa endémica insatisfacción, tan baumaniana. “Nos sentimos orgullosos” (Semillas Montaraz, 2012), pero insatisfechos:

No sé si es defecto o virtud. Pero nunca me siento satisfecho. (...). La vida se me ha hecho muy corta. He aprendido que mucho es cuestión de trabajar. Y que los retos alientan, pero pesan. Estoy satisfecho, pero no tanto como para sentirme orgulloso (Andreu World, 2012b).

Es decir, en la pyme se vive con intensidad ese debate interior: unas veces me siento orgulloso pero insatisfecho, otras veces me siento satisfecho sin llegar a sentirme del todo orgulloso.

Este debate interior puede aparecérsenos como locura. Recuerda la fundadora de la pyme andaluza Bebés Ecológicos lo siguiente: “pero, esto, ¿qué es?, me decían. A la gente le daba como repelús. Era más que decir que estaba loca. Se daban la vuelta y pensaban: A ésta se le ha ido totalmente la cabeza” (Bebés Ecológicos, 2012).

#### 4.1.7. NOS HEMOS VUELTO LOCOS

La aventura empresarial, por más que las voces de quienes nunca han arriesgado nada se empeñen en presentarla como un resultado del cálculo preciso, es siempre una aventura poco razonable. Nadie en su sano juicio iniciaría una actividad empresarial hoy en España.

Si a alguien le dijese que unos jóvenes hacen un viaje en globo y deciden después crear una empresa que fabrique globos, muchos dirían que esa historia es una locura; sin embargo, es real, ha ocurrido (Baquero, 2013).

Afortunadamente, hay todavía seres tan humanos que no están en su sano juicio. González Porras (2013) ha profundizado sobre esta idea de la locura empresarial, si bien estamos ante un debate psicológico que va más allá de los límites de este estudio. En Estados Unidos, una iniciativa dirigida a descubrir nuevos “locos” dispuestos a ser empresarios se presenta como el Instituto No Razonable ([www.unreasonableinstitute.org](http://www.unreasonableinstitute.org)). Las pymes españolas lo saben, sienten el vértigo, viven con pasión el riesgo, merecen admiración y respeto.

Escuchar la voz de las pymes españolas es dejarse sorprender por quien se ha propuesto mirar las cosas con una mirada nueva. No se trata de un arrebató romántico, como se explicó al presentar qué debe entenderse por corazón de empresa, sino que se trata de que, realmente, existen empresas que se nos presentan con un alto nivel de autoconciencia. Pongamos, a continuación, el ejemplo de Fustería Font.

Esta pyme fabrica sillas de madera y otros productos de madera. Fustería Font tenía ante sí el reto de descubrirse a sí misma y presentarse ante el mundo con una descripción de su Misión o mandato institucional que llenase de sentido su quehacer diario y vinculase sus esfuerzos con el gran movimiento de la Responsabilidad Social. Pues bien, podía haber iniciado el proceso de auto-conocimiento por mil caminos, más o menos convencionales, o más o menos extravagantes, pero decidió seguir un camino aparentemente sencillo, pero lleno de hondura: observó (¡contempló!) con detenimiento la materia prima que empleaba, la madera.

Fustería Font decidió hablarnos de la madera. Su voz se convirtió en la voz de la madera. Y el resultado, que funde Ecología y Transformación, es el siguiente:

La madera es una materia prima limpia, ecológica y 100% reciclable.

- en un mundo en el que las materias primas se agotan, es un recurso renovable e inagotable utilizando técnicas de gestión adecuadas. En Europa el 70% de los bosques son 'semi-naturales', es decir, el hombre interviene en su ordenación y control, favoreciendo así el crecimiento de los árboles.
- ayuda a protegernos frente al cambio climático. Más de un 60% de las causas del efecto invernadero tienen su origen en la gigantesca emisión de CO<sub>2</sub>. La madera ayuda a prevenir el cambio climático ya que el árbol al respirar; absorbe ingentes cantidades de CO<sub>2</sub>, que luego junto a la acción de la energía solar transforma en madera. Un metro cúbico de madera retiene en su interior una tonelada de CO<sub>2</sub> atmosférico, que el árbol absorbió de la atmósfera al respirar.
- un bosque bien gestionado garantiza un mayor efecto sumidero de CO<sub>2</sub> de la madera.
- su fabricación no consume energía fósil ya que proviene del sol.
- sus residuos no producen impactos ambientales negativos.
- ¡no contamina! necesita muy poca energía para su mecanizado y transformación y además ésta suele proceder de sus propios residuos (biomasa). Es un material limpio y ayuda de forma muy efectiva a limpiar y descontaminar el medioambiente.
- apenas si produce residuos, su aprovechamiento es total - todo vale -y al final de su vida útil sirve para producir energía limpia.

(Fustería Font, 2012)

La locura de Fustería Font no ha consistido en inventar un diseño revolucionario o en aplicar nuevos métodos de fabricación, su locura ha consistido en otorgarnos la

posibilidad de mirar la madera (¡de la que la empresa se sirve!) con una nueva mirada. Esta pyme nos transmite que trata la madera con respeto y la respetamos por ello.

#### 4.1.8. NOS ABRIMOS A UNA VISIÓN PLANETARIA

Se comenzó este análisis de la voz de las pymes españolas recordando que el ICO, entidad pública dependiente del Gobierno de España, se ha propuesto impulsar la adscripción de las pymes españolas al gran movimiento de la Responsabilidad Social. Ya se dijo que a finales de la primera década del siglo XXI el ICO promovió la realización de memorias por parte de las pymes. Esta iniciativa tuvo dudosa eficacia: se elaboraron memorias formalmente aceptables, pero de poca hondura. Pues bien, en la segunda década de este siglo XXI el ICO se ha propuesto cumplir con su objetivo mediante un acuerdo con el llamado Pacto Mundial.

En efecto, el ICO y la red del Pacto Mundial en España han lanzado el programa RSE-pyme que se ha presentado al conjunto de la sociedad con la siguiente imagen:

**Imagen nº 2    Iniciativa R.S.E – PYME del ICO**



Fuente: ICO, 2013, [www.ico.es](http://www.ico.es)



Esta relación ICO (entidad pública), Red Española del Pacto Mundial (asociación de la que forman parte, principalmente, grandes empresas) y pymes españolas, necesita ser comentada.

Para empezar, es necesario subrayar que algunas pymes ya habían fijado su atención en el Pacto Mundial mucho antes de que lo hiciese el ICO. Así, por ejemplo, la asturiana Electricidad Llames se refería ya a los “diez principios de Global Compact” en documentos elaborados en 2007 (Electricidad Llames, 2012, p.10). Y la murciana Redyser formalizó “su adhesión al Pacto Mundial en 2010” (Redyser, 2012). También Javierre, empresa de construcción especializada en excavaciones, afirma: “nuestros valores se regirán por los principios generales establecidos en las distintas iniciativas que parten de Naciones Unidas como son Global Compact” (Javierre, 2012). Sobre el Pacto Mundial existe alguna investigación reciente (Arévalo, Aravind, Ayuso y Roca, 2013).

El ICO, al impulsar la adscripción al gran movimiento de la Responsabilidad Social de las pymes españolas promoviendo su adhesión al Pacto Mundial, no patrocina, obviamente, una estrategia perniciosa (no daña a nadie que más y más empresas manifiesten adhesión a los diez principios de Naciones Unidas que, como puede imaginarse, condenan la corrupción e invitan a las empresas a cuidar el medio ambiente y respetar los derechos humanos); sin embargo, no es menos cierto que la mera adhesión (con cumplimiento incluso de los llamados informes de progreso que propone la Red Española del Pacto Mundial) no garantiza que la pyme se haya embarcado en la ardua tarea de definirse y redefinirse (¡tal y como Fustería Font nos redefinió la madera y, a través de la madera, se definió como empresa!), de condebirse como agente de construcción de justicia, de descubrirse como promotora de capacidades centrales y derechos humanos. El reto de la pyme no es simplemente evitar conculcar derechos humanos, sino saberse constructora de democracia, de paz, de sociedad vertebrada alrededor de los derechos humanos.

El Pacto Mundial no va a conducir a mayor profundidad en la reflexión de las pymes. Sin embargo, si un mérito puede concederse al impulso del ICO y el Pacto Mundial es, sin duda, que ha puesto el acento en el carácter internacional (mundial) de la Responsabilidad Social.

Es cierto que las pymes más comprometidas han cuidado siempre su dimensión internacional. Harineras Villamayor ha dado cuenta, orgullosamente, de la evolución de sus “proyectos europeos Kraft de I+D” (Instituto Aragonés de Fomento, 2012) y Andreu World ha recogido en su web estas elocuentes palabras de su fundador: “salir de España me abrió los ojos” (Andreu World, 2012a). En definitiva, las pymes innovadoras y

dinámicas, incluso las que trabajan principalmente con proveedores y clientes españoles, tienen la vista puesta en el mundo, no en su terruño. Se sienten agentes de construcción de un cambio mundial, no meramente local. Mundial y local a la vez.

Desde este punto de vista, la iniciativa del Pacto Mundial encaja con una corriente de fondo ampliamente sentida.

El carácter cosmopolita de algunas pymes es más intenso cuando, como en el caso de Palma Pictures, productora audiovisual mallorquina, los fundadores son nacionales de un país, los trabajadores de varios otros y la clientela de cualquier lugar: “En 1993 Ola Holmgren, un renombrado productor comercial sueco, y su esposa Grete Holmgren fundaron la empresa Palma Pictures” (Palma Pictures, 2012a). Con frecuencia, estas pymes bendecidas ya desde su gestación por la riqueza de la multiculturalidad, son más conscientes del tesoro que encierran y son capaces de identificar que existen diferencias culturales que no deben esconderse, sino explotarse. Si, por ejemplo, en Escandinavia existe un fuerte sentido de atención a los trabajadores y colaboradores (Inclusión) y un arraigado medioambientalismo (Ecología), Palma Pictures ha presentado siempre este componente escandinavo como valor: “la concepción escandinava del negocio ha sido la base para mantener altos niveles de cuidado al personal y al entorno” (Palma Pictures, 2012a).

Resulta edificante comprobar que los emprendedores españoles que triunfan en otros países tienen mayor conciencia de las diferencias culturales entre países y, lejos de dejar de preocuparse por España, se sienten compelidos a destacar las fortalezas que descubren en su país de origen después de vivir unos años lejos y a poner de manifiesto sus debilidades, siempre con un ánimo constructivo. Así, por ejemplo, Pau Sabria (fundador de Olapic) explica, comentando su llegada a los Estados Unidos, lo siguiente: “llegas y oyes a los emprendedores decir que se van a comer el mundo y piensas: vaya panda de flipados. Y no; en el fondo nos falta algo de eso en España: aspirar a lo más alto” (Méndez, 2012). En realidad estos emprendedores españoles con mentalidad global contemplan su nación como un espacio lleno de oportunidades donde “la revolución de la responsabilidad” (Hollender y Breen, 2010) está todavía pendiente: “España tiene hoy la oportunidad de liderar una de las mayores revoluciones de la Historia” (Samartino, 2011).

Otra autopista hacia la mundialización que una pyme española puede decidir recorrer es prestar voluntariamente mayor atención a guías o estándares internacionales. En el marco de la organización ISO (International Standards Organization), la responsable de las celeberrimas normas de calidad ISO 9.001 y otras, se ha publicado en 2010 una guía (sin rango de norma) en materia de Responsabilidad Social (se conoce como la guía ISO

26.000); sin embargo la Guía ISO 26.000 no cuenta todavía con ningún arraigo entre las pymes españolas, ni siquiera como documento de referencia. Hay, en ámbitos más sectoriales, algunas iniciativas homogeneizadoras que han sido acogidas por algunas pymes españolas. Por ejemplo, el “Forest Stewardship Council” (FSC) se ha erigido como una institución mundial que certifica si la madera (o sus derivados como el papel) proviene realmente de los bosques gestionados responsablemente. Pues bien, entre las pymes de la muestra de esta investigación dos (Andreu World y Artes Gráficas Palermo) manifiestan que han tomado en seria consideración la iniciativa FSC. En Andreu World “los productos con la etiqueta FSC® son independientemente certificados para asegurar a los clientes que proceden de bosques gestionados para cumplir las necesidades sociales, económicas y ambientalmente responsables de generaciones futuras” (Andreu World, 2012d). Artes Gráficas Palermo “se abastece con proveedores que le garantizan a su vez el control de su gestión ambiental” (Cámara de Comercio de Madrid, 2007).

Recientemente, FSC ha colaborado con centros educativos españoles mediante la entrega de materiales, organización de concursos y otras actividades (Tristán, 2013).

#### **4.1.9. NECESITAMOS LÍDERES DIRECTORES DE CULTURA ORGANIZACIONAL**

La pyme es, por otro lado, sabedora de su condición de equipo, de su condición de organización, de su condición de red que entrelaza la vida y los destinos de seres humanos. La diversidad en el seno de los equipos se erige en nuevo reto y así lo han identificado ya algunas pymes que, como Electricidad Llames, se han propuesto adoptar una “política de gestión de la diversidad” (Electricidad Llames, 2012, p.12). Ahora bien, no se aprecia entre las pymes españolas ningún signo de que la diversidad sea considerada, además, como fuente de inspiración (algo que, como se verá, está ocurriendo ya entre pymes británicas).

La grave crisis económica que sufre España desde 2008 ha conducido al cierre a centenares de miles de pequeñas empresas. Las supervivientes han desarrollado un fuerte sentido de orgullo de ser empleadores: nada es más social que mantener el empleo. Entre las empresas que son objeto de la muestra, una de ellas, Aidema, consultora ambiental con sede en Asturias, se precia incluso de asegurar fondos suficientes para salvaguardar los empleos al menos unos meses si algún revés empresarial aconteciese:

En los tiempos que corren, se está produciendo una crisis de valores en la empresa privada, ya que se pretende socializar las pérdidas sin haber socializado antes los beneficios. Además, se ha despilfarrado sin sentido en los tiempos de bonanza y no se ha pensado en las situaciones más complejas que se podían producir en el futuro. Por todo ello, en AIDEMA nos hemos propuesto socializar los beneficios de forma que sólo se repartirán los beneficios después de haber asegurado

dinero para poder pagar los salarios de los trabajadores y los gastos de la empresa al menos para unos meses (Aidema, 2012).

Si hasta aquí hemos escuchado la voz de las pymes españolas en relación a un gran número de aspectos, es necesario ahora subrayar que estas pymes están necesitadas de líderes. La voz de las pymes españolas que venimos escuchando es una respuesta libre y responsable de seres humanos con nombre, con Historia, con destino.

Cuando se dice que hacen falta líderes, no se está diciendo (al menos no únicamente) que hagan falta jefes. En un mundo en red de liderazgos distribuidos una pyme necesita colaboradores líderes y una Misión institucional ambiciosa no es alcanzable desde un modelo organizacional jerárquico. Así lo destaca Electricidad Llames cuando aboga por un “estilo de dirección participativo y basado en la delegación de autoridad” (Electricidad Llames, 2012, p.12) y así lo subrayan quienes participan en el blog de la pyme Zyncro (que hace concurrir en sus citas Diálogo, Inclusión e Iniciativa) cuando recuerdan que “lo importante es tener líderes que sean más directores de cultura organizacional que jefes” (Pasamontes, 2012).

#### **4.1.10. ¿ESTAMOS CONSTRUYENDO UNA SOCIEDAD MÁS LIBRE, MÁS PACÍFICA Y MÁS DEMOCRÁTICA?**

Finalmente, para terminar con este análisis de la voz de las pymes españolas convendría quizá, como antesala al análisis de la voz de las pymes británicas, pararse un instante y reflexionar si hay algún aspecto esencial que se echa de menos, si las voces no nos han evocado algún asunto fundamental relacionado con la justicia y con la responsabilidad. Pues bien, quizá entre las pymes españolas no hay, podría decirse, ni un uso expreso y meditado del término Ciudadanía, ni un sentido arraigado de participación en la construcción de la Democracia y de la Paz. Las pymes son ciudadanas que garantizan con su acción diaria, abrir y cerrar sus puertas, prestar servicios y vender productos, la vida en una sociedad libre, pacífica y democrática, pero las pymes españolas no parecen ser conscientes de ello.

Esta ausencia de la Democracia en el discurso de las pymes españolas de la muestra de la investigación tiene una excepción en una cita que, con fuerza y belleza, vincula Ciudadanía, Iniciativa y Transformación, y con la que ponemos punto y final a este análisis. Se trata de una breve cita de Scytl, la pyme especializada en software y soluciones para recuento electoral computerizado. Esta pyme fue impulsada, entre otros, por un joven

doctor de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Dr. Riera, que falleció prematuramente y con cuyo recuerdo cerramos este análisis de la voz de las pymes españolas: “el Dr. Riera falleció el 11 de marzo de 2006. Su contribución científica al voto electrónico y su legado para la democracia electrónica perduran a través de Scytl” (Scytl, 2012).

Un reto social de primer orden es conseguir que las pymes se propongan consciente y explícitamente contribuir a la construcción de la Democracia.

## 4.2. LA VOZ DE LAS PYMES BRITÁNICAS

De la misma manera que se ha intentado encontrar diez trazos que caractericen las voces de las pymes españolas, se presentan a continuación diez trazos que caracterizan las voces de las pymes británicas.

### 4.2.1. WE HAVE A DESIRE TO MAKE A DIFFERENCE<sup>122</sup>

Si al analizar la voz de las empresas españolas llamaba la atención el explícito deseo de las pymes de cambiar el mundo, entre las británicas la expresión que mejor refleja esa misma idea-fuerza es “to make a difference”. Así, por ejemplo, Newlife Paints, una pyme del sur de Inglaterra que reprocesa pintura de exteriores ya usada para crear nueva pintura reciclada, establece explícitamente que uno de sus “core values” (valores centrales) es: “a desire to make a difference” (Newlife Paints, 2012).

De algún modo, esta expresión es reflejo de la idea: hagamos a lo largo de nuestras vidas algo concreto que transforme la realidad, que nos permita decir, al final de nuestros días, que dejo el mundo mejor de lo que estaba gracias a mi acción consciente y responsable.

Ahora bien, “to make a difference” resulta ciertamente menos grandilocuente y pomposo que “cambiar el mundo”, aunque la idea que subyace en las dos expresiones sea similar. En realidad, el tono general de la voz de las pymes británicas es, en todo momento,

---

<sup>122</sup> Tenemos el deseo de marcar la diferencia.

menos pomposo y mucho más concreto. Muchas afirmaciones están soportadas con números. Por ejemplo, siguiendo con Newlife Paints, la líneas con las que arranca su página web (que perfectamente podrían haber evitado toda concreción numérica ofreciendo una breve descripción de la actividad de la compañía) presentan, sin embargo, un primer compromiso cuantificable: en todos nuestros productos garantizamos un contenido mínimo de 50% de pinturas recicladas: “we professionally reprocess waste water-based paint back into a premium grade emulsion. All products in our paint range guarantee a minimum 50% recycled content, made up from waste paint diverted from landfill or incineration”<sup>123</sup> (Newlife Paints, 2012).

#### 4.2.2. WE SELL ETHICAL GOODS AND SERVICES

El tono concreto y cuantificable es generalizado entre las pymes británicas pero hay alguna excepción notable como el de la empresa embotelladora de agua mineral Belu. Esta compañía proclama: “Belu is the most ethical bottled mineral water”<sup>124</sup> (Belu, 2013). Ciertamente, proclamar el carácter ético de una botella de agua mineral puede parecer exagerado. Una explicación plausible es que la publicidad y, más ampliamente, la comunicación emanada de las empresas británicas tiene en seria consideración que el consumidor medio del Reino Unido reclame en mayor medida que, probablemente, ningún otro consumidor medio de ninguna nación, productos ecológicos y, por extensión, productos éticos, entendidos estos productos como los que pueden acreditar (trazabilidad acreditable) que se producen y distribuyen minimizando impactos sociales indeseables o medioambientalmente rechazables.

En este contexto puede y debe ubicarse la calificación de productos y servicios como éticos.

---

<sup>123</sup> Nosotros reprocesamos profesionalmente resto de pintura al agua para convertirlos en una emulsión de primera clase. Todos los productos en nuestra gama garantizan un mínimo de contenido reciclado del 50%, hecho a partir de residuos de pintura que se evita que vaya al vertedero o a la incineradora.

<sup>124</sup> Belu es el agua mineral embotellada más ética.

#### 4.2.3. WE ARE PROUD!

El orgullo de la pyme responsable que escuchamos entre las pymes españolas también está presente entre las británicas. “Orgullosas” las españolas, “proud” las británicas. Ahora bien, esa insatisfacción endémica que fue objeto de análisis y reflexión late también entre las británicas. Así, por ejemplo, cuando Nikwax, fabricante de productos para cuidar y mantener calzado, ropa y equipamiento de montaña o de exterior en general, explica sus motivos de orgullo, añade, en el mismo párrafo, que su mayor orgullo no está tanto en los logros del pasado sino en poder seguir diciendo que tiene planes para seguir haciendo las cosas mejor en el futuro.

Nikwax will never claim to be environmentally benign; Consequently, our mission is to consistently strive to improve our environmental record, seek out areas to lessen our negative impacts and strengthen the positive. The last 2 years have seen us make great progress in our green initiatives. We are proud of our environmental accomplishments, and even more proud that we intend to further these initiatives over the coming years<sup>125</sup> (Nikwax, 2012).

#### 4.2.4. WE RESPECT PEOPLE OF ALL BELIEFS<sup>126</sup>

El asunto de la diversidad en el seno de los equipos goza, como ya se apuntó, de mayor eco entre las pymes británicas: “we respect people of all origins, cultures, faiths and beliefs”<sup>127</sup> (Woodland Burial Parks, 2012). La compañía que distribuye los productos Weleda en el Reino Unido afirma expresamente que la diversidad es fuente de inspiración (Weleda, 2013).

En efecto, al referirse a la diversidad, las pymes británicas se sitúan entre el respeto y algo más que el respeto; no se trata, parece intuirse, de aceptar pasivamente que nuestros

---

<sup>125</sup> Nikwax nunca sostendrá que es buena para el medio ambiente. En consecuencia, nuestra misión es intentar mejorar de manera continua nuestras marcas medio ambientales, buscar aquellas áreas donde podemos disminuir los impactos negativos y fortalecer los positivos. Los últimos dos años hemos hecho grandes progresos en nuestras iniciativas verdes. Estamos orgullosos de nuestros logros medio ambientales, e incluso más orgullosos de seguir intentando continuar estas iniciativas los próximos años.

<sup>126</sup> Respetamos a la gente de todas las creencias

<sup>127</sup> Respetamos a la gente de todas los orígenes, culturas, credos y creencias.

equipos son diversos, sino de convertir la diversidad en fortaleza. La empresa es mejor porque es diversa.

Esta voz que sugiere que la diversidad enriquece ha tenido su reflejo en algún trabajo académico; por ejemplo, la investigación de Arthur y Aiman-Smith (2001) que analiza la importancia de aprender a procesar en las empresas las sugerencias de sus trabajadores (Arthur y Aiman-Smith, 2001) y la investigación, específicamente referida a pymes británicas, que subraya la importancia de que, en la práctica, ningún esfuerzo por incorporar una política medioambiental sería en una empresa pueda hacerse de espaldas al compromiso de todos los trabajadores por diverso que sea su origen (Brammer, Hojmosse y Marchant, 2012).

#### 4.2.5. WE ARE ONLY OF VALUE TO OUR STAKEHOLDERS IF WE STAY IN BUSINESS<sup>128</sup>

Esta investigación ha propuesto una aproximación al problema de la rentabilidad o Utilidad de la acción empresarial socialmente responsable que puede resumirse así: el análisis coste-beneficio (que es análisis de rentabilidad o utilidad o medios) completa, pero no sustituye, la reflexión sobre los fines, sobre las capacidades que la acción empresarial puede y debe desarrollar, pues una cosa es profundizar en los hondos motivos que explican lo que hacemos o nos proponemos hacer (plano de los fines) y otra cosa es descubrir los procesos, los recursos empleados y, en general, el modo de hacer, el *modus operandi* (plano de los medios), si bien no es posible avanzar hacia mayor Responsabilidad Social sin proponerse grandes metas (plano de los fines asociado al código Transformación) y sin proponerse, complementariamente, hacerlo de un modo ordenado, calculado, rentable (plano de los medios asociado al código Utilidad).

Una manera más simple y llana de expresar lo anterior podría ser: ¿de qué vale que me proponga cambiar el mundo si no consigo sacar adelante mi empresa y tengo que cerrar porque no obtengo beneficio suficiente para permanecer en el mercado?

La pregunta anterior vincula Utilidad y Transformación: mi primera obligación como empresario, diríase, es sobrevivir o, dicho en inglés, “to stay in business”. Es más, esta complementariedad entre Transformación y Utilidad nos permite colocar la Utilidad

---

<sup>128</sup> Ofrecemos valor a nuestros grupos de interés solamente si seguimos en el negocio.



entre los valores de una empresa socialmente responsable, pues como explica Nikwax en la cita que se presenta a continuación, “to stay in business” (seguir en el negocio) nos permite mantener los puestos de trabajo y contribuir al éxito de nuestros distribuidores y a la satisfacción de nuestros clientes.

A key element of our cultural statement is to maintain a high level of profitability. All of our efforts mean nothing if we cannot keep our team employed, contribute to the success of our distributors and customers, and deliver a high performing product to our consumers. In other words, we are only of value to our stakeholders if we stay in business<sup>129</sup> (Nikwax, 2012).

La cita anterior termina con una referencia al valor: tener valor, ser valioso, “to be of value”. La cita separa “to be of value” de “to stay in business”: una cosa es el valor de lo que uno hace y otra es seguir operando, permanecer en el mercado, sobrevivir, en definitiva, aunque, de acuerdo con la propia cita, de nada sirve lo primero (grandes proclamas sobre el valor) sin lo segundo (¡sobrevivir!).

Esta línea de reflexión puede parecer obvia, pero nos conduce a una reflexión que será objeto de mayor análisis cuando, más adelante, comparemos la voz de las pymes españolas con la voz de las pymes británicas; en la voz de las británicas se escucha, con mayor claridad, que las pymes son socialmente responsables por el mero y simple hecho de estar ahí, de mantener el empleo, de servir a su comunidad. Ahora bien, esto no debe interpretarse como una invitación a la autocomplacencia (puesto que casi por el mero hecho de existir soy ya responsable, no tengo que preocuparme de nada más), sino, por el contrario, como una invitación para la autoexigencia, el compromiso, la fidelidad a los principios y a la comunidad a la que la pyme sirve y de la que es parte.

---

<sup>129</sup> Un elemento clave de nuestra declaración cultural es el mantenimiento de un alto grado de rentabilidad. Todos nuestros esfuerzos se quedarán en nada si no podemos mantener a nuestros trabajadores empleados, si no contribuimos al éxito de nuestros proveedores y clientes y si no ofrecemos un producto de alto rendimiento al consumidor final. Solo ofreceremos valor a nuestros grupos de interés si seguimos en el negocio.

#### 4.2.6. WE PROVIDE AN ESSENTIAL SERVICE TO THE COMMUNITY<sup>130</sup>

La comunidad como argumento, como palabra central en el discurso de la pyme británica, merece especial atención. Así, por ejemplo, la empresa encargada de la gestión de cementerios Woodland Burial Parks se manifestaba en los siguientes términos hasta 2013 (recientemente esta pyme ha sido incluida en el Grupo Green Acres y el siguiente contenido web ha sido modificado, lo que no resta, sin embargo, valor a la cita):

Woodland Burial Parks Ltd is a community-focused business.

The Company therefore:

1. seeks to provide what is an essential service to the community efficiently and compassionately;
2. takes into account the concerns of the wider community, at both local and national levels;
3. sympathetically considers requests by employees to participate in community affairs;
4. contributes financially and in kind to the communities that we serve; and
5. recognises that we also have an educational role to play within the community<sup>131</sup>

(Woodland Burial Parks, 2012)

La idea de comunidad nos recuerda algunas reflexiones que, en la misma línea, han tenido lugar en el ámbito de las Ciencias de la Educación en el Reino Unido y también en España (Merino, 2009). La idea de comunidad dirige nuestra atención hacia el código Ciudadanía. La pyme británica se siente parte de su comunidad local, se sabe ciudadana. Tiene un gran arraigo entre las pymes británicas la colaboración con “charities” locales. Son “charities” las hoy llamadas Organizaciones No Gubernamentales (NGO en inglés). Pymes que no manifiestan adscripción al movimiento de la Responsabilidad Social comunican colaboración con “charities”. Así, por ejemplo, el pequeño hotel Ye Olde Bell que forma parte de la muestra explica que colabora con un orfanato local y con una iniciativa relacionada con la prevención del cáncer de mama.

---

<sup>130</sup> Ofrecemos un servicio esencial a la comunidad.

<sup>131</sup> Woodland Burial Parks S.L. es un negocio enfocado hacia su comunidad. La compañía, por lo tanto: (1) persigue ofrecer un servicio esencial a su comunidad de manera eficiente y compasiva; (2) tiene en cuenta las preocupaciones de una comunidad más amplia, tanto local como nacional; (3) empáticamente tiene en consideración las peticiones de los trabajadores de participar en los asuntos de la comunidad; (4) contribuye en metálico y en especie a las comunidades a las que sirve; y (5) reconoce que también tiene un papel educativo que jugar en la comunidad.

Here at Ye Olde Bell we have chosen to concentrate on supporting two key local charities; Bluebell Wood Children's Hospice and Bassetlaw Breastcare Appeal. It is our aim to use every available opportunity at the hotel to help raise the profile of these vital charities as well, of course, as much needed funds. In addition to the activities we undertake on behalf of our preferred charities we are also happy to lend support to other local charity events by providing raffle and auction prizes<sup>132</sup> (Ye Olde Bell, 2013).

Esta pyme hotelera no hace ningún esfuerzo por vincular su compromiso con el corazón de su actividad empresarial, sino que, más bien, da por supuesta una especie de obligación cívica (Ciudadanía) de ayuda a resolver ciertas necesidades urgentes del entorno más próximo (Altruismo), relacionadas o no con su ámbito de actividad.

Sin embargo, Woodland Burial no hizo referencia a "charities", sino que vinculó de manera directa su actividad empresarial con un deber de ciudadanía. Así, Woodland Burial Parks no se definía como empresa funeraria sin más, sino como "community-focused business". Las cinco características de la empresa centrada a la comunidad eran, para Woodland Burial Parks, las siguientes (a continuación no se presenta una traducción, sino una reelaboración a partir de la cita, pero yendo más allá de la cita):

1. La empresa centrada en la comunidad orienta toda su actividad como servicio a la comunidad.
2. La empresa centrada en la comunidad toma en consideración las preocupaciones de la comunidad.
3. La empresa centrada en la comunidad facilita la participación voluntaria de sus trabajadores en acciones solidarias.
4. La empresa centrada en la comunidad dona dinero u otros recursos a iniciativas locales.
5. La empresa centrada en la comunidad desarrolla un papel educativo en la comunidad.

---

<sup>132</sup> Aquí, en Ye Olde Bell, hemos elegido concentrarnos en el apoyo a dos ONGs locales: el orfanato Bluebell Wood Children y el programa de lucha contra el cáncer de mama Bassetlaw. Es nuestro objetivo usar cualquier oportunidad disponible en el hotel para ayudar a que estas vitales ONGs sean más conocidas, y desde luego, obtengan los fondos que necesitan. Además de las actividades que desarrollamos en favor de estas ONGs, nos alegra ofrecer apoyo también a otras ONGs locales a través de la organización de rifas y sorteos.

#### 4.2.7. WE HAVE AN EDUCATIONAL ROLE TO PLAY<sup>133</sup>

La referencia al papel educativo en la última característica de las cinco que acaban de presentarse nos acerca a otro asunto recurrente entre las pymes británicas: se sienten próximas a sus escuelas.

La ya citada Nikwax proclama sobre este particular:

One of the greatest achievements we have attained is in our work with local schools. A strong foundation in the sciences is an integral part of contemporary education, and Nikwax is committed to facilitating this goal. We have worked closely with a local primary school to enhance their ability to provide the best instruction in the environmental sciences. Nikwax scientists have visited local secondary schools to give talks on the sciences, as well as health and safety in the workplace<sup>134</sup> (Nikwax, 2012).

En efecto, Nikwax explica que ha trabajado con escuelas primarias y escuelas secundarias, que ha identificado saberes y destrezas de sus trabajadores (saberes científicos en general, conocimiento sobre asuntos ambientales y sobre higiene y seguridad en el trabajo) que podían ser susceptibles de ser enseñados por sus trabajadores en las escuelas locales y que, en colaboración con las propias escuelas, esa enseñanza ha tenido lugar.

#### 4.2.8. WE QUANTIFY EXACTLY OUR IMPACT<sup>135</sup>

Ya se adelantó, al analizar las redes de “*cooccurring codes*”, que la diferencia más notable entre la española y la británica resultó ser que Transformación y Utilidad no son concurrentes en la red española obtenida a partir de la muestra, pero han resultado ser altamente concurrentes en la red británica.

---

<sup>133</sup> Tenemos un papel educativo que jugar.

<sup>134</sup> Uno de nuestros mayores logros es nuestro trabajo con las escuelas locales. Una sólida formación en Ciencias es parte integral de la educación contemporánea y Nikwax está comprometida con este objetivo. Hemos trabajado codo con codo con una escuela primaria local para mejorar su capacidad de ofrecer la mejor formación en ciencias relacionadas con el medio ambiente. Los científicos de Nikwax han visitado escuelas secundarias para dar charlas sobre ciencias y también sobre seguridad y salud en el trabajo.

<sup>135</sup> Cuantificamos exactamente nuestro impacto.

Ya se apuntó, también, que la Transformación evoca afán por cambiar el mundo o “to make a difference”, como afirman las pymes británicas, mientras que la Utilidad tiene que ver con el cálculo, la medida, la concreción y el beneficio. Así, una interpretación posible y plausible de la mayor concurrencia de Transformación y Utilidad entre las pymes británicas es que estas pymes no se conforman con gritar que quieren cambiar el mundo, sino que, además, quieren contarnos cómo piensan hacerlo y en qué medida (calculable y calculada) lo harán o lo están haciendo ya.

En efecto, si tomamos los ejemplos de las voces de Climatecars (que gestiona una flota de vehículos eléctricos que compite con la red de taxis londinense), de WCEC Architects (estudio de arquitectura con una orientación marcadamente ecológica) y de Wiles Greendworld (distribuidor de mobiliario y material de oficina que se compromete, por razones ecológicas, a llevarse el mobiliario antiguo y gestionarlo adecuadamente) llama la atención en las citas el deseo de evitar la inconcreción y ofrecer datos, compromisos, números. Climatecars, por ejemplo, afirma que mide sus emisiones de CO<sub>2</sub> con un “carbon calculator”, afirma también que compra el 100% de la electricidad que consume a proveedores que garantizan que la electricidad proviene de fuentes renovables y nos explica, incluso, cómo organiza la gestión de sus oficinas.

The CO<sub>2</sub> emissions from Climatecars operating activities have been calculated by The Carbon Trade Exchange [www.carbontradexchange.com](http://www.carbontradexchange.com) and offset. Using a carbon calculator Climatecars has assessed the following causes of CO<sub>2</sub> emissions within our business and aimed to counter them. We have assessed the amount of electricity Climatecars uses (we do not use gas, as our office is powered solely by electricity). To reduce consumption all employees are encouraged to turn off lights when not necessary and to shut down computers and monitors when not in use. We purchase our electricity from 100% renewable sources through Ecotricity. We discourage employees to print wherever possible. The weekly statements for our drivers are emailed and over 99% of our clients receive their invoices via email. Climatecars only uses recycled paper in our office. All employees are encouraged to use email wherever possible to avoid wasting paper on communication and our 2009 Christmas card was an e-card. Climatecars recycles everything that is recyclable through an independent recycling company - this includes: paper, plastic, cans and printer cartridges. There are mixed recycling bins in every area of our office<sup>136</sup> (Climatecars, 2013).

---

<sup>136</sup> Las emisiones de CO<sub>2</sub> que resultan de las operaciones de Climatecars han sido calculadas por The Carbon Trade Exchange [www.carbontradexchange.com](http://www.carbontradexchange.com). Usando una calculadora de dióxido de carbono, Climatecars ha ponderado las siguientes causas de emisión de CO<sub>2</sub> en nuestro negocio y se ha propuesto contrarrestarlas. Hemos calculado la cantidad de electricidad que Climatecars emplea (no usamos gas dado que nuestras oficinas se alimentan únicamente de electricidad). Para reducir el consumo de los empleados hemos incentivado el apagado de luces cuando no son necesarias y el de los ordenadores y sus monitores cuando no

Por su parte, WCEC Architects describe el edificio que ha diseñado aterrizando en detalles tales como los efectos de los tejados con plantas en la reducción del riesgo de riadas, la reducción del consumo de calefacción o la atracción de insectos, pájaros y mariposas que encuentran en el edificio su nuevo hábitat.

The 4,000 sq ft building designed by WCEC architects features a green nature roof, a low maintenance planted roof system which is fitted with drainage and low growing layers of plants and foliage. As well as creating a stunning rooftop display of colour when the plants are in bloom, the foliage recycles CO<sub>2</sub> into O<sub>2</sub> creating a healthy micro-climate and improving air quality in the immediate environment. Rainwater is soaked up by the plants on the roof which reduces flood risk and helps to add additional sound proofing to the building. Increased insulation reduces the need for heat in the winter and air conditioning in the summer, lowering the building's running costs. Nature roofs also provide new habitats for wildlife helping to attract insects, birds and butterflies<sup>137</sup> (WCEC Architects, 2012).

Y, finalmente, Wiles Greenworld nos ofrece una nueva clave de interpretación: su intensa vinculación entre Transformación y Utilidad se explica como fruto de un modo de pensar innovador, “innovative thinking”. Esta aproximación evoca una idea muy potente en la cultura británica: la referencia al sentido común o “common sense”. Desde esta perspectiva lo más revolucionario no es siempre, o no es necesariamente, el resultado de un invento altamente complejo, ni de una patente cuyo desarrollo es la culminación de años de investigación, ni del establecimiento de procesos que impliquen la puesta en práctica de nuevos hallazgos tecnológicos; por el contrario, de acuerdo con el espíritu del “*common*

---

están en funcionamiento. Compramos nuestra electricidad de fuentes 100% renovable. Animamos a nuestros empleados a imprimir solo cuando es necesario. Las órdenes semanales a nuestros conductores se envían por email y el 99% de nuestras facturas se envían también por email. Solamente usamos papael reciclado. Todos nuestros trabajadores emplean el email siempre que es posible para evitar generar residuos de papel y desde 2009 nuestra felicitación de Navidad es electrónica. Climatecars recicla todo lo que es reciclable a través de una compañía de reciclaje independiente –papel, plástico, latas y cartuchos de tinta. Hay papeleras de reciclaje de todo tipo en todas las partes de la oficina.

<sup>137</sup> El edificio de 4.000 pies cuadrados diseñado por los arquitectos de WCEC presenta un tejado natural verde, que es un sistema de cubierta con plantas de bajo mantenimiento con drenaje y unas capas de plantas y hojas. Al mismo tiempo que se crea un tejado de bonita apariencia y color cuando las plantas están en flor, las hojas convierten CO<sub>2</sub> en O<sub>2</sub> creando un saludable microclima y mejorando la calidad del aire en el entorno más próximo. El agua de lluvia es absorbida por las plantas del tejado, lo que reduce el riesgo de riadas y ayuda a mejorar la seguridad del propio edificio. Un mejor aislamiento reduce la necesidad de calefacción en invierno y de aire acondicionado en verano disminuyendo los costes de gestión del edificio. Los tejados naturales también ofrecen nuevos hábitats para la vida salvaje y ayudan a traer insectos, pájaros y mariposas.

*sense*”, grandes cambios provienen, con frecuencia, de observaciones sencillas y algunas ideas de negocio son, simplemente, el resultado de tener el coraje de llevar a la práctica una intuición cargada de sentido común.

Así, por ejemplo, Wiles Greendworld ofrece, simplemente, un servicio de recogida de trastos viejos, podría llamarse. Esta empresa vende productos nuevos y recoge productos viejos. Este modo de proceder responde a una observación cargada de sentido común: con frecuencia, cuando compramos nos preocupa dónde vamos a ubicar el mueble nuevo tanto o más que lo que vamos a hacer con el trasto viejo. Además, tampoco es infrecuente que acabemos dando al trasto viejo un destino poco respetuoso con el medio ambiente.

The green office supplies company that collects recycling when it delivers Wiles Greenworld offers a free recycling service to customers within the London area by collecting when we deliver from our locally stocked warehouse. Our proactive account management both saves you money and reduces the impact on the environment. This type of innovative thinking has resulted in our earning 2nd place in The Sunday Times Best Green Companies 2011 (having been listed every year for the past three years). Wiles Greenworld is your company’s one stop shop for all office supplies from stationery, computer consumables, design supplies, furniture, printed stationery, catering and cleaning supplies, audio visual equipment and personalised gifts. We also offer environmental consultancy to encourage green office management, as well as a new confidential shredding service<sup>138</sup> (Wiles Greenworld, 2012).

Además las ya citadas Nikwax y Belu, la fabricante de productos de cuidado del calzado y de prendas de exterior y la embotelladora de agua mineral respectivamente, nos ofrecen también ejemplos de concreción:

- We’ve added insulation to various buildings and double-glazing to various windows in UK sites

---

<sup>138</sup> La empresa verde de suministros de material de oficina Wiles Greenworld recoge material para reciclar cuando entrega el nuevo desde su almacén en el área de Londres. Nuestra gestión proactiva ahorra dinero y, al mismo tiempo, reduce el impacto sobre el medio ambiente. Este tipo de modo de pensar innovador nos ha llevado a ganar el segundo premio en la convocatoria 2011 Mejor Empresa Verde del diario The Sunday Times (habiendo sido preseleccionados en las últimas tres ediciones del Premio). Wiles Greenworld se te ofrece como la empresa en la que puedes conseguir papelería, consumibles de informática, material de diseño, mobiliario, otros suministros de limpieza y cocina, equipamiento audiovisual y regalos personalizados. También ofrecemos consultoría medioambiental para impulsar la gestión verde y ofrecemos asimismo servicio de destrucción confidencial de documentos.

- In 2006 we reduced gas consumption for heating by 60% at our primary packing and filling building by installing an insulated, suspended ceiling and upgrading the as heating system
  - PCs are now shut down at night, thanks to a solid back-up system
  - Monitors automatically enter power save mode when not in use
  - All screens have been updated to LCD, which requires less energy
  - We've hung posters reminding people to turn off lights when not in use
  - We've replaced skylights in a manufacturing area to allow more natural light in
  - We offer monthly staff training on environmental awareness and reducing energy consumption<sup>139</sup>
- (Nikwax, 2012)

We work with the best industry experts to quantify exactly our impact and then offset through sustainable projects. This means that every one of our products is completely carbon neutral, which helps you reduce your own footprint<sup>140</sup> (Belu, 2013).

Esta última cita recoge expresamente el verbo “to quantify”: ese afán de contar, de calcular, de cuantificar evoca Utilidad y, de acuerdo con las voces de las pymes británicas, está muy presente en su actividad.

---

<sup>139</sup> Hemos aislado varios edificios en el Reino Unido e instalado doble ventana en otros tantos – En 2006 conseguimos una reducción del 60% en el consumo de gas para calefacción en nuestro edificio principal por medio de la instalación de una cubierta suspendida y aislante y la mejora del sistema de calefacción – Ahora apagamos los PCs por la noche gracias a un buen sistema de back-up – Las pantallas pasan a un modo ahorro tan pronto como dejan de ser utilizadas – Todas las pantallas han pasado a ser LCD, lo que consume menos energía – Hemos colgado pósters recordando a todo el mundo la conveniencia de apagar las luces cuando no sean necesarias – Hemos realizado modificaciones en el área de construcción para un mayor aprovechamiento de la iluminación natural – Ofrecemos formación mensual a los trabajadores sobre asuntos medioambientales y de reducción de consumo de energía.

<sup>140</sup> Trabajamos con los mejores expertos de la industria para cuantificar exactamente nuestro impacto y compensarlo mediante la participación en proyectos sostenibles. Esto significa que todos nuestros productos son neutrales (desde el punto de vista de la emisión de dióxido de carbono) lo que ayuda a ver reducida nuestra huella de carbono.



#### 4.2.9. WE NEED LEADERS WITH INTEGRITY, INSIGHT AND A COMMITMENT TO INNOVATION<sup>141</sup>

En las pymes británicas late, por otro lado, la admiración por el líder empresarial íntegro, reflexivo y comprometido con la innovación. “Integrity, insight and commitment to innovation” (Webster y Johncon, 2010, p. 4) son los signos de excelencia del emprendedor británico.

Resulta llamativo que algunos de los impulsores de pymes británicas innovadoras no sean jóvenes, sino profesionales maduros con una trayectoria más o menos dilatada que, en un momento determinado, respondiendo a su conciencia, abandonan la organización para la que trabajan y emprenden un nuevo camino. Así, por ejemplo, el químico Keith Harrison impulsa Newlife Paints, pyme de nuestra muestra. Y también, en el caso de Green Preference Service, otra pyme de nuestra muestra, la cita siguiente da a entender que un grupo de profesionales del márketing directo tradicional (coloquialmente llamado buzoneo de publicidad) impulsan esta pyme dedicada a organizar un sistema electrónico de publicidad directa sin papel:

Greenpreferenceservice.com is a commercial business set up by people who, during their careers, have produced millions of pieces of direct mail. Some you may have received and some you may have even considered junk mail. Always looking to reduce costs and increase the number of people that opened and read their material they asked around and found that whilst people disliked junk mail they would rather sift through a mound of letters that landed on their doormat each day to see if there was anything of interest rather than not receive any junk mail. Armed with this, greenpreferenceservice.com was born giving people control over what direct mail they received through their letterbox and what information they preferred to receive online. With clear benefits for both those that produce direct mail and those that receive it signing up to greenpreferenceservice.com doesn't cost the earth<sup>142</sup> (Green Preference Service, 2013).

---

<sup>141</sup> Necesitamos líderes con integridad, reflexivos y comprometidos con la innovación.

<sup>142</sup> Greenpreferenceservice.com es un negocio comercial regentado por personas que, durante sus carreras, han producido millones de hojas de publicidad para buzoneo masivo. Ustedes habrán recibido algunas de esas hojas y algunas otras las habrán tirado por considerarlas correo basura. Con el objetivo puesto en reducir costes y en conseguir, además, que más personas realmente abran y lean el correo que reciben, quienes regentan Greenpreference.com descubrieron que aunque a la gente le disgusta el correo basura, la gente, sin embargo, agradecería algún servicio que les permitiera discriminar el tipo de correo que reciben. Con este descubrimiento, Greenpreference.com nació para dar a la gente el control sobre el correo que reciben a través de su buzón y para darles también la opción de recibir lo que deseen vía correo electrónico. Esto tiene beneficios para ambas partes, para quienes producen el correo y para quienes lo reciben por la vía que prefieren gracias a Greenpreference.com.

La cita presenta a estos emprendedores como íntegros (abandonan lo que venían haciendo porque creen que hay un modo más socialmente responsable de hacer las cosas), reflexivos (conscientes, responsables) y comprometidos con la innovación (si hay otro modo posible de hacer las cosas, hay que probarlo).

Esta vinculación entre innovación y liderazgo tiene profundas implicaciones: liderar debe concebirse como atrevimiento, como aceptación del riesgo que el cambio supone, como apuesta por mejorar el estado actual de cosas disponiéndose a ensayar nuevas fórmulas, aceptando siempre el fracaso como posibilidad.

#### 4.2.10. WE STRIVE FOR DE HIGHEST STANDARDS<sup>143</sup>

El concepto de “estándar” es anglosajón en su origen: evoca la existencia de un listón, de una vara de medir que nos ofrece información sobre nuestra altura, nuestra situación, nuestro desempeño. El “estándar”, al menos en su genuina versión, se opone a la regla, a la ley, a la norma: actúo y mido mi actuación en relación con un estándar nacional o sectorial o incluso privadamente establecido por mí mismo como objetivo que me fijé y que me guió y que ahora me ayuda a auto-evaluarme. Los “estándares”, por su propia naturaleza, no separan buenos de malos, aptos de ineptos, pues simplemente sirven de referencia, pero esta referencia es convenida para un tiempo preciso, para unas condiciones determinadas. Por eso decimos que los “estándares” pueden cambiar y se ha acuñado la expresión “elevar los estándares”, expresión que encierra en sí misma la naturaleza cambiante de los “estándares”: si pueden elevarse es que no están llamados a ser siempre iguales y no pueden, en consecuencia, separar el bien del mal.

En el mundo empresarial existe la expresión “ethical business standards”: se trata de una referencia vaga e imprecisa a la responsabilidad del empresario que no deriva la necesidad de cumplir las leyes, sino su propia conciencia. No se reproducirán ahora las objeciones que ya se han hecho al adjetivo “ético”. Baste señalar aquí que las pymes británicas prefieren referirse, en todo caso, a códigos de conducta, “code of Business Conduct”, como documentos que explicitan estándares. Así, por ejemplo, la funeraria Woodland Burial Parks explicaba (hasta su integración en Green Acres) que su “Code of Business Conduct” era un documento que inspiraba su actuación diaria, que tenía vocación

---

<sup>143</sup> Perseguimos los estándares más elevados

de concernir a todos los que, de un modo u otro, estaban conectados con Woodland Burial Parks y que establecía “estándares” de conducta precisos.

This Code of Business Conduct sets out the Values. These sustain our commitment to improve continually the quality and appropriateness of our service. This Code applies to everyone connected with the Company and to everything we do. For those who work for Woodland Burial Parks, this Code sets out the standard we expect from them in their everyday activity. For the families we serve, it contains our promise that their needs are both recognised and wherever possible exceeded. For our shareholders, it is their reassurance that the Company continuously strives for the highest ethical business standards while delivering a satisfactory return on their investment<sup>144</sup> (Woodland Burial Parks, 2012).

La idea del Código de conducta como guía voluntariamente asumida por la pyme responde, en todo caso, al espíritu antirregulatorio del mundo anglosajón: frente a la proliferación normativa, la pyme prefiere un código de conducta propio, libre y hecho a medida. A continuación este espíritu anglosajón se comparará con el europeo continental propio de España.

---

<sup>144</sup> Este Código de Conducta establece nuestros Valores, los cuales expresan nuestro compromiso de mejorar continuamente la calidad y la adecuación de nuestro servicio. Este Código es de aplicación a todos quienes están relacionados con nuestra empresa y a todo lo que hacemos en la empresa. Para todos los que trabajan en Woodland Burial Parks, el Código establece los estándares que cabe esperar de ellos en sus actividades diarias. Para las familias a las que servimos, el Código recoge nuestra promesa en el sentido de que responderemos a sus necesidades y, en lo posible, superaremos sus expectativas. Para nuestros accionistas, el Código les asegura que la compañía persigue siempre los estándares éticos más elevados, al tiempo que les ofrece un retorno adecuado por su inversión.

### 4.3. COMPARACIÓN DE LAS VOCES DE LAS PYMES ESPAÑOLAS Y BRITÁNICAS

Tabla nº 21. Las voces de las pymes

10 voces de pymes españolas	10 voces de pymes británicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que proponerse ser los primeros.</li> <li>• Queremos mejorar el mundo.</li> <li>• No podemos permanecer callados.</li> <li>• Nos abrimos a las emociones.</li> <li>• Somos familias empresarias con perspectiva de largo plazo.</li> <li>• Vivimos entre el orgullo y la permanente insatisfacción.</li> <li>• Nos hemos vuelto locos.</li> <li>• Nos abrimos a una visión planetaria.</li> <li>• Necesitamos líderes de cultura organizacional.</li> <li>• ¿Estamos construyendo una sociedad más libre, más pacífica y más democrática?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• We have a desire to make a difference.</li> <li>• We sell ethical goods and services.</li> <li>• We are proud!</li> <li>• We respect people of all beliefs.</li> <li>• We are only of value to our stakeholders if we stay in business.</li> <li>• We provide an essential service to the community.</li> <li>• We have an educational role to play.</li> <li>• We quantify exactly our impact.</li> <li>• We need leaders with integrity, insight and a commitment to innovation.</li> <li>• We strive for the highest standards.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Las 10 voces de las pymes españolas y las 10 voces de las pymes británicas que acaban de presentarse frente a frente nos ofrecen ya algunos elementos de comparación y presentan, de forma resumida, el análisis de citas que ha precedido a esta comparación.

A continuación se van a destacar 10 aspectos respecto de los que las voces de los dos países comparados ofrecen matices más diferenciados. En suma, en este estadio de la

presentación de resultados de esta investigación cualitativa de lo que se trata es de realizar una reflexión comparativa.

Es importante destacar que los “resultados de la investigación” incluyen no únicamente esta reflexión comparativa que cierra este Capítulo VIII, sino todo lo presentado hasta aquí. Es más, por la propia naturaleza compleja del objeto investigado, todos los elementos presentados como “resultados” deben considerarse interrelacionados: ninguno ofrece una perspectiva que pueda considerarse aisladamente, sino que conforman un cuerpo de resultados que, valorado en su conjunto, arroja luz sobre el objeto de investigación: qué es la Responsabilidad Social, qué es para las pymes y qué hallazgos significativos se derivan de comparar las voces de pymes de España y Reino Unido.

Es decir, los resultados de la investigación son un mosaico con los siguientes elementos principales: (1) análisis de *wordcrunching*; (2) tabla de frecuencia absoluta; (3) tabla de frecuencias absoluta y relativa; (4) curva comparativa; (5) gráfico de densidades o concurrencias; (6) red de “*cooccurring codes*” de las pymes españolas; (7) red de “*cooccurring codes*” de las pymes británicas; (8) citas (“*quotes*”) integradas en un discurso reflexivo de las pymes españolas (voz de las pymes españolas); (9) citas (“*quotes*”) integradas en un discurso reflexivo de las pymes británicas (voz de las pymes británicas); y (10) reflexión comparativa.

Pues bien, se llega, por fin, a esta reflexión comparativa que cierra los resultados y que, a efectos de claridad expositiva, se resume a continuación en una tabla con diez puntos que, seguidamente, son desarrollados en profundidad.

Tabla nº 22. **Resumen de la comparación de voces de las empresas**

1	Mayor inclinación de las pymes españolas a realizar memorias o informes
2	Mayor disposición a la rendición de cuentas de las pymes británicas
3	Mayor abstracción en el discurso de las pymes españolas
4	Mayor conciencia de contribución a la riqueza nacional y al bienestar común de las pymes británicas
5	Mayor peso del carácter familiar en las pymes españolas

6	Mayor compromiso de las pymes británicas con las escuelas locales
7	La pyme española busca un líder visionario, la británica un líder íntegro y transformacional
8	Mayor reconocimiento de la riqueza de la diversidad entre las pymes británicas
9	Más diálogo (¿o simple extroversión?) de las pymes españolas
10	Mayor sentido festivo de las pymes españolas

Fuente: elaboración propia

#### 4.3.1. MAYOR INCLINACIÓN DE LAS PYMES ESPAÑOLAS A REALIZAR MEMORIAS E INFORMES.

Ya sea por el impulso estatal (a través del instituto de Crédito Oficial o ICO) o autonómico (distintas iniciativas tendentes a impulsar la Responsabilidad Social de las pymes a las que se hizo referencia en el Capítulo VII) o por un impulso emanado de las propias pymes dirigido a mejorar su Reputación (se advirtió antes en este Capítulo VIII que entre las pymes españolas “pesa” la Reputación), lo cierto es que llama la atención entre las pymes españolas una mayor disposición a la elaboración de memorias o informes de Responsabilidad Social (la mayoría de las pymes españolas de la muestra ofrecen memoria, la mayoría de las pymes británicas de la muestra no ofrecen memoria).

Las pymes españolas hacen referencia al Pacto Mundial (o Global Compact en inglés), iniciativa de Naciones Unidas en el ámbito de la Responsabilidad Social y las que han suscrito formalmente dicho Pacto Mundial se han sometido al “informe de progreso” que la Asociación Red Española del Pacto Mundial propone (asociación que ha recibido el impulso público del ICO, como se explicó antes en este Capítulo VIII). No hallamos en las pymes británicas de la muestra interés específico por el Pacto Mundial.

Por el contrario, entre las pymes británicas encontramos referencias expresas a valores (“values”) y a códigos de conducta empresarial (“Codes of business conduct”), luego los compromisos y logros de las pymes británicas no encuentran soporte en memorias o informes realizados por impulso de la autoridad pública y de acuerdo con reglas uniformes, sino que los compromisos y los logros de las pymes británicas se exigen en códigos de conducta libremente asumidos (auto-regulación) y nunca impuestos o

sugeridos por la autoridad pública u organismos internacionales (regulación). Este espíritu antirregulatorio determina el contexto anglosajon como ya se explicó en el capítulo VII.

Como han destacado García Tabuenca et al. (2012, p.161) las “políticas públicas” constituyen el “primer factor” (conclusión alcanzada a partir de análisis factoriales de encuestas realizadas por el Instituto Universitario de Análisis Económico y Social de la Universidad de Alcalá): por “primer factor” quieren decir “el factor que más explica la actividad emprendedora”. Es decir, en España, según este estudio de la Universidad de Alcalá, el grado de implementación de “políticas públicas” pesa mucho, influye mucho, explica en gran medida la eclosión de nuevas empresas.

¿Y cuál es el segundo factor según el estudio citado? “El segundo factor recoge los siguientes cuatro ítems: contribuir a la sociedad, aceptar un desafío, exhibir las habilidades personales y obtención de reconocimiento social” (ibídem, p. 162). ¿Tienen estos ítems que ver con la Responsabilidad Social? El primer ítem (“contribuir a la sociedad”) podría ser la Responsabilidad Social misma expresada en su forma más simple. El segundo ítem (“aceptar un desafío”) evoca ese sentido de misión libremente asumida (Iniciativa) que ya se dijo que “pesa” significativamente en la pyme española. Los ítems tercero y cuarto (“exhibir las habilidades personales y obtención de reconocimiento social”) funden la extroversión (Diálogo) propia de la pyme española y cierto afán de notoriedad (Reputación) que también “pesa” más en la pyme española que en la británica. En definitiva, los resultados de la investigación de la Universidad de Alcalá citada (García Tabuenca et al. 2012) no contradicen los de esta investigación, sino que pueden establecerse algunas coincidencias puesto que los códigos “más” españoles, según quedó explicado antes en este Capítulo VIII, se hallan también entre los ítems que la investigación de la Universidad de Alcalá identifica como españoles. Y, por otro lado, la mención a las “políticas públicas” como “primer factor” encuentra también su reflejo en esta investigación en las numerosas menciones al Instituto de Crédito Oficial y a las iniciativas autonómicas estudiadas.

Ahora bien, ¿las memorias de las pymes españolas son ricas y profundas? ¿Ofrecen más datos, información y conocimiento las memorias de las pymes españolas o las pymes británicas que, como se ha explicado, no se valen principalmente de memorias para comunicarse, sino de canales no formalizados tales como su presencia en la comunidad donde operan, sus apariciones en prensa local o sus contenidos en internet?

Los resultados presentados en este Capítulo VIII (en particular en análisis de la densidad o concurrencia entre Transformación y Utilidad en relación con la unidad hermenéutica pymes británicas) conducen a la siguiente respuesta: en España hay más

memorias e informes, pero no mayor profundidad de contenidos, ni mayor “reporting” de evidencias cuantificables y cuantificadas.

No se han encontrado estudios británicos semejantes a los de García Tabuenca et al. (2012), luego no es posible establecer en qué medida el factor “políticas públicas” explica el espíritu emprendedor británico; sin embargo una aproximación plausible (y coherente con los resultados de esta investigación considerados en su conjunto) es la siguiente: en las pymes británicas y en su grado de adscripción a la gran corriente de la Responsabilidad Social no juegan un papel determinante las llamadas políticas públicas; por lo tanto, una hipótesis (que únicamente una investigación cuantitativa que escapa los límites de esta investigación podría confirmar o no) es que, en relación con las pymes británicas, la “contribución a la sociedad” es un “primer factor” y no un “segundo factor”, como ocurre en relación con las pymes españolas; finalmente, las pymes españolas hacen mucho reporting, pero reportan poco, menos que las británicas (las españolas cumplen con las exigencias y modas sin que sus informes respondan al alto sentido de “accountability” (rendición de cuentas) que está presente en el mundo anglosajón, tal y como se explica a continuación).

#### **4.3.2. MAYOR DISPOSICIÓN A LA RENDICIÓN DE CUENTAS DE LAS PYMES BRITÁNICAS**

La investigación cualitativa ha arrojado dos resultados ya ampliamente comentados cuya conexión podría encontrarse en el concepto de “accountability” al que se hizo referencia en el Capítulo VII: los dos resultados cuya conexión conviene resaltar son, por un lado, la mayor frecuencia relativa de la Transparencia como código “más” británico y por otro lado, la más alta densidad o concurrencia entre Transformación y Utilidad entre las pymes británicas.

En efecto, el concepto de “accountability” puede ser una explicación plausible para la mayor disposición de las pymes británicas a la rendición de cuentas: en el contexto anglosajón las operaciones de la empresa no son materia reservada, sus clientes y otros grupos de interés pueden y deben pedir que la empresa rinda cuentas, explique cómo hace las cosas y detalle la naturaleza y forma de sus procesos de diseño, fabricación, distribución u otros. Como ya antes se puso de manifiesto en este Capítulo VIII, en relación con la unidad hermenéutica pymes británicas, se establece un nexo entre Transformación, Utilidad y Transparencia: las dos primeras son altamente concurrentes y la tercera está, per se, relacionada con la segunda.



En el contexto británico, por oposición al español, la adscripción a la Responsabilidad Social no se proclama, se prueba.

Muy particularmente en relación con el Humanismo Ambiental (Ecología) es en el Reino Unido donde nació “Carbon Trust”, la organización que ha impulsado decisivamente en el Reino Unido y en todo el mundo, desde su fundación en 2001 y desde su sede central en Londres, la idea de huella como potente imagen en relación con el impacto medioambiental (medido con precisión en términos de cantidad equivalente de CO<sub>2</sub> emitido o dejado de emitir).

“Carbon Trust” ayuda a medir e invita (no obliga) a operar de acuerdo con unos estándares que están en continua revisión y desarrollo. Estándares (no leyes) y adscripción voluntaria (no obligatoria) a través de un proceso de certificación. He aquí la visión británica: estándares y certificaciones frente a normas y reporting vacío.

En el contexto británico está arraigada la convicción de que la acción empresarial tiene que tener responsables: respecto de cualquier *output* cabe preguntarse ¿quién responde? ¿A quién podemos pedir que rinda cuentas?

Las pymes españolas tienen ante sí un largo camino que recorrer para desarrollar una fuerte cultura de Transparencia que no pueden imponer las leyes.

#### **4.3.3. MAYOR ABSTRACCIÓN EN EL DISCURSO DE LAS PYMES ESPAÑOLAS**

Las dos reflexiones anteriores (las pymes españolas son más proclives a emitir informes no particularmente detallados ni profundos y las pymes británicas, por el contrario, tienen un alto sentido de su obligación de rendir cuentas) se complementan con esta tercera reflexión comparativa: las pymes británicas aprecian especialmente el sentido práctico y el sentido común. Como ya se adelantó en el Capítulo VII quizá el arraigo del concepto “accountability” se explique, en alguna medida, por el sentido práctico y concreto que preside el modo de pensar y de obrar británicos: es culturalmente británico huir de la exageración y de la retórica vacía.

Las pymes británicas de la muestra nos ofrecieron abundantes ejemplos de concreción que no reiteraremos. Basta recordar, en un ejercicio de meta-aprendizaje (aprendemos de lo que hemos aprendido observando, releyendo lo ya reflexionado), que en el apartado “La voz de las pymes británicas” se han introducido las categorías siguientes: “compromiso cuantificable” (apartado 4.2.1 de este Capítulo VIII), “deseo de evitar la inconcreción y ofrecer datos, compromisos, números (apartado 4.2.8 de este Capítulo VIII)

y “coraje de llevar a la práctica una intuición cargada de sentido común” (también apartado 4.2.8). Es decir: compromiso, deseo y coraje. La pasión por lo concreto unida al sentido de obligación de rendir cuentas (“accountability”) multiplica el “peso” de la Transparencia y por otro lado, despiertan el aprecio sincero por lo sencillo, por el descubrimiento nacido de la observación o de la práctica y por la mejora propuesta a partir de algún hallazgo cargado de sentido común. Isaac Newton, el astrónomo, físico, matemático y genio británico que vivió a caballo entre los siglos XVII y XVIII ¿no es acaso recordado de modo muy especial por haber alumbrado la ley de la gravedad cuando observaba cómo una manzana se caía de un árbol?

#### **4.3.4. MAYOR CONCIENCIA DE CONTRIBUCIÓN A LA RIQUEZA NACIONAL Y AL BIENESTAR COMÚN DE LAS PYMES BRITÁNICAS.**

Ya se dijo que en la voz de las pymes británicas se reconoce con claridad que se sienten socialmente responsables por mantener el empleo y servir a su comunidad.

Este discurso (ser socialmente responsable es “to stay in business”) debe interpretarse no como un alegato burdo que sirve de justificación para cualquier práctica empresarial (lo burdo sería decir que puesto que sobrevivir, “to stay in business”, es crítico y previo a cualquier otra consideración, entonces no es necesario hacer ningún esfuerzo social o medioambiental que mejore la vida de la gente), sino que debe interpretarse como una conciencia por parte de la pyme británica de que su Misión debe ser clara y debe estar alineada con los intereses de sus “stakeholders” (con sus vidas incluso).

No hay, por tanto, un desprecio de las pymes británicas hacia compromisos más intensos o elaborados para con el medio ambiente o la inclusión o la promoción de la dignidad y los derechos humanos, sino que, sencillamente, hay una conciencia previa de pertenencia a una comunidad política: mi tienda, mi pub, mi despacho, mi peluquería, mi clínica, mi hotel, mi empresa del tipo que sea es ciudadana, es vecina. De esta conciencia de Ciudadanía, de vecindad incluso, se pueden derivar compromisos más intensos o elaborados, pero no al revés: desde una perspectiva británica es una impostura, un medioambientalismo sin arraigo local o un discurso de justicia social sin respeto a la diversidad o a las condiciones dignas de trabajo en la propia empresa, o incluso sin el establecimiento de relaciones profundas y cordiales con el entorno.

Las pymes españolas de la muestra, salvo una excepción que se referenció ya antes en este Capítulo VIII (Aidema, 2012), no mencionan, al menos expresamente una vinculación entre Responsabilidad Social y el mero hecho de existir, ni insisten de manera

destacada en su condición ciudadana (con el peligro que ello puede traer consigo si se formulan objetivos o compromisos que persigan ser ecológicos, sociales, ¡éticos! sin una reflexión previa y honda acerca del sentido primero de la acción empresarial como contribución al bienestar común).

#### 4.3.5. MAYOR PESO DEL CARÁCTER FAMILIAR EN LAS PYMES ESPAÑOLAS.

Sea por una razón cultural que esta investigación cualitativa no se ha ocupado de desentrañar o por cualquier otra causa que no ha emergido, lo cierto es que las pymes británicas, incluso en casos en que nos encontremos ante pymes impulsadas por dos cónyuges y sus hijos, no inciden en esta circunstancia a la hora de presentarse. Por ejemplo, resulta evidente al leer los contenidos de la página web de Newlife Paints (2012) que Keith y Linda son cónyuges, pero esta circunstancia no se destaca en la página. A continuación presentamos sus rostros. Se volverá en el Capítulo X sobre un posible estudio de rostros, de corte antropológico.

#### Imagen nº 3 Ejemplos de rostros: Keith y Linda



Fuente: <http://www.newlifepaints.com/about>

Por el contrario, las expresiones “empresa familiar” o “pyme familiar” son habituales entre las pymes españolas que, en general, presentan esta circunstancia como una fortaleza ligándola, como ya se dijo, a un sentido de largo plazo que concede solidez al proyecto empresarial.

Va más allá del alcance de esta investigación profundizar en la naturaleza de la empresa familiar y sus rasgos; sin embargo, con independencia de si es justificable o no la vinculación entre empresa familiar y robustez de un proyecto empresarial adscrito firmemente al gran movimiento de la Responsabilidad Social, lo cierto es que la

contemplación de la pyme como proyecto familiar intergeneracional es tan apasionante como compleja.

Es más, esta complejidad convierte la metodología cualitativa en especialmente idónea para llevar a cabo una indagación científica fructífera.

Piénsense, por ejemplo, que las llamadas, “historias de vida” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 347) podrían proporcionar un mosaico de perfiles, de vidas de fundadores, de hijos de fundadores y de sucesivas generaciones.

En el Capítulo X se incidirá en que la investigación apunta nuevas investigaciones (Prospectiva) que podrían, en el futuro, enriquecer el objeto de estudio. Sin duda, la relación entre empresa familiar y Responsabilidad Social se nos presenta como un ámbito para la profundización. Por otra parte, en esta investigación se ha optado (como se explicó en el Capítulo VI) por una “codificación hipotética” (Saldaña, 2009) en la que se deciden primero los códigos y se codifica a partir de códigos preestablecidos en la fase de Fundamentación teórica, pero, como ya se apuntó, esta aproximación puede enriquecerse con nuevas investigaciones que hagan el camino inverso: que busquen códigos, que hagan emerger códigos de los documentos primarios, a la manera que la llamada “Grounded Theory” o “teoría fundamentada” propone (Pérez Serrano y Pérez Serrano, 2010, p. 270). Es decir, en esta investigación se ha optado, principalmente en lo que hemos llamado primer proceso codificador, por una aproximación eminentemente deductiva (de las categorías a los casos, a los ejemplos, a las citas), pero, como quiera que ninguna investigación es únicamente deductiva o únicamente inductiva (de lo concreto a lo más general, a las categorías) es cierto que en esta investigación han emergido ya, se apuntan ya, se advierten ya nuevos elementos y nuevas categorías de análisis que reclaman ulteriores investigaciones: se han inducido, diríamos entonces, nuevas categorías e incluso problemas dignos de consideración. Un buen ejemplo es la categoría “empresa familiar” que, en la terminología propia de ATLAS.ti, podría erigirse en “código *in vivo*” en ulteriores investigaciones (una especie de código que nos proponen los documentos primarios).

#### **4.3.6. MAYOR COMPROMISO DE LAS PYMES BRITÁNICAS CON LAS ESCUELAS LOCALES.**

Así como las pymes españolas no ocultan su condición familiar, mientras que las británicas no exhiben esta condición, las españolas no mencionan en sus discursos a las escuelas próximas, mientras que las pymes británicas lo hacen con frecuencia.

En efecto, distintas formas de relación con las escuelas locales están presentes en la voz de las pymes británicas: trabajadores que se ofrecen para dar clase sobre alguna materia relacionada con la actividad de la empresa, organización de visitas a la empresa, participación en eventos académicos o extracurriculares de la escuela.

Al carácter de la empresa como ciudadana y vecina, se une, en este caso, el carácter de la pyme como miembro de la comunidad. Esta visión entraña una concepción de la comunidad local en la que tienen un lugar las escuelas y las empresas: la escuela, la farmacia, la fábrica, el templo, la comisaría, el teatro, el colmado son todas formas de participación en la comunidad. Desde esta perspectiva británica la pyme es expresión de Ciudadanía, ejercicio de libertad para la mayor prosperidad de todos y manifestación concreta de la Democracia.

En España, este sentido de la pyme como ciudadana y garante del desarrollo de la Democracia es muy incipiente. Son muchos quienes presentan las empresas como oscuros centros de interés. Ya se dijo que es sorprendente que, por ejemplo, los libros de texto españoles, con extraordinaria frecuencia, sugieren al discente que profundice en su relación con su familia, su Ayuntamiento, las Organizaciones No Gubernamentales próximas a su escuela y un largo etcétera de instituciones de todo signo sin apenas hacer referencia a las empresas. Las pymes españolas están llamadas a contribuir a un cambio en este ámbito.

En el Capítulo X, en el marco de una serie de menciones a otras investigaciones directa o indirectamente relacionadas con esta investigación, se hace referencia a la idea de contextualización de los centros educativos en su entorno que Martín-Moreno desarrolla a partir de una observación inicial: “el tradicional aislamiento de los centros educativos está empezando a ceder” (Martín-Moreno, 2010, p.3).

Partimos, por tanto, en España de un “tradicional aislamiento” de los miembros de la comunidad: hay pocos ejemplos de relación empresa-escuela (se mencionarán algunos en el Capítulo X), pero lo esencial es que está pendiente un desarrollo del sentido de comunidad. Frente al aislamiento, renazca la comunidad.

No es baladí que el impulso primigenio de la Responsabilidad Social en el Reino Unido fue liderado por la organización “Business In The Community”. De hecho, “Business In The Community” es todavía hoy la mayor organización británica sin ánimo de lucro de entre las que tiene como misión impulsar la Responsabilidad Social. “Business In The Community”, conocida en el Reino Unido por sus siglas BITC y por su influyente web [www.bitc.org.uk](http://www.bitc.org.uk) (Business in the Community, 2013) está honoríficamente presidida por el Príncipe Carlos, presidencia que expresa el compromiso institucional de la jefatura

del Estado con la Responsabilidad Social y, en particular, con esta visión de “comunidad” que tiene tanto arraigo en el mundo anglosajón en general y en el Reino Unido, en particular, y tan escaso desarrollo en España.

Finalmente, es necesario hacer referencia al carácter polisémico del término comunidad. Nos podemos referir a la comunidad como entorno, como ámbito local, como barrio o ciudad: cuando decimos “business in the community” utilizamos esta acepción (la empresa como un agente más de su entorno). Pero una segunda acepción se refiere a la comunidad como modo de relacionarse: en este caso la “escuela como comunidad” (Cerrillo, 2011, p. 24) o “centrada en la comunidad” (Merino, 2009, p. 33), o la empresa como comunidad nos remiten a una idea de organización que presta especial atención a las relaciones humanas, perspectiva que emergió en los años 30 del siglo XX y que no ha dejado de tener vigencia desde entonces integrándose con mayor o menor intensidad en todas las reflexiones sobre Organización, ya sean con un enfoque racionalista, interpretativo-simbólico, socio-crítico o integrador.

**Imagen nº 4 Ejemplo de foto de equipo-comunidad: W.E. Amies**



Fuente: <http://www.amiesplastics.co.uk/history-2>

#### 4.3.7. LA PYME ESPAÑOLA BUSCA UN LÍDER VISIONARIO, LA BRITÁNICA UN LÍDER ÍNTEGRO Y TRANSFORMACIONAL.

No se repetirán aquí las citas sobre liderazgo que ya se han ido vertiendo antes a lo largo de la investigación. Conviene ahora, simplemente, subrayar que el liderazgo, como la empresa familiar o la idea de comunidad, emerge como uno de los grandes asuntos relacionados con la gran corriente de la Responsabilidad Social.

La atención sobre el liderazgo, los estilos de liderazgo, el impacto del líder y cuestiones afines no es nueva, pero sigue cobrando más y más importancia en la Sociedad del Conocimiento.

De la comparación de las voces de las pymes españolas y británicas se extraen pocas conclusiones definitivas, aunque algunas conclusiones preliminares que investigaciones ulteriores podrían confirmar o no. En particular, parece entreverse que la cultura empresarial británica reclama un líder “transformacional”, según expresión en español que ha propuesto García Morales (2004, p.178):

El porvenir será turbulento de tal forma que los líderes del futuro deben ser líderes transformacionales que eleven y amplíen los intereses de los empleados, generen conciencia y aceptación de los propósitos y misión, fomenten la visión compartida, promuevan inteligencia, racionalidad, resolución de problemas, orgullo y espíritu de verdad, logren que los empleados miren más allá de sus propios intereses, entrenen, aconsejen o generen auto-confianza y auto-determinación, fomenten la flexibilidad dentro de la firma, reorienten la capacitación y la construcción de equipos, sean pacientes si los resultados se demoran y más que trabajar dentro de la cultura existente, la reten y la cambien.

En efecto, este último rasgo del líder transformacional, su capacidad para retar la cultura existente que García Morales formula a partir de trabajos y esquemas conceptuales propios del entorno anglosajón, parece latir de modo más intenso entre las pymes británicas. La referencia al concepto “integrity”, a la integridad como raíz de la honestidad intelectual, se relaciona con esta capacidad para retar la cultura existente en el siguiente sentido: se espera del líder que sea fiel a sí mismo, a sus principios, a su afán por contribuir a mayores cotas de justicia y se espera, en consecuencia, que, por integridad, sepa y tenga el coraje de cambiar el rumbo, proponer que las cosas empiecen a hacerse de otra manera y arriesgarse a probar nuevas formas y métodos. Curiosamente, no se identifica este rasgo con la juventud.

Sin embargo, en España, al menos a partir de la muestra de esta investigación, no parece estar consolidada entre las pymes esta forma de liderazgo. Las pymes españolas,

quizá en este punto situadas en un estadio anterior, no esperan del líder que sepa retar la cultura existente, sino que sepa afianzar la cultura emergente. Hay que tener en cuenta que, por ejemplo, el medioambientalismo tiene una tradición más larga y profunda en el Reino Unido (algo que queda reflejado en la mayor frecuencia relativa del código Ecología entre las pymes británicas de esta investigación) y parece razonable que en el contexto británico, surjan exigencias para que se purifique o se renueve el vigor de un medioambientalismo ya arraigado, mientras que en España, sencillamente, se pongan los medios para que el medioambientalismo termine de echar raíces. Estadios diferentes exigen rasgos de liderazgo diferentes, podría sostenerse.

Así, en España, la voz de las pymes parece reclamar un líder joven y carismático que posea “una visión clara, sostenida y comunicada consistentemente” (García Morales, 2004, p.177). Se busca, en definitiva, un líder atrayente que cree cultura. Ya llegarán los días en que sean necesarios líderes que desafíen la cultura desde la honestidad intelectual y cierta madurez profesional y vital.

En todo caso, debe insistirse en que esta reflexión comparativa no podía dejar de mencionar este decisivo asunto del liderazgo, pero, obviamente, se trata de una materia de contornos tan vastos que exige una mayor profundización situada más allá del objeto del presente estudio. Asimismo, la idea del liderazgo multidimensional a la que se hizo referencia en el Capítulo IV merecería una reflexión adicional que también se escapa al alcance de este estudio.

#### **4.3.8. MAYOR RECONOCIMIENTO DE LA RIQUEZA DE LA DIVERSIDAD ENTRE LAS PYMES BRITÁNICAS.**

El asunto del Humanismo hacia el interior de las organizaciones (que hemos codificado como Inclusión en esta investigación) cobra creciente importancia y se erige como nuevo paradigma en la medida en que es consustancial a la Democracia, “an essential part of the democracy” (Sen, 2009, p. 353): las pymes acogen en su seno o se relacionan con seres humanos de la más diversa condición, origen, raza o credo y cuando esto ocurre felizmente, cuando trabajamos para incluir y no para excluir, cuando ampliamos el círculo de los prójimos o vecinos (en inglés prójimo es “neighbour”, pues no existe una palabra para vecino y otra para prójimo), cuando triunfa la diversidad como valor, cuando todo esto acontece es que el nuevo paradigma de la inclusión ha encontrado líderes que lo impulsan y equipos que lo encarnan.



El carácter enriquecedor de la diversidad se atisba en la voz de las pymes británicas, pero no en la voz de las pymes españolas. Hay en las pymes españolas un aprecio por la inclusión, pero el aprecio y la consideración no han conducido, todavía, a un sentido de oportunidad: no se contempla el eje inclusión-diversidad como palanca de diferenciación o de enriquecimiento.

Ya se advirtió antes en este Capítulo VIII que la diversidad de nacionales de distintos países (socios fundadores de una nacionalidad, trabajadores de varios países y clientes de muchos) es una realidad ya en las pymes españolas y, en algunos casos, se escucha alguna valoración positiva, pero de ahí a integrar la diversidad racial, cultural o incluso religiosa como parte de un discurso sistemático hay un trecho que las pymes españolas no han empezado a recorrer y que las pymes británicas han acogido ya, al menos las más dinámicas, con naturalidad.

Es indudable que Inclusión y Ciudadanía son códigos llamados a concurrir. No se han observado altas concurrencias ni en la unidad hermenéutica pymes españolas, ni en la unidad hermenéutica pymes británicas, lo que, quizá, conduce a pensar que la Inclusión como código vertebrador de la Democracia no tiene suficiente fuerza ni entre las pymes españolas, ni entre las británicas, aunque algunos trazos del discurso de las pymes británicas permitan intuir que valoran la Inclusión y la diversidad como fuentes de enriquecimiento.

Hay alguna concurrencia, sin embargo, en las dos unidades hermenéuticas entre Inclusión y Ecología. Este hallazgo merecería ulteriores investigaciones y cabe ahora, únicamente, dejar apuntada una hipótesis coherente con la Fundamentación teórica de esta investigación: la Ecología, el respeto al medio ambiente, puede y debe concebirse antropocéntricamente (cuidamos del medio ambiente porque es el común hogar de todos), de suerte que cuanto más cuidamos del medio ambiente, más cuidamos de los vecinos y cuanto más nos preocupamos por ampliar el círculo del nosotros, más, probablemente, estaremos en disposición de comprender la importancia del cuidado del planeta Tierra.

#### **4.3.9. MÁS DIÁLOGO (¿O SIMPLE EXTROVERSIÓN?) DE LAS PYMES ESPAÑOLAS.**

Como se vio, la tabla de frecuencias absoluta y relativa situaba el Diálogo como un código, en principio, “muy español”.

Ahora bien, también se han apuntado ya signos que permiten colegir (a partir de las citas de la unidad hermenéutica pymes españolas) que el grado de profundidad del Diálogo de las pymes españolas es limitado.

La irrupción de las Redes Sociales conduce, necesariamente, a una reconceptualización del Diálogo como valor.

El diálogo es, ciertamente, un valor. Para Sen (2009), el Diálogo es fundamento de la Democracia y, por ende, de la justicia. No puede existir justicia sin diálogo.

Las Redes Sociales multiplican las oportunidades (en el sentido de ocasiones) para dialogar. El contenido del diálogo puede tener que ver con la gran corriente de la Responsabilidad Social, algo sobre lo que, como ya se dijo, ha reflexionado Alberto Inglés (2012).

Román (2005a, 2005b) insiste en la distinción entre datos, información y conocimiento: primero son los simples datos, después la información como presentación ordenada y con sentido de los datos y, finalmente, es el conocimiento que se constituye en la información reelaborada, realimentada, llena de un nuevo sentido que alguien ha construido para enriquecimiento propio y todo el que comparta con él su hallazgo. Efectivamente, el conocimiento se comparte, la información se ofrece y los datos, simplemente, se transmiten.

¿La pyme española transmite, ofrece o comparte?

Esta investigación se limita a subrayar que la disposición al Diálogo de las pymes españolas representa una oportunidad. Si de la extroversión se avanza hacia el Diálogo y la Transparencia (este código "pesa" más en el Reino Unido, con lo que el camino por recorrer es más largo para las pymes españolas) y si el mayor Diálogo sirve para expandir y compartir conocimientos (la pyme se define claramente en relación con una capacidad central y lo manifiesta), la pyme estará entonces contribuyendo a la construcción de mayor justicia: cuando una empresa adopta un estilo dialogante y transparente, comparte fines y es sincera sobre sus medios, esa empresa está mejorando la vida de la gente, pues su entorno, su ciudad y el mundo se transforman con su Transformación.

Las Redes Sociales jugarán un papel multiplicador: el aprendizaje organizacional y los cambios producidos se verán expandidos. Al mismo tiempo, las mismas Redes Sociales ejercerán control sobre la pyme, impedirán la marcha atrás. El camino hacia mayor Diálogo no tiene retorno. La relación entre Diálogo y Tecnología será, sin duda, un gran tema en los próximos años.

#### **4.3.10. MAYOR SENTIDO FESTIVO DE LAS PYMES ESPAÑOLAS.**

Finalmente, un breve apunte para cerrar esta reflexión comparativa: la Fiesta caracteriza la actividad de las pymes españolas. Un sentido celebrativo de la propia actividad se funde con el espíritu familiar unas veces y con el ingenio en otras ocasiones. Parece encontrar toda pyme española su particular “reason to celebrate” (Sen, 2009, p. 234) que vincula lo cognitivo con lo afectivo y abre la organización a nuevos retos con una fuerza que no se halla en registros puramente racionales.

La locura a la que se hizo referencia al analizar la voz de las pymes españolas invita a la Fiesta y conduce la vida de la pyme por senderos de incertidumbre y pasión (Shrivastava, 2010).

Todo puede perderse, todo puede ganarse. En el reto está la vida y en la travesía está el sentido. Sin Fiesta no hay justicia. Sobre estos asuntos convendrá fijar la atención en investigaciones cualitativas futuras.

Sánchez-Silva (2013) ha apuntado que del mundo anglosajón nos llega la moda del juego (“game”) como camino de aprendizaje: aprender jugando, aprender con humor, magia, música o teatro. La referencia a la Fiesta se eleva por encima del juego: jugar es escapar de la rutina diaria, mientras que la Fiesta es una forma de vivir la rutina diaria para que deje de ser rutina. En todo caso, la distinción entre Fiesta y juego también podría dar ocasión a una nueva y apasionante investigación.

**Imagen n° 5 Ejemplo de Fiesta**



Fuente: de <http://www.redyser.com/docs/INFORMEREDYSER2010-2011.pdf>

## PARTE III (capítulos IX y X)

**PROPUESTA: Didáctica de una Educación para la Responsabilidad Social en pymes. Conclusiones, discusión, limitaciones y prospectiva.**

---



## CAPÍTULO IX

# Propuesta Didáctica para una Educación para la Responsabilidad Social en pymes

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo IX se presenta una propuesta didáctica concreta, se trata de una propuesta coherente con los principales hallazgos teóricos de la Fundamentación (capítulos I a V) y con los del análisis de empresas del estudio comparativo (capítulos VI a VIII). Como veremos más adelante, el afán por ofrecer una propuesta caracterizada por algún grado plausible de concreción nos ha llevado a proponer, específicamente, una acción formativa de dos días (dos días laborables o, quizá, un fin de semana) en un entorno natural.

No hay que perder de vista que esta propuesta que se presenta en este Capítulo IX se enfrenta a varios retos importantes, de entre los que destacamos dos.

En primer lugar, la Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes debe despertar en sus destinatarios la convicción de que su empresa es creadora de conocimiento: cada vez que en el seno de la empresa se genera una reflexión sobre la Misión o mandato institucional de la compañía (el para qué de la actividad empresarial) y se hace un esfuerzo por alinearla con las capacidades centrales (en los términos explicados en la Parte I de esta investigación) la empresa está generando conocimiento, está aprendiendo y abriéndose a nuevos aprendizajes (en la medida en que reorienta sus productos y sus servicios).

Este proceso de generación de nuevo conocimiento es crítico para la supervivencia de la propia pyme, hasta el punto de que la Educación para la Responsabilidad dirigida a pymes se enfrenta al reto de presentar este desafío sin dramatizar, pero, a la vez, sin trivializar, lo que constituye el primer y más difícil reto de toda Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes. Estamos, sin duda, ante una acción educativa que se sitúa en el plano del “pensamiento complejo” (Lipman, 1998) y que va a requerir establecer las condiciones para que emerja una visión compartida y cierto sentido de comunidad (De Geus, 1997; Fox, 2000; González de Rivera, 1997; Senge, 1990).

Y en segundo lugar, la Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes no puede perder de vista que sus destinatarios (si, como se dijo en el Capítulo V, no son únicamente los directivos o jefes, sino el conjunto de la organización) responden a una extraordinaria variedad de perfiles: los habrá que no hayan terminado sus estudios primarios, junto a otros que tengan estudios universitarios de posgrado, los habrá que no hayan participado nunca en una acción educativa emanada de la propia empresa, junto a otros que hayan participado con frecuencia en multitud de acciones formativas por razón de la naturaleza de su trabajo, los habrá de todas las edades y orígenes, de toda condición, y esta diversidad exige una Educación para la Responsabilidad Social en la que todos quepan, en la que todos se encuentren dignificados (porque las voces de todos son escuchadas).

Además, debe ser una Educación universalizadora porque abre a todos al mundo, una Educación emocionante porque profundiza en las razones íntimas de lo que hacemos y confía en despertar algún consenso acerca de una visión compartida de un mundo mejor que contribuimos a construir, una Educación interactiva e informal para que nadie quede al margen sea cual sea su bagaje educativo anterior y en la que haya lugar para los silencios (Finkel, 2008), una Educación consciente y abierta al meta-aprendizaje en la que nos preguntamos sobre el modo en que veníamos haciendo las cosas y una Educación axiológico-política porque, en definitiva, hablamos de valores y hablamos de mejorar



permanentemente la polis, la realidad, el mundo en el que vivimos (Cortina, 2011; Nussbaum, 2012; Sen, 2009).

En definitiva, la Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes es difícil porque debe ser concebida como una acción filosófico-política en el sentido más profundo de la palabra Filosofía y de la palabra Política (Filosofía como el placer de conocer y Política como el arte de entregarse a mejorar la vida común en sociedad) y, al mismo tiempo (sin trivializar), debe ser concebida de modo informal, interactivo, emocionante, incluso festivo, porque la diversidad de destinatarios así lo exige (¿de qué otro modo que no fuese un modo alegre e informal podríamos dirigirnos eficazmente al personal de un taller mecánico, a los trabajadores de un pequeño almacén de cualquier clase o a los cocineros y camareros de un restaurante?) y porque, además, esperamos la participación entusiasta de los destinatarios que no pueden ser espectadores pasivos de un encorsetado discurso sobre la justicia.

## 2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

A la vista de los retos que acaban de señalarse, es necesario valerse de una metodología *ad hoc* que responda a las especiales características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social en las pymes.

### 2.1. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Hay que subrayar, una vez más, que no estamos presentando una Educación para la Responsabilidad Social de directivos, de “managers”, por emplear el término inglés de general utilización. Si así fuese, bastaría con preocuparse, como han hecho ya algunas investigaciones, de los valores personales de los directivos (Hemingway, 2005). En el marco de las Naciones Unidas ya se ha prestado atención a la importancia de educar a los “managers” para que tomen en consideración ciertas exigencias de naturaleza social. En 2007 las Naciones Unidas impulsaron la llamada UNPRME, *United Nations Principles for Responsible Management Education*, una especie de declaración dirigida a las llamadas Escuelas de Negocios, Business Schools: “the United Nations Principles for Responsible Management Education (UNPRME), a UN-backed global initiative developed to promote CSR and sustainability in business education, were adopted in 2007” (Comisión Europea, 2011b, p. 58). Este enfoque elitista de la Responsabilidad Social la presenta como una

cuestión de jefes: Singhapakdi, Karande, Rao y Vitell (2001) y Waldman, Sully de Luque, Washburn y House (2006).

Una Educación para la Responsabilidad Social dirigida a directivos de grandes empresas podría quizá tener un enfoque teórico, teniendo en consideración que estos directivos suelen contar con Educación universitaria de grado o de posgrado (lo que quizá implique, diríase irónicamente, que su aprendizaje deba ser, en realidad, un desaprendizaje) y podría responder a una metodología y ceñirse a unos contenidos que vinculen la Responsabilidad Social a las técnicas de Estrategia empresarial (McWilliams, Siegel y Wright, 2006).

Sin embargo, una Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes y a todos quienes las integran (no únicamente a sus mandos, sus directivos, sus “managers”, que, por otro lado, no tienen por qué contar con educación universitaria) es una Educación en valores, en el sentido explicado en los Capítulos anteriores, una invitación a constituir una comunidad de aprendizaje en el seno de la empresa, una apelación a reflexionar sobre la Misión de la propia empresa, un ejercicio de filosofía que requiere, eso sí, de una metodología que reconozca la diversidad de los destinatarios y el hecho de que, con toda probabilidad, no están acostumbrados a pensar sobre su actividad cotidiana en términos de actividad que tiene un impacto determinante en la vida de la gente.

En suma, una Educación para la Responsabilidad Social de las pymes, en el sentido que esta investigación propone, está relacionada no tanto con la formación de directivos, como con el desarrollo de organizaciones que aprenden (Argyris, 1993; Argyris y Schön, 1978; Blacker y McDonald, 2000; Gallego y Alonso, 1995; Guédez, 2003; Lipshitz, Popper y Oz, 1996).

Puede afirmarse que la Educación para la Responsabilidad Social de las pymes es, en el fondo, una Educación que crea conocimiento, pues, como la propia Comisión Europea ha reconocido, la Educación en este campo debe perseguir la toma de conciencia acerca de asuntos capitales para el progreso social y económico relacionados con nuestro modo de vida:

The aim of education initiatives on CSR is to promote understanding of the critical pressures on our wider ecology and society based on current ways of living (e.g. unsustainable production and consumption systems, demographics, social injustice, or poverty) and to help individuals (such as pupils, students or executives) to make informed choices about the contribution of business to sustainable development (Comisión Europea, 2011b, p. 57).

Como consecuencia de todo lo anterior, la primera característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que promueve la creación de conocimiento. La cita anterior empleó tres palabras, “to promote understanding”, que elípticamente relacionan la Educación para la Responsabilidad Social con una nueva comprensión de la realidad que conduzca a cambios en los modos de hacer las cosas, de vivir (la cita se refiere a “ways of living”), de consumir, de producir, de relacionarnos. En definitiva, la Educación para la Responsabilidad Social debe dirigirse a un cambio de las conciencias y de los comportamientos y nada de esto es posible sin procesos de auténtica creación de conocimiento, pues por creación de conocimiento no debe entenderse únicamente la invención de nuevos sistemas, productos, servicios o lo que fuere, sino también la irrupción de nuevos esquemas para comprender la realidad y cambiarla. Late, en toda Educación para la Responsabilidad Social, un elemento rompedor o disruptivo: se apela, continuamente, a la necesidad de cambiar el *statu quo* y este permanente desafío en que la Educación se convierte exige una Educación que algunos han llamado también disruptiva (Christensen, Horn y Johnson, 2008).

El conocimiento es la “mezcla de ideas, valores, percepciones, experiencias, aprendizajes captados usando un modelo mental y que son útiles para la acción” (García Morales, 2004, p.70). En esta llamada sociedad del conocimiento hay que recordar que aprender es siempre, de algún modo, generar nuevo conocimiento para desarrollar nuevas acciones. Quien de verdad aprende algo, lo reinventa, lo expresa con sus propias palabras, descubre las utilidades que le parecen de interés, amplía los significados de lo aprendido o incluso modifica tales significados. Desde este punto de vista las empresas son generadoras de nuevo conocimiento: aprenden y al aprender crean, inventan, descubren, se dedican a transformar el aprendizaje en productos y servicios que, vendidos a un precio, justifiquen económicamente su razón de ser y diseminen las ventajas sociales de los beneficios de tales productos y servicios. “El aprendizaje puede ser descrito como el proceso que envuelve el descubrimiento, retención y explotación del conocimiento almacenado, siendo, pues, una acción que toma el conocimiento como input y genera un conocimiento nuevo como output” (García Morales, 2004, p.71).

Las empresas, si están vivas, están en continuo aprendizaje y lo que aprenden les permite adaptarse. Este proceso de adaptación, que es consecuencia de un aprendizaje organizacional eficiente, es, en otras palabras, generación de nuevo conocimiento: la empresa venía haciendo las cosas de un modo y aprende a hacerlas de otro, siendo el nuevo modo de hacer las cosas un conocimiento valioso que el continuo aprendizaje ha generado. La empresa se ve obligada (como condición para su propia supervivencia) a establecer maneras de impulsar la generación de conocimiento; la empresa se ve también obligada a

asegurar la utilización y difusión, al menos hacia el conjunto de su propia organización, del nuevo conocimiento; la empresa está obligada, en suma, a tomarse en serio la gestión del conocimiento (“knowledge management”).

Las empresas, cuando llevan consigo una ordenada gestión del conocimiento que lo alienta y difunde, van tejiendo una tupida red en el seno de la organización. Tienen las relaciones entre individuos y el diálogo entre ellos entidad propia y distinta a la de los propios individuos: en toda relación hay dos sujetos, uno y otro, y un tercer elemento, el diálogo, la línea que une a uno y a otro. El conocimiento reside en ti, en mí y en el diálogo que mantenemos, único e irrepetible. La tupida red del conocimiento en el seno de la empresa incorpora a los individuos y a sus relaciones. Esta densa red de conocimiento conforma el llamado capital intelectual (Navas y Ortiz de Urbina, 2001).

Aprendizaje organizacional, gestión del conocimiento y capital intelectual constituyen, de acuerdo con García Morales, las tres bases principales de la sociedad del conocimiento:

El aprendizaje organizacional es una de las bases del nuevo paradigma de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Las otras dos bases que debemos tener en cuenta son la gestión del conocimiento (“Knowledge Management”) y el capital intelectual (“Intellectual Capital”). Estas tres corrientes del pensamiento forman la “tríada conceptual” del Aprendizaje Organizativo – Gestión del Conocimiento – Capital Intelectual (García Morales, 2004, p.254).

La empresa que, decididamente, se suma a la corriente de la Responsabilidad Social, reflexiona en su seno sobre cómo contribuye con su acción al desarrollo de una o varias capacidades centrales. Esta reflexión orientada a la acción es creación de conocimiento. Esta reflexión es continua: no es una reflexión que se sitúa únicamente en un momento fundacional, sino que debe permanecer en el tiempo para hacer posible la adaptación y, por tanto, la supervivencia de la empresa.

La segunda característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es dignificador.

Aprender a degustar cordialmente el valor de la dignidad tanto de los seres lejanos como de los cercanos, dando lugar a nuevos vecindarios, tanto de los vulnerables como de los que no parecen serlo; y aprender a razonar desde la estima de ese valor es, en definitiva, un urgente programa educativo para los nuevos tiempos (Cortina, 2011, p.236).

En consecuencia, educar para la Responsabilidad Social es impulsar la consideración de la dignidad del otro, del cercano y del lejano. La justicia que la empresa

embarcada en la corriente de la Responsabilidad Social impulsa es una justicia que tiene que ver con mejorar la vida de la gente, que es tanto como decir que tiene que ver con preocuparse por la dignidad humana.

La propia Cortina ha criticado sutilmente algunas alabanzas a algunos empresarios (Cortina, 2012); sin embargo, conviene insistir aquí, una vez más, que estamos refiriéndonos a la empresa en su conjunto, no a sus líderes, propietarios o directivos (o no a ellos exclusivamente), sino a la organización como organización aprendiente. Es la organización la que está llamada a alcanzar, progresivamente, mayores cotas de excelencia y es la organización la que, aprendiendo, dignifica y se dignifica.

La tercera característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es universalizador. La apertura a “nuevos vecindarios” a la que se ha referido Cortina evoca este carácter universalizador: la Educación para la Responsabilidad Social nos une, nos remite a una condición humana compartida y a un anhelo de desarrollo de capacidades que alcance a todos y no simplemente a algunos. Eduquemos para “actuar cosmopolitamente” (Puyol, 2010, p.76).

La cuarta característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que tiene un componente emocional (recuérdese la relación entre conciencia y emoción a la que se hizo referencia en el apartado 4 del Capítulo III).

Para que en el seno de la organización se creen las condiciones propicias para el diálogo, para el establecimiento de una red y una comunidad, para que se cree conocimiento, es necesario un entorno emocionalmente adecuado, es necesario “cultivar razón y sentimientos” (Cortina, 2011, p. 227). Para Cortina, la *Ética a Nicómaco* es, ante todo, una lección pedagógica: debemos cultivarnos. “Conviene recordar la advertencia de Aristóteles de que el hombre es inteligencia deseosa y deseo inteligente, que es necesario cultivar la razón y emociones de forma armónica” (ibídem, p.230), porque razón y emociones no se oponen (Sen, 2009, p.49). “Debemos aprender -a través de una buena educación sentimental- a conectar los sentimientos patriotas, que implican capacidad de sacrificarse por los otros miembros de la sociedad, con los sentimientos hacia el conjunto de la humanidad” (Puyol, 2010, p.87). No hay crecimiento sin emoción (Vince, 2001).

“La tradición ilustrada escocesa, con Shaftsbury, Hume o Adam Smith se adentró en el cultivo de las emociones y sentimientos” (Cortina, 2011, p.85). Sen añade a Kant y a Diderot a la lista de pensadores que han reconocido la importancia de las emociones, pero insiste, como Cortina, una y otra vez, en la importancia de la aportación del escocés Adam

Smith (Sen, 2009, pp.50 y 136) y subraya la importancia de sus reflexiones sobre lo que Smith llamaba sentimientos morales (Smith, 1976).

Cortina sitúa en esta línea de reconocimiento de las emociones a Goleman (1996) y, por supuesto, a Nussbaum (2012). La propia Martha Nussbaum no ha dejado de insistir en la importancia de las emociones:

Hoy tenemos la urgente necesidad de contar con una buena teoría explicativa de las emociones de los ciudadanos y las ciudadanas en una sociedad digna. Esta tarea debe impulsarnos a reflexionar sobre la familia, las normas sociales, las escuelas y los incentivos que crean las propias instituciones políticas. También exige una reflexión conceptual sobre las emociones, sobre cómo surgen y se despliegan, sobre cuál es su estructura y sobre cómo interactúan entre sí (Nussbaum, 2012, p. 120).

Falta en la cita anterior de Nussbaum la referencia a las empresas en general y a las pymes en particular, pues, sin duda, las emociones en el seno de las pymes pueden ser fuente de avance social.

Bauman (2009, p. 22) recuerda que en la posmodernidad necesitamos aprender “a respetar la ambigüedad, a apreciar acciones sin propósito y sin esperar recompensa”. Estos aprendizajes a los que nos anima Bauman tienen un fuerte componente emocional: son aprendizajes, diríase, del corazón, que exigen atención y “cuidado” (Mitcham, 2012, p.134).

García Morales (2004, p.64) se refiere a Piaget como “cognitivo” y Cortina (2011, p.63) llama a Piaget “racionalista”. Cortina explica que, en el fondo, usemos el adjetivo que usemos, el salto que el pensamiento pedagógico ha dado desde Piaget hasta nuestros días tiene que ver con el redescubrimiento de las emociones: tiene que darse por superada cualquier posición teórica que no reconozca la importancia de las emociones en la Educación y en la vida social en su conjunto (Cortina, 2011, p.79). También en la Educación en y para las empresas. Por supuesto, también en la Educación para la Responsabilidad Social, puesto que esta Educación tiene que ver con valores y los valores se aprenden y se sienten, se sienten y se aprenden. La apuesta por el “tacto” en la Educación de Van Manen (1998) es, por supuesto, también de aplicación en el diseño de una Educación para la Responsabilidad Social de las Empresas.

García Morales destaca que el aprendizaje organizacional profundo es siempre sentido (por los individuos y por la organización en su conjunto) y este autor realiza un brillante resumen de los tipos de aprendizaje a partir de las fuentes bibliográficas, sistematiza el saber en este ámbito y presenta varias clasificaciones de aprendizaje organizacional (García Morales, 2004, pp.82-101 y 244-245). A partir de sus reflexiones y

aplicándolas al objeto que nos ocupa (la Responsabilidad Social), se puede afirmar que el aprendizaje de la Responsabilidad Social tiene más características que se suman a las cuatro ya presentadas.

La quinta característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es interactivo. Es interactivo más que procedente de un análisis acometido de manera individual de modo más o menos estructurado (Miller, 1996). No se aprende Responsabilidad Social en soledad. Se aprende Responsabilidad Social compartiendo un cometido para la empresa y orientando la acción conjunta en una dirección coordinada. No puede olvidarse que Educar para la Responsabilidad Social es educar para el diálogo: a la justicia se llega por el diálogo, como insistentemente afirma Sen (2009) y ha explicado también Puyol comentando a Nancy Fraser (Puyol, 2010, p. 79).

La sexta característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es informal (Moreno, 2001). En efecto, no es posible una Educación de la Responsabilidad Social encorsetada, no puede ser un recetario. Su carácter de descubrimiento (la organización descubre su Misión, su mandato institucional) impide que se trate de una Educación formal en ningún sentido.

La séptima característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es consciente. No se trata de restar importancia al aprendizaje inconsciente, que puede explicar lo que algunos han llamado Responsabilidad Social implícita (Matten y Moon, 2008) y que puede tener un papel decisivo en las organizaciones, como han destacado, entre otros, Swieringa y Wierdsma (1995), sino que se trata de afirmar que la Educación de la Responsabilidad Social es esencialmente explícita: nos decimos en el seno de la organización para qué trabajamos, qué perseguimos, hacia dónde nos dirigimos y lo expresamos en términos comprensibles para nosotros como organización-comunidad-red y para la sociedad en su conjunto. Puyol (2010, p.76) ha recordado que los ciudadanos debemos (añádase, también, que las pymes deben) hacer elecciones conscientes al comprar, vender, consumir, producir, invertir de modo que no perpetuemos injusticias.

La octava característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que implica un meta-aprendizaje o deuterio-aprendizaje. Para aprender Responsabilidad Social es siempre necesario pensar acerca de cómo aprendemos (Guédez, 2003). Como, en definitiva, la empresa que reflexiona-actúa en el terreno de la Responsabilidad Social no hace otra cosa que reflexionar continuamente sobre qué hace (qué producto fabrica o qué servicio presta) y para qué lo hace (identificando la capacidad central que coadyuva a desarrollar y el modo en que mejora la vida de la gente), en

realidad esta empresa responsable es una empresa que comprende cómo aprende y está dispuesta a modificar lo que hace o cómo lo hace (reaprender) para cumplir mejor el mandato que la compele a mejorar la vida de la gente. Este aprender sobre cómo aprendemos (vital para cambiar, para mejorar) se ha llamado aprendizaje de nivel III o deuterio-aprendizaje (Argyris y Schön, 1978) o meta-aprendizaje (aprender a aprender), por oposición al aprendizaje de nivel I (detectar errores y corregirlos) o de nivel II (modificar procesos o teorías para que ciertos errores dejen de producirse).

Pensar en la empresa, como esta investigación propone, en términos de capacidades centrales de Nussbaum, es una tarea sencilla y, a la vez, ardua. Implica un alto grado de meta-aprendizaje, pues implica pensar en la empresa más que en partes aisladas de ella, implica pensar en profundidad.

Por lo tanto, si el aprendizaje de la Responsabilidad Social es, esencialmente, de nivel III (meta-aprendizaje), deben formularse propuestas educativas que provoquen la reflexión en el seno de la organización sobre cómo se está aprendiendo, que inviten a hacer consciente lo que quizá se sabe o se cree de modo inconsciente y que animen la interacción y el diálogo para el descubrimiento y la puesta en práctica de acciones de Responsabilidad Social.

La novena característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es axiológico-político. La Educación para la Responsabilidad Social es Educación en Valores. Enseñamos una Gramática para que el discente descubra y despliegue su personal forma de contribuir a un mundo mejor. Los miembros de una empresa aprenden la Gramática de los valores que les permite comunicarse, compartir un código de comunicación que les ponga en camino de construir conocimiento. Hay que añadir que este proceso es político, además de axiológico, en el sentido aristotélico del término político: honda preocupación por la polis y sentimiento de ciudadanía. Hay que pensar una Educación que libera de la esclavitud y promueve pymes libres intensamente comprometidas. “El esclavo es quien depende del amo, quien no se basta a sí mismo, quien está dominado, quien no tiene existencia política de ninguna forma y, en definitiva, quien se contabiliza en términos económicos en lugar de valorarse en términos cívicos” (Farrés, 2010, p.47).

La décima característica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social es que es para toda la vida. Aprendemos Responsabilidad Social desde la infancia. En el seno de la empresa la Responsabilidad Social compete a todos, sin distinción de edad. No termina de aprenderse nunca, no termina nunca de contribuir uno a



la tarea común en el seno de la empresa dirigida a perfilar el modo en que como individuos y como organización mejoramos la vida de la gente.

En síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social tiene diez características que son las siguientes:

Tabla nº 23. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la E.R.S.

<b>El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social</b>	
1.-	crea conocimiento,
2.-	es dignificador,
3.-	es universalizador,
4.-	tiene un componente emocional,
5.-	es interactivo,
6.-	es informal,
7.-	es consciente,
8.-	implica un meta-aprendizaje,
9.-	es axiológico-político y
10.-	es para toda la vida.

Fuente: elaboración propia

Cuando en 2002 las Naciones Unidas declararon que la década 2005-2014 habría de ser la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014), probablemente nadie anticipaba la grave crisis económica que se inició en 2008. Tristemente, la crisis ha eclipsado la reflexión sobre la sostenibilidad en particular y sobre la Responsabilidad Social en general. En alguna medida, la crisis ha frenado un proceso de reflexión que estaba en marcha y ha abortado un necesario debate público sobre la Educación: para qué educamos, hacia qué

educamos, qué es realmente una Educación para toda la vida, cómo debe ser esa Educación no formal que impulse la Responsabilidad Social en todas las empresas (no únicamente en las grandes, sino principalmente en las pymes, que son la mayoría) y en la sociedad en su conjunto y cómo impulsar una Educación en valores que, contra cualquier fanatismo (Puchol, 2012), se instituya como inspiradora de la discusión pública y, por tanto, de la consolidación de la Democracia y los derechos humanos.

Ahora que la década 2005-2014 llega a su fin, esta investigación intenta subrayar, precisamente, que es necesario recuperar la reflexión acerca de la Educación para la Responsabilidad Social y, muy especialmente, la reflexión acerca de la Educación para la Responsabilidad Social de las pymes, pues el progreso social y económico depende, en gran medida, de que las pymes se sumen al desafío de la Responsabilidad Social y de que seamos capaces de encontrar contenidos y metodologías adecuados para la Educación para la Responsabilidad Social de las pymes en el futuro.

En el fondo, estamos ante una “revolución en el aprendizaje” (Hermoso de Mendoza, 2001, p. 18) en el seno de las empresas que está conduciendo a propuestas didácticas atrevidas (entre las que esta propuesta se inscribe) consistentes, por ejemplo, en emplear textos literarios como “El Principito” en la formación empresarial (Navarro Llena, 2013) o la creación de un personaje ficticio (un director de Responsabilidad Social de una empresa hipotética) para desarrollar un hilo discursivo sobre una empresa que “no quería ser anónima”, como reza el título de una original y recentísima obra de Trujillo (2013).

## **2.2. EL PERFIL DEL EDUCADOR PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL**

Si ha quedado establecido que la Responsabilidad Social tiene que ver con valores (Capítulo III), si enseñar Responsabilidad Social es, principalmente, enseñar valores, si la Educación para la Responsabilidad Social se enmarca en la Educación en Valores, quien enseñe Educación para la Responsabilidad Social debe ser considerado un mediador axiológico.

Por la propia naturaleza de los valores, necesitamos facilitadores, guías, mentores, mediadores, colaboradores, co-aprendices incluso. Necesitamos iguales con los que compartir un anhelo de cambio social.

También necesitamos profesores. Su función, sin embargo, no será instruir, sino más bien provocar curiosidad sobre un asunto complejo (como pueden ser, por ejemplo, el cambio climático o el origen de la pobreza) y facilitar (o simplemente señalar, apuntar) las

herramientas con las que el discente necesitará familiarizarse (verbo que encontramos en la cita siguiente) para comprender y analizar la cuestión, formarse una opinión crítica propia y ser y sentirse ciudadano activo. En el seno de la Comisión Europea se ha reconocido ya que la Educación para la Responsabilidad Social debe comenzar en la escuela:

The focus on teachers is particularly relevant with regard to complex topics such as climate change. Teachers are interpreters of a subject and can familiarise pupils in primary and secondary schools with the issue of climate change and help them gain a sound understanding of the underlying scientific concepts, potential impacts on humans, ecological systems and economies, as well as how to protect the climate (Comisión Europea, 2011b, p. 62).

Esta cita se refiere al docente como “intérprete”, en el sentido de traductor o de profesor de una nueva lengua. La imagen a la que esta referencia nos conduce es la siguiente: la Responsabilidad Social vendría a ser un nuevo lenguaje con su nueva Gramática; el aprendizaje de este nuevo lenguaje, como de cualquier otro, debe realizarse, principalmente, mediante la práctica (así, practicar con los iguales es vital); el docente facilita los conocimientos necesarios (Gramática), pero no impone al discente lo que debe decir, actúa como profesor de Gramática y como intérprete del nuevo lenguaje para que el discente, una vez domine el nuevo lenguaje, diga lo que quiera decir; así como en Lengua Española enseñamos a leer y escribir y no imponemos al discente lo que tiene que decir para que el discente diga lo que quiera decir, existe una Educación de los valores (en la que se integraría la Educación para la Responsabilidad Social) que es irrenunciable y que ni es, ni puede ser, adoctrinamiento, porque es una Gramática (un conjunto de herramientas), más que un dictado, siendo el docente un intérprete, una especie de profesor de una nueva lengua, más que un instructor.

La Gramática de los valores a la que ya se hizo referencia (Capítulo III) se practica. Siguiendo el símil de un nuevo lenguaje, aprendemos Responsabilidad Social practicando. El aprendizaje de la Gramática de los valores requiere más clases prácticas que clases magistrales.

La Gramática de los valores se practica, esencialmente, entre iguales. Un nosotros plural y diverso educa. El rol del profesor, en este contexto, es provocar interés, curiosidad o incluso perplejidad, por un lado, y facilitar claves de interpretación y herramientas para que la comunidad de aprendizaje (ese grupo de iguales, ese nosotros plural que está embarcado en descubrir y practicar la Responsabilidad Social) disponga de lo necesario (domine el lenguaje apropiado) para abordar con rigor asuntos de cierta complejidad. El profesor es, así, motivador de la comunidad de aprendizaje y experto para asuntos donde se le requiere.

A esta manera de concebir la función docente se ha referido Cerrillo (2008, p. 24) empleando los verbos siguientes: “entusiasmar”, “despertar confianza en el cambio”, “animar y alentar”, “aunar” y, finalmente, “favorecer el aprendizaje mediado entre iguales”. La idea del aprendizaje mediado entre iguales se atribuye a Vygotski (1996). Sobre la idea de un profesor mediador ha reflexionado en España, entre otros, Tébar (2003).

Educarse entre iguales es constituir una comunidad o red de aprendizaje, que es también “comunidad de liderazgo” (García Morales, 2004, p.179) y comunidad de prácticas (García Morales, 2004; Fox, 2000; Miah 2012). Nos unimos para trabajar y trabajando aprendemos. Es el diálogo en y para el trabajo el que nos hace aprender.

Si volcamos estas reflexiones sobre el universo de la empresa, encontramos la imagen de Barrett (1998) que nos presenta la empresa como una banda de jazz. Explicó que la improvisación es vital cuando es una forma de exploración y no un mero capricho. Argumentó además que el diálogo continuo y la rotación de líderes contribuyen al mayor enriquecimiento de la obra común.

Para Senge (1990) la clave del aprendizaje organizacional (y del cambio al que el aprendizaje conduce) es también la colaboración entre iguales. “Senge believes the key to change is collaboration” (Visser, 2011, p.338).

Colaborar es, literalmente, co-trabajar. Unidos para trabajar, no meramente para conversar. Conversamos trabajando y trabajamos conversando.

La conciencia puede desarrollarse. El desarrollo de la conciencia conduce al compromiso. Así, por ejemplo, por lo que se refiere a la conciencia medioambiental, la comunidad de aprendizaje viva reflexiona y también se compromete.

Una propuesta educativa dirigida a pymes tiene que ser una Educación entre iguales. Es preciso encontrar la manera de despertar una reflexión de la organización sobre sí misma; debe tratarse de una reflexión en la que participen todos los miembros de la organización como comunidad; todos deben tomar conciencia de que el aprendizaje del grupo no es equivalente a la suma de los aprendizajes individuales, lo que constituye la mejor prueba de que este aprendizaje organizacional existe. “El énfasis que se pone en el concepto de comunidad deriva de la tesis de que la construcción de un nuevo conocimiento es el resultado de una aventura conjunta” (Medina y Salvador, 2003, p. 295).

Así, si consideramos que la organización aprende, debemos aceptar que entre una formación modular en la que cada trabajador “estudia” por su cuenta y una formación en la

empresa o en red o desarrollada de algún modo que posibilite “aprender juntos”, siempre será preferible la segunda en lo que atañe a la Educación para la Responsabilidad Social, pues al aprendizaje individual se unirá el aprendizaje organizacional, que no es la mera suma de los aprendizajes individuales, sino, como apunta la cita anterior de Medina y Salvador, una “aventura conjunta”.

### **3. EJEMPLO CONCRETO DE PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS ENCUENTROS DE FILOSOFÍA DE LA EMPRESA**

Llegamos así, por fin, a la formulación de una propuesta didáctica concreta, se trata de una propuesta, como ya se adelantó, coherente con los principales hallazgos teóricos de la Fundamentación (capítulos I a V), con los del análisis de empresas del estudio comparativo (capítulos VI a VIII) y con los párrafos precedentes en este Capítulo IX, en los que se ha encuadrado la Educación para la Responsabilidad Social en la Educación en Valores, con especial atención al proceso de enseñanza-aprendizaje que este tipo de Educación entraña y a la consideración del educador como mediador e impulsor de una fructífera Educación entre iguales.

Inmediatamente a continuación comenzamos con los Objetivos de esta propuesta didáctica, para continuar con una definición de quiénes son sus potenciales Participantes, qué Contenidos deben considerarse, qué Actividades se proponen, qué Recursos será preciso tener en cuenta y, finalmente, qué tipo de Evaluación debe seguirse.

#### **3.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Perseguimos:

- a) Que los destinatarios (diremos participantes en adelante) en esta acción educativa aprendan a colaborar en el proceso de definición de la Misión de su empresa;
- b) Que los participantes en esta acción educativa, tomando conciencia de que son agentes de creación de conocimiento, adquieran o/y desarrollen el sentido de compromiso con el permanente enriquecimiento de la definición de la Misión de su empresa; y

- c) Que los participantes sientan y perciban la Misión de su empresa como un desafío que es, al mismo tiempo, razón de un inmenso esfuerzo, motivo de celebración y vehículo de participación de su empresa en la gran tarea de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, mejorando en algo concreto la vida de la gente, que es la forma en que la pyme desarrolla capacidades centrales y defiende derechos constitucionales.

### 3.2. PARTICIPANTES

Las referencias a Barrett (1998) y Senge (1990) en el apartado 3 del capítulo V dibujaron la empresa como un conjunto de redes de colaboración, algo en lo que también han profundizado García Morales (2004) y Visser (2011).

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta, además, que la empresa se concibe no únicamente como un conjunto de redes interiores, sino también de redes con grupos de interés o “stakeholders” (Freeman, 2012) situados fuera de la empresa, aunque vinculados con ella, es necesario preguntarse si una acción educativa que pretende tener un impacto significativo en la vida de la empresa debe dirigirse a un amplio abanico de “stakeholders”.

Esta propuesta didáctica, en consecuencia, no puede dejar de advertir que quien se disponga a realizar una acción educativa relacionada con la Responsabilidad Social en el seno de una pyme debe formularse las siguientes preguntas:

- ¿Nos limitamos a convocar como participantes a las personas con alguna función directiva: director o directores, jefes, supervisores?
- ¿Y si ampliamos la convocatoria a todos los trabajadores?
- Si cuestiones organizativas (turnos, por ejemplo) hacen imposible convocar a todos los trabajadores o si el número de trabajadores es tal que no es posible convocar a todos a la vez, ¿optamos por mezclar en una misma convocatoria personas con los más diversos grados de responsabilidad (con funciones directivas y sin ellas) y antigüedad (trabajadores que vivieron la fundación de la empresa y otros en prácticas o recientemente incorporados)?
- ¿Y si convocamos a socios no directivos? En empresas familiares es socio no directivo el cónyuge del socio directivo casado en régimen de sociedad de gananciales, es también socio no directivo el fundador ya jubilado cuyo negocio ha sido continuado por los hijos, sobrinos o nietos, es también socio no directivo el

hermano que no está vinculado con el negocio que sus padres fundaron, pero que tiene en sus hermanos los continuadores de la actividad siendo él socio por herencia.

- ¿Y si convocamos a clientes? Si la empresa trabaja para un reducido grupo de clientes, ¿convocamos a 2 ó 3 clientes con los que tenemos relación desde hace años? Si la empresa trabaja para una multitud de clientes (venta al por menor, hostelería, servicios por internet), ¿contactamos con algunos clientes aleatoriamente para rogarles su presencia y participación en una acción educativa de la empresa que servirá para definir su Misión o ampliar, mejorar, perfilar o enriquecer la definición existente?
- ¿Y si además de convocar a algunos clientes convocamos también a algún proveedor importante?
- ¿Cabría considerar la convocatoria de un vecino (el negocio de al lado), de alguien que colaboró de manera especialmente intensa en algún momento de la historia de la compañía (quien decoró el local principal, quien diseñó la página web, quien recomendó algún cambio que resultó importante), de alguien vinculado a alguna asociación sectorial o incluso un competidor o alguna autoridad local?
- ¿Y si invitamos a alguien físicamente lejano como una pyme del mismo sector que opere en otro país?

En general, con independencia de quienes sean finalmente convocados, estas preguntas deben ser formuladas como parte del proceso de diseño de la acción educativa: el directivo o directivos que impulsen y hagan posible la realización de una experiencia de Educación para la Responsabilidad Social (ERS) deben tener conciencia desde el primer momento de lo siguiente: esta acción educativa está llamada a abrir más que a cerrar, a provocar más que a dar seguridad y a estimular más que a calmar.

Con toda probabilidad, las preguntas anteriores abriendo el abanico de posibles participantes tanto como la imaginación permita provocarán perplejidad o, incluso, rechazo. El educador en Responsabilidad Social debe acoger estas reacciones sin reproches y, en ningún caso, debe forzar una participación que no sea claramente aceptada y comprendida por los impulsores de la acción educativa en el seno de la empresa.

Finalmente, el educador en Responsabilidad Social debe preguntar (antes de que se lo pregunten y con el objeto de generar más reflexión) si en la acción educativa van a

formar parte las parejas o familiares directos (en tanto que “stakeholders”) o no. Su inclusión o exclusión conforma un grupo de participantes de características muy distintas. Ambas experiencias, con o sin familiares, son posibles. Las únicas reglas en este punto son tres:

- Si el grupo humano no se encuentra todavía consolidado quizá convenga esperar para incorporar a los familiares.
- Conviene optar por un formato o por otro, pero no por uno mixto: no convendrá que unos participantes acudan con su pareja y otros, teniéndola, sin ella, ni que unos participantes acudan con sus hijos y otros sin ellos.
- La posibilidad de la presencia de niños requeriría un estudio separado. Basta apuntar aquí que si los convocados acuden con niños hay que planificar las actividades de los niños con tanta atención como la de los adultos y no hay que olvidar que el punto de vista de los niños sobre la pyme, sobre su Misión o, en general, sobre cualquier aspecto relacionado con la acción educativa dirigida a los participantes adultos, puede resultar tan sorprendente como enriquecedor. En consecuencia, si hay niños hay que planificar en qué momentos interactuarán con los adultos.

### 3.3. CONTENIDOS

Son muchas las reflexiones presentadas en los Capítulos anteriores que pueden formar parte, como Contenidos, de una acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes. Principalmente, los Contenidos de esta Educación pueden extraerse de los Capítulos II, III, IV y VIII.

Del Capítulo II conviene recuperar el concepto de “Misión” y las “capacidades centrales” (Nussbaum, 2012). Del Capítulo III conviene recuperar la referencia a la Constitución Española y a los derechos y libertades que consagra. Del Capítulo IV conviene recuperar los rasgos de la justicia que se recogen en el “Disco de los Valores Políticos”. Del Capítulo VIII conviene recuperar las voces de las pymes españolas y británicas.

Los cinco apartados siguientes recogen indicaciones importantes sobre los Contenidos a los que acabamos de hacer referencia: Misión, capacidades centrales, derechos y libertades fundamentales, rasgos de la justicia y voces de las pymes.



### 3.3.1. MISIÓN DE LA EMPRESA

Aunque en los capítulos anteriores se ha rechazado una concepción de la Misión de la empresa que se limite a referirse a “la principal actividad empresarial” (Ferreiro, 2010c, p. 14) es preciso, sin embargo, partir de la principal actividad de la empresa para, profundizando en ella, descubrirla en toda su amplitud y vincularla al desarrollo de alguna capacidad central. Es preciso, por tanto, referirse a la Misión como primer Contenido. No en vano, como quedó fijado en los objetivos, esta propuesta didáctica tiene que ver con el permanente enriquecimiento de la definición de la Misión de la empresa.

Por su carácter esencial en el desarrollo de esta propuesta didáctica, conviene subrayar, a continuación, qué se pretende transmitir a la pyme en relación con el concepto de Misión. Nos serviremos de un ejemplo. Pensemos en una pyme que se dedica al montaje de cerramientos (puertas y ventanas) de aluminio.

En el fondo, esta propuesta didáctica propone a la pyme que defina con la máxima claridad posible a qué se dedica. Si, como hemos dicho, estamos, por ejemplo, ante una pyme que monta puertas y ventanas de aluminio, pvc y materiales afines, la pregunta que a lo largo de la acción educativa van a verse compelidos a responder los trabajadores de esta pyme es: ¿qué hacen ustedes?, ¿a qué se dedican?

A lo largo del desarrollo de la acción educativa, la aparente simplicidad de estas preguntas puede provocar reacciones diversas. Siguiendo con el ejemplo de la pyme que monta puertas y ventanas de aluminio, una respuesta posible de los participantes será: ¿me está preguntando usted seriamente qué hago? ¡Montar puertas y ventanas! ¡Vaya pregunta más ridícula!

Esta propuesta didáctica persigue hacer posible una profundización que conduzca a un mayor auto-conocimiento. Siguiendo con el mismo ejemplo, a la respuesta “¡Montar puertas y ventanas” iremos invitando a los participantes a que recuerden distintos tipos de puertas o ventanas, para qué tipo de edificaciones, quién vive o trabaja o disfruta de tales edificaciones, por qué muestra interés por sustituir los cerramientos previamente existentes por otros nuevos, y un largo etcétera de apuntes que describirán a qué se dedica realmente la pyme en cuestión y cómo mejora la vida de la gente.

Esta propuesta didáctica se dirige a impulsar a la pyme para que emprenda un camino de aprendizaje permanente que consista en no dejar de mirarse a sí misma y de mirar a su entorno para no abandonar nunca el imprescindible ejercicio que consiste en preguntarse: ¿qué hacemos?, ¿a qué nos dedicamos?

Esta propuesta didáctica ofrece herramientas para auto-descubrir qué capacidad central o qué capacidades centrales impulsa la pyme al dedicarse en cuerpo y alma a lo que se dedique. Evidentemente, hay una doble dimensión en este proceso de auto-descubrimiento, una dimensión organizacional (el grupo descubre) y una dimensión personal (cada individuo descubre). La empresa crece y los individuos también se ponen en camino hacia un “crecimiento y perfeccionamiento personal y profesional” (McCombs y Whisler, 2000, p. 172).

Además, la propuesta didáctica persigue convertir esta travesía de auto-conocimiento y auto-descubrimiento en una travesía de mejora del auto-concepto: se trata, siguiendo todavía con el mismo ejemplo, de hacer sentir el orgullo de participar, mediante la entrega a su Misión institucional, en el desarrollo de una capacidad central, que es tanto como participar en la defensa y promoción de los derechos humanos.

No en vano este hallazgo teórico es esencial en la Fundamentación (capítulos I a V): existe una íntima conexión entre las capacidades centrales de Nussbaum y los derechos humanos constitucionalmente reconocidos.

Esta propuesta didáctica desemboca en una profunda reflexión sobre la justicia. En el contexto español, en el que las empresas, al menos las pymes, no reciben ni la consideración, ni el respeto que merecen, se afirma, sin titubeos, que las empresas contribuyen a la realización de la justicia, que auto-definir la Misión de la empresa y auto-definirse con precisión en relación con la promoción de alguna capacidad central pone a la pyme en camino de ser defensora de los derechos humanos y la convierte en promotora de la justicia, sin que haya en estas palabras ni exageración, ni impostura. Todo lo contrario: la pyme que no se defina en estos términos y no se sume a este desafío, se coloca peligrosamente en un camino de auto-destrucción.

### **3.3.2. CAPACIDADES CENTRALES**

Las diez capacidades centrales que propone Nussbaum (2012, pp. 53-55) se presentaron ya en el Capítulo II. Las presentaremos en una versión adaptada, que es la que se ofrece a continuación fundiendo ya la idea de capacidades centrales (Filosofía) con la de derechos humanos o fundamentales (Derecho) y añadiendo una numeración (entre paréntesis) que podría ser útil en el desarrollo de las actividades, como se verá más adelante.

La siguiente tabla es una síntesis de un contenido clave de esta propuesta didáctica, porque lo que se está proponiendo a las pymes es, en definitiva, que encuentren la relación que existe entre la actividad a la que se dedican y alguno de los cuarenta derechos que se recogen en la tabla (los cuarenta números entre paréntesis de la tabla siguiente).

Tabla nº 24. **Capacidades centrales que son derechos fundamentales**

Todo ser humano tiene derecho a
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (1) vivir</li> <li>• (2) gozar de salud física, (3) para lo que gozará también de educación para su salud, (4) de alimentación suficiente y adecuada y (5) de una vivienda digna;</li> <li>• (6) ver respetada su integridad física, (7) de modo que pueda desplazarse libremente o (8) permanecer en un lugar de su elección sin sufrir violencia y (9) gozando de oportunidades reales para su satisfacción sexual y para (10) su elección libre en cuestiones reproductivas;</li> <li>• (11) desarrollar su imaginación, (12) su pensamiento y (13) sus sentidos, (14) para lo que gozará de una educación adecuada y (15) de oportunidades para expresarse y (16) manifestar los frutos de su pensamiento, imaginación o sentimientos en forma de obras y actos artísticos, religiosos o de cualquier índole;</li> <li>• (17) amar, (18) sentir afecto, (19) duelo, (20) pena, (21) gratitud e (22) indignación, (23) salvaguardarse de un miedo o una ansiedad que resulten paralizantes;</li> <li>• (24) formarse una concepción del bien, (25) planificar la vida de acuerdo con las propias convicciones y poder vivir, en definitiva, de acuerdo con la propia conciencia;</li> <li>• (26) darse, (27) entregarse a otros, vivir con y para los demás, (28) reuniéndose con ellos, (29) asociándose, (30) respetando la diversidad (31) sin permitir discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, religión u origen nacional;</li> <li>• (32) respetar los animales, (33) las plantas y (34) el mundo natural;</li> <li>• (35) reír y (36) jugar;</li> <li>• (37) participar en las decisiones políticas, (38) ser propietario de bienes, (39) buscar trabajo en plano de igualdad y (40) ser socorrido por la autoridad judicial frente a la arbitrariedad.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

### 3.3.3. DERECHOS Y LIBERTADES FUNDAMENTALES

La relación entre las capacidades centrales de Nussbaum (2012) y el marco constitucional español fue objeto de análisis en el apartado 6 del capítulo III, por lo que no es necesario repetir de nuevo aquí los artículos de la Constitución Española que mejor recogen las capacidades centrales.

Basta ahora con subrayar que el propio texto constitucional, en particular el Título Preliminar (artículos 1 a 9 de la Constitución Española) y el Título I (artículos 10 a 55) deben formar parte, como Contenidos, de una acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes.

Probablemente, el educador en Responsabilidad Social debe tener en cuenta que:

- necesita contar con unos conocimientos mínimos suficientes sobre cuáles son los derechos humanos constitucionalmente reconocidos, qué amparo les otorga el marco constitucional español y por qué se incorporaron al texto de la Constitución Española de 1978;
- necesita conocer si los participantes en la acción educativa sobre Responsabilidad Social tienen conocimientos previos sobre el marco constitucional y el grado de profundidad de estos conocimientos; y
- necesita disponer de varios ejemplares impresos de la Constitución Española para que puedan ser consultados, si esto fuese preciso, en el curso de la acción educativa sobre Responsabilidad Social.

### 3.3.4. LOS RASGOS DE LA JUSTICIA

Constituye un contenido esencial de una acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes la siguiente idea: contribuir a la construcción de un mundo más justo es mejorar la vida de la gente desarrollando alguna capacidad central.

Efectivamente, las 20 palabras que se acaban de subrayar son el contenido esencial de una Educación para la Responsabilidad Social.

Así como conocer las capacidades centrales de Nussbaum (2012) para ampliarlas, matizarlas o reescribirlas es importante, también, dar contenido a la idea de un mundo más justo. A tal efecto, debe considerarse parte de los Contenidos de toda acción educativa

sobre Responsabilidad Social el propuesto “Disco de los Valores Políticos” que presenta, en un único “mapa”, los rasgos de la justicia.

### **3.3.5. LAS VOCES DE LAS PYMES**

El estudio de Educación comparada que culminó, al final del Capítulo anterior, con una comparación entre las voces de las pymes española y británicas, ofrece Contenidos dignos de ser tenidos en cuenta en una acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes.

En concreto, el apartado 4 del Capítulo VIII, recoge numerosas reflexiones con fuerza motivadora para los participantes en una acción educativa sobre Responsabilidad Social para pymes.

En el fondo, toda acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes es un aldabonazo para la pyme: la llamamos a que enriquezca con su voz unos Contenidos siempre inacabados, la invitamos a que se sume a las voces de otros o nos ofrezca una voz distinta que pase a formar parte de Contenidos futuros. Estamos ante una Educación, la de la Responsabilidad Social, en permanente cambio: las nuevas voces expanden la fuerza del gran movimiento de la Responsabilidad Social, que es el de la búsqueda de mayor justicia.

## **3.4. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES**

Si se piensa detenidamente, la acción educativa que nos ocupa es muy compleja (Lipman, 1998): en el fondo es una Educación de naturaleza filosófica destinada a provocar la reflexión y el diálogo en el seno de un grupo previsiblemente heterogéneo y no necesariamente familiarizado con este tipo de acciones. En consecuencia, el desafío consiste en proponer unas actividades que capten la atención de los participantes y que, como ya se indicó en la Introducción de este Capítulo IX, no dramaticen, pero tampoco trivialicen: quiere decirse que la acción educativa y las actividades que se elijan no pueden renunciar a subrayar que se están tratando asuntos importantes, decisivos en la Historia de cada pyme, determinantes a la hora de dar orientación y sentido a la actividad cotidiana, pero, al mismo tiempo, la acción educativa y las actividades que se elijan deben entusiasmar y poner a los participantes en el camino de lanzarse a una redefinición de su tarea y del mandato institucional de su empresa con alegría, subrayándose más el orgullo

de la participación en la construcción de un mundo más justo, que el temor por un futuro catastrófico si no reaccionamos ante los grandes desafíos de la Humanidad.

### 3.4.1. ACCIONES PREVIAS

Con carácter previo a la acción educativa propiamente dicha, el educador deberá considerar la conveniencia o no de realizar, al menos, las dos acciones previas siguientes:

- A. Dirigirse a los futuros participantes para que acopien y traigan consigo fotografías de la Historia de la empresa, fotografías de rostros de personas que son o han sido importantes por cualquier motivo a lo largo de la Historia de la empresa y fotografías de hechos importantes (incendio de la fábrica, inundación de la nave, fiesta de inauguración del almacén, obras de ampliación, entrega de un premio o un largo etcétera). Cabría pedir también a los participantes que acopien folletos, piezas publicitarias, carteles, hojas informativas, pantallazos impresos de lo que más les guste de la web de la empresa y, en general, cualquier material que ofrezca una impresión visual de aquello a lo que la empresa se dedique y cómo lo hace.
- B. Dirigirse a los participantes haciéndoles preguntas cuyas respuestas ofrezcan información al educador sobre el grado de conocimiento que tienen los participantes y sobre sus prejuicios previos; es importante que se trate de un cuestionario ligero que no fatigue al futuro participante y que se limite a despertar curiosidad; las preguntas podrían ser del siguiente estilo:

Gráfico nº 18. **Cuestionario previo**

CUESTIONARIO	
1) ¿Has participado antes en algún tipo de curso sobre Responsabilidad Social?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
2) ¿Consideras que sabes mucho o poco sobre la Constitución Española?	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Algo <input type="checkbox"/> Poco

<p>3) ¿Por qué crees que se te pregunta sobre la Constitución?</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo ni idea</p> <p>Imagino que el motivo tiene que ver con .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>4) ¿Qué es para ti una sociedad justa?</p> <p>Elige una de las 3 frases siguientes, la que crees que mejor refleje tu idea de la justicia, y añade después, si quieres, un comentario.</p> <p>a) Hay justicia si todos tenemos lo suficiente para vivir dignamente.</p> <p>b) Hay justicia si hay oportunidades para que todos crezcamos con salud y educación.</p> <p>c) Hay justicia si no hay “enchufes” y los trabajos, los cargos y las responsabilidades se conceden a quienes más lo merecen.</p> <p>Comentario:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5) Elige una de estas tres maneras de terminar la frase: la Responsabilidad Social de mi empresa es...</p> <p>a) ... hacer bien lo que hacemos y que los clientes estén satisfechos.</p> <p>b) ... hacer algunas buenas acciones a otras personas que no son ni clientes ni proveedores.</p> <p>c) ... colaborar con la escuela más próxima o colaboraciones similares.</p> <p>Comentario:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Fuente: elaboración propia

Podrían añadirse más preguntas. Lo importante es que ofrezcan varias respuestas aceptables y que, en ningún caso, haya una respuesta especialmente

correcta, sino que, en cierto modo, todas las respuestas contengan algo de verdadero. Se trata de despertar curiosidad, incluso cierta perplejidad. Es importante que en algún momento en el inicio de la acción educativa propiamente dicha se explique y se subraye que aquellas preguntas que los participantes recibieron no eran ningún test, ni servían para evaluar nada, sino que constituían meramente un “calentamiento”, una “puesta en forma”. Por supuesto, hay que agradecer las respuestas de quienes tuvieron la cortesía de responder a las preguntas.

### 3.4.2. TIPOS DE ACTIVIDADES

El gran reto de esta propuesta didáctica es combinar profundidad con ambiente festivo. El gran reto es proponer una acción educativa que pueda atraer y entusiasmar a un grupo diverso de colaboradores de distintas pymes, entre los que se encontrarán personas de distintas edades y variada formación y origen social. El gran reto es, en definitiva, alcanzar la mayor profundidad sin aburrir y organizar una fiesta sin trivializar, es despertar en el grupo destinatario de la acción educativa la pasión por el descubrimiento del más hondo sentido de la acción empresarial a la que cotidianamente se dedican, ayudando a comprender al grupo que son comunidad de aprendizaje, que la fiesta que se les propone es una ocasión para la profundización y el diálogo.

Para enfrentarnos a este reto son necesarias actividades como las que se proponen a continuación: de Naturaleza, gastronómica, artística, filosófica, lúdico-festiva y deportiva.

#### A) ACTIVIDAD DE NATURALEZA.

La primera actividad propuesta es una actividad de Naturaleza, entendiendo por actividad de Naturaleza una que está relacionada con la vida en el campo y que exige un esfuerzo físico de los participantes en una tarea que, lógicamente, será distinta según la época del año: sembrar, regar, podar, arar, recoger fruto, segar, etcétera.

Hay, al menos, tres razones que justifican la actividad de Naturaleza:

- En primer lugar, no puede perderse de vista que la Ecología o Humanismo Ambiental constituyen parte del núcleo de la justicia hoy: el cuidado de la casa común que es la Tierra. La naturaleza nos remite al sentido que se pierde, con



frecuencia, en la vida urbana; nos sentimos seres humanos que somos parte del entorno y responsables de él.

- En segundo lugar, esta actividad de Naturaleza es adecuada para “romper el hielo” y crear un clima distendido, incluso festivo, entre los participantes; en un sentido más profundo Rico Vercher (1998, p.485) ha afirmado que “el medio ambiente es el recurso didáctico por excelencia”.
- Y, en tercer lugar, la aproximación a la Naturaleza en su dimensión vegetal agrícola (las plantas y su cuidado, su cultivo, su aprovechamiento) nos sirven de metáfora de la empresa que crece, que necesita cuidados precisos, que puede secarse, que puede dar frutos o no (Rojí, 2012). Además, hay otra metáfora posible: cada acción desarrollada para cuidar las plantas (podarlas o reglarlas, por ejemplo) es una empresa. Al que riega se le puede preguntar: ¿qué haces? Y te responderá sin titubeos: regar. Su propósito es claro.

En efecto, la actividad de Naturaleza servirá para introducir el Contenido: “Misión de la empresa”.

Cuando hayamos terminado de regar, segar, plantar, o la actividad que haya correspondido según la época del año, los participantes están listos para la pregunta: ¿a qué se dedica vuestra empresa?

El educador en Responsabilidad Social que actúe como facilitador de la actividad (o uno de los miembros del grupo) recogerá las respuestas de los participantes mientras ellos se refrescan tras el esfuerzo físico. Podrá recoger las respuestas en un mural o en un roll-up que, más tarde, forme parte de un gran mural. Será determinante romper una primera inercia ante la pregunta “¿a qué se dedica vuestra empresa?” La inercia inicial conducirá a respuestas tales como: “¡Qué pregunta más absurda! Está claro a que nos dedicamos”. El educador en Responsabilidad Social deberá obtener del grupo la respuesta más completa, elaborada, exhaustiva y profunda que sea posible.

Las preguntas que el educador puede emplear para despertar respuestas más profundas son del siguiente tipo:

- ¿A quién hacéis feliz con lo que hacéis en vuestra empresa?
- ¿Mejoráis la vida de alguien con lo que hacéis?
- ¿Quién os echaría en falta si mañana vuestra empresa desapareciese?

- ¿Qué creéis que recordarán vuestros clientes de vosotros dentro de 20 ó 30 años?
- ¿Hay algo que hagáis especialmente bien o, incluso, mejor que nadie?

El diálogo que este tipo de preguntas despierte tendrá lugar en el momento de descanso tras el ejercicio físico propio de la actividad de Naturaleza, que es el momento anterior a la preparación del almuerzo o actividad gastronómica.

En el curso de este diálogo el educador en Responsabilidad Social valorará si, para estimular la reflexión colectiva, conviene traer a colación algún texto. Por ejemplo, puede considerar emplear textos de la página web de Fustería Font, la pyme mallorquina especializada en carpintería (ver la referencia en el Capítulo anterior). Fustería Font presenta la madera, que es un producto de la Naturaleza, con un respeto inusual. Un texto motivador, inspirado en Fustería Font, podría destacar, entre otros, los siguientes aspectos:

- Fustería Font nos sorprende con su respeto a la materia prima que transforma con su actividad: la madera es Naturaleza a la que damos nuevas vidas en forma de sillas y mesas y tantas otras utilidades.
- Fustería Font nos explica por qué la madera es tan singular: al explicar la madera, Fustería Font se explica a sí misma como empresa, su sentido, su Misión transformadora.
- Fustería Font vincula Naturaleza (Ecología, Humanismo Ambiental) y sentido: la empresa trata de mejorar la vida de la gente proporcionando muebles hechos con esmero en madera, es decir empleando recursos ecológicos, acrecentando así el aprecio por el respeto a la Naturaleza sin renunciar a vivir más cómodamente y mejor.

Cualquier material empleado de Fustería Font o de otra pyme elegida se adhiere al gran póster o mural.

Una variante que debe considerarse en la actividad de Naturaleza es su tematización o ambientación retrotrayéndonos a otro lugar geográfico: ofrezcamos ropas y herramientas al grupo de participantes que les conviertan en hombres prehistóricos, en pobladores de una villa medieval, en descubridores del lejano Oeste o en romanos ¡de la época de Cicerón! O en tantas otras posibilidades como la imaginación permita. Esta variante con tematización o ambientación desinhibe a los participantes, crea rápidamente un ambiente

festivo y estimula la comunicación franca y abierta: a veces necesitamos la ayuda de la máscara, del disfraz, del maquillaje para pensar y para expresarnos con claridad.

## B) ACTIVIDAD GASTRONÓMICA.

La segunda actividad propuesta es una actividad que tiene como centro la mesa, la comida preparada por todos y compartida por todos. La actividad gastronómica se justifica por, al menos, tres razones:

- En primer lugar, esta actividad que es, esencialmente, preparar la comida y comer, mantiene el clima distendido y festivo.
- En segundo lugar, esta actividad multiplica las ocasiones para el diálogo profundo y fecundo: en la mesa hablamos de las grandes y de las pequeñas cosas con sinceridad.
- Y en tercer lugar, la comida es una metáfora del trabajo realizado: hablamos de ganarse el pan. Ganarse el pan, ganarse el sustento, tener algo que llevarse a la boca son todas expresiones que remiten a la relación entre realizaciones humanas y comida, como necesidad humana básica y, también como celebración y encuentro. La comida es una metáfora de la unión entre Transformación y Utilidad, unión que tantas reflexiones ha merecido en el Capítulo anterior.

En efecto, la actividad gastronómica servirá para introducir el Contenido “las voces de las pymes”. El educador en Responsabilidad Social deberá escoger algún modo adecuado a las características del grupo para enriquecer con las voces de otras pymes el diálogo ya iniciado acerca de la Misión de la empresa. El educador podrá valerse del Contenido presente en el Capítulo VIII (¡todas las voces de las pymes!) y presentárselo a los participantes de alguna de las tres maneras siguientes (o de otra que le parezca más original o/y eficaz):

- podría, mientras empezamos a comer, proyectar imágenes de otras pymes (rostros, equipos, maquinarias, fábricas, entregas de premios) con algún medio audiovisual;
- podría elaborar hojas o fichas informativas o “flash cards” de otras pymes: citas, fotos, resúmenes de su historia y que estas fichas estuviesen sobre la mesa, pudiendo incluso invitar a los comensales a que lean alguna en alto o levanten o comenten (foto palabra) la imagen que les llame la atención.

- podría haber seleccionado un pequeño grupo de 2 ó 3 participantes que se hubiesen ausentado 30-40 minutos de la actividad anterior para preparar una presentación sobre otras pymes y sus voces a partir del material que se les hubiese entregado.
- Cualquiera que sea el material empleado, la parte de él que sea susceptible de integrarse en el gran póster o mural, será pegada por el educador en Responsabilidad Social en dicho gran póster o mural.

Esta actividad, en su variante tematizada o ambientada, convierte la comida en una comida “medieval”, “romana” o como quiera que se haya planteado. Convendrá otorgar a los platos nombres relacionados con la tematización o ambientación e introducir cualquier otra referencia estética que permita sostener el carácter mágico-festivo que la tematización facilita. Debe el educador conseguir que esta ambientación no sea un mero juego, sino una escuela para la desinhibición y, por tanto, para la más fluida y profunda participación de todos.

### C) **ACTIVIDAD ARTÍSTICA.**

La tercera actividad propuesta es una actividad que utiliza la pintura como medio de expresión.

El educador deberá tener en cuenta las competencias artísticas de los participantes para conceder la alternativa, a quien lo desee, de optar por componer una canción, modelar una escultura, realizar algún trabajo manual o cualesquiera forma de expresión alternativa a la pictórica que se explica a continuación.

La actividad artística servirá para introducir el Contenido: “Capacidades Centrales”.

En esta actividad vamos a pedir silencio a los participantes, es media tarde, estamos en el campo, a la sombra de unos árboles.

El educador en Responsabilidad presentará las “capacidades centrales” de Nussbaum (2012): entregará copia escrita en alguna forma estéticamente atractiva (en forma de pergamino, como carta en sobre lacrado, o cualquier otra presentación que encaje con la tematización o ambientación, en su caso).

Los participantes leen. Se les advierte que no van a tener que emitir opinión ni juicio alguno, de modo que lean relajadamente sin la tensión de tener que elaborar un mensaje.

El educador en Responsabilidad Social lee también las capacidades centrales (o un extracto) en voz alta. Entonces, presenta al grupo de participantes una copia en gran formato de las capacidades centrales, una o varias grandes hojas con tamaño de letra legible desde 3 ó 4 metros de distancia. Esta copia estará segmentada en porciones numeradas (tal y como se presentan antes en este Capítulo IX, en la tabla nº 24 titulada “Capacidades centrales que son derechos fundamentales”): el educador invitará a los participantes a elegir 3 segmentos, los que más tengan que ver con la actividad de su pyme. Y se entregará a los participantes una gran hoja blanca (una por participante) sobre la que, se les dice, no pueden escribir ningún texto, sino que, únicamente, anotarán los 3 números correspondientes a los 3 segmentos elegidos según la numeración de la copia en gran formato de las capacidades centrales que preside la reunión (tabla nº 24).

Además, junto a los 3 números, cada participante pintará, en su gran hoja, una representación libre, figurativa o abstracta.

Cabría que algunos participantes elijan una forma de expresión distinta de la pintura.

Corresponderá al educador en Responsabilidad Social decidir si las obras de arte realizadas por los participantes, según su clase y carácter, son presentadas en ese mismo momento, como cierre de la actividad artística o si se guardan en secreto para ser presentadas a todos más adelante, quizá, por ejemplo, en el momento de la actividad filosófica (apartado siguiente).

Por supuesto, si se ha optado por Tematización o Ambientación, se invitará a los participantes a realizar obras de arte de estética “medieval”, “romana”, o la que haya sido elegida.

#### **D) ACTIVIDAD FILOSÓFICA.**

La cuarta actividad propuesta es una actividad que se presenta como un acto de afirmación del pensamiento: lo vivido hasta ahora en las actividades previas (de Naturaleza, gastronómica y artística) es objeto de una reflexión conjunta.

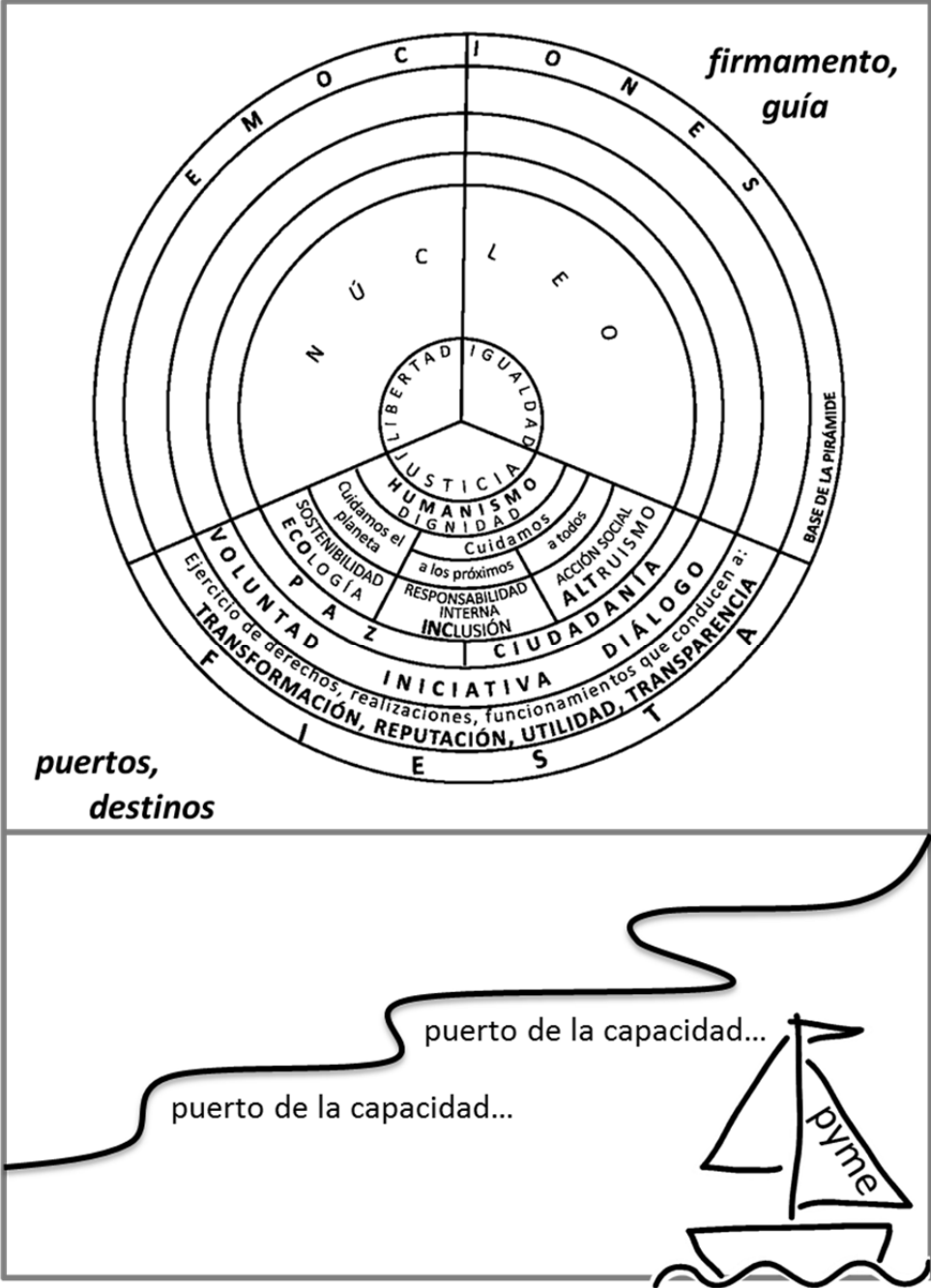
Para esta actividad el educador en Responsabilidad Social se vale de un actor o actriz que, en el momento en que se está haciendo los preparativos para la cena, irrumpe abruptamente. Se trata de una actuación teatral inesperada dirigida a los participantes a los que, en lo posible, el actor se dirige usando sus nombres y apellidos.

El actor se presenta como filósofo (con distinta caracterización según la tematización o ambientación, si es el caso). Su arenga tiene un triple objetivo:

- La arenga persigue establecer una vinculación entre las actividades anteriores y la idea de justicia con afirmaciones en tono solemne tales como: “Si lo que hacéis vosotros en vuestra empresa... ¡Sí, me dirijo a vosotros! ¡A vuestra empresa! Si lo que hacéis, os digo, es mejorar la vida de la gente en algo, para que sean más libres o estén más sanos o más alegres o mejor vestidos o mejor educados o mejor protegidos ¡o lo que sea!... Si algo de esto hacéis, estáis trabajando por la justicia, por un mundo mejor, más humano, sí humano, por la paz, sí por la paz, por elevarnos a todos a la condición de ciudadanos libres e iguales”.
- La arenga persigue presentar el día de mañana como el del inicio de un gran viaje con afirmaciones en tono solemne tales como: “Si no habíais pensado en todo esto, he llegado en buena hora. Mañana partís, sí, iniciáis un viaje, es el viaje que ha de llevaros al puerto elegido: cada capacidad central es un puerto, amigos. Yo he venido a traeros una representación del firmamento, pues en sus estrellas encontraréis guía a lo largo del viaje. Estaréis en buen camino si en vuestro afán diario veis Humanismo, Ecología, Inclusión, Altruismo, Paz, Ciudadanía, Voluntad, Iniciativa, Diálogo, Transformación, Reputación, Utilidad, Transparencia o Fiesta”.

Entonces, el actor filósofo, con la misma solemnidad con la que pronuncia sus palabras muestra a los participantes este dibujo en gran formato:

Gráfico nº 19. Un firmamento con los rasgos de la justicia



Fuente: elaboración propia

- Finalmente, la arenga persigue enardecer ánimos: que los participantes se sientan embarcados en una gran misión: lo hayan pensado ya alguna vez, o no lo hayan pensado nunca, es hora de que se digan que lo que hacen es heroico.

El actor filósofo se va. El educador en Responsabilidad Social se queda. Es la hora de cenar y seguimos comentando la arenga del filósofo mientras cenamos.

El educador en Responsabilidad Social dispone de varios ejemplares del Capítulo IV de esta tesis, de modo que si algún participante pregunta por alguno o algunos de los códigos presentes en el Disco de los Valores Políticos, el educador puede complementar la respuesta inicial que él ofrezca con alguna cita destacando que es posible profundizar en el futuro.

En este punto de la actividad es previsible que el diálogo fluya sin especial intervención del educador. Pero si la intervención se hace precisa, ya sea porque el grupo no se muestra activo o porque la conversación filosófica deriva por derroteros perdidos, las preguntas que el educador puede lanzar son, por ejemplo:

- Parece que el filósofo nos ha dejado una especie de carta de navegación para guiarnos en la noche (sonrisas)... ¿Qué os llama la atención en ese firmamento? ¿Alguna palabra que queráis destacar de las que veis ahí escritas?
- Parece que el filósofo se empeñaba en decirnos que lo que hacemos a diario, lo que hacéis a diario, en vuestra empresa, es trabajar por la justicia (sonrisas)... ¿Os parece una exageración? ¿Qué es para vosotros una sociedad justa? ¿Qué injusticia os repugna más?
- ¿Os acordáis del cuestionario que recibisteis hace unos días? El educador trae a colación el cuestionario que formó parte de las acciones previas. Resume a los participantes las respuestas que ellos mismo ofrecieron a la cuarta pregunta (¿qué es para ti una sociedad justa?) que recoge el apartado 5.1. B) de este Capítulo. Su resumen está escrito en una gran hoja que el educador coloca en el gran póster o mural.
- ¡Vamos a observar nuestro gran póster o mural! Cuando la cena está ya terminando el educador sugiere a los participantes que dediquen un rato, mientras se escucha una música agradable, a observar el gran póster o mural. Hay que tener en cuenta que en este momento el gran póster o mural exhibe ya:
  - 1) En el mural están las respuestas a la pregunta ¿a qué se dedica vuestra empresa? Son respuestas que los participantes ofrecieron en el curso de la actividad de Naturaleza.
  - 2) En el mural ya está el material sobre Fustería Font o cualquier otra pyme a la que se haya hecho referencia.



- 3) En el mural ya están las “flash cards” o cualquier otro material empleado para recoger “las voces de las pymes” en el curso de la actividad gastronómica.
- 4) En el mural ya están las pinturas realizadas por los participantes en el curso de la actividad artística. Como se explicó en el apartado anterior puede que el educador haya decidido no hacer públicas estas obras de arte precisamente hasta este momento. En este caso, una manera de estimular el diálogo sería pedir a algún participante que nos comente su obra o, alternativamente, que comente qué cree que la obra de otro participante ha querido expresar.
- 5) En el mural ya está el dibujo en gran formato de la carta de navegación con el Disco de los Valores Políticos.

En suma, el educador dispone ya en este momento de una serie de recursos, en gran parte autogenerados por el propio grupo de participantes, que puede emplear según su criterio para estimular la reflexión y el diálogo.

Si se ha optado por una variante tematizada o ambientada que tenga que ver con la Antigua Roma, podrían emplearse como recurso las citas de Cicerón del Capítulo IV. Podrían colocarse bien visibles (en latín y español) para que los participantes eligiesen las que les resulten más evocadoras y para que las comenten y estimular, también así, la reflexión y el diálogo.

Tanto estas citas de Cicerón, si se usan, como los cuestionarios de los participantes (acciones previas), como en general cualquier nuevo material generado debe integrarse en el gran póster o mural.

#### E) **ACTIVIDAD LÚDICO-FESTIVA.**

La quinta actividad propuesta es una celebración, con música y baile, de los derechos humanos.

Esta actividad lúdico-festiva servirá para reforzar, en la conciencia de los participantes, la relación entre Contenidos y, en particular, entre “capacidades centrales” y “derechos y libertades fundamentales” (a los que en ocasiones nos referimos como

“derechos humanos” o, en la medida en que han sido recogidos por la Constitución Española del 1978, “derechos constitucionales”):

A lo largo de la jornada el grupo de participantes ha creado conocimientos a partir de dos descubrimientos vitales:

- Es vital (decisivo para la vida de la empresa) que sepamos describir a qué nos dedicamos, siendo además capaces de explicar a otros y a nosotros mismos de qué manera lo que hacemos mejora la vida de la gente.
- Es también vital (igualmente decisivo para la vida de la empresa) que tomemos conciencia de que nuestra participación real y efectiva en la gran tarea de mejorar la vida de la gente puede y debe relacionarse con la promoción de los derechos humanos en el mundo hoy.

Son ya alrededor de las 11 de la noche (ver temporalización en la tabla nº 25, más adelante en este Capítulo IX) y al aire libre (si el tiempo lo permite) o en algún lugar cubierto (si el frío o la lluvia lo exigen) el educador en Responsabilidad Social ha dispuesto la colocación del gran póster o mural a modo de decorado de una especie de escenario delante del cual hay un “karaoke” (herramienta que permitirá que los participantes canten con micrófonos las letras de canciones elegidas al tiempo que el “karaoke” emite la música sin letra). La cena ha terminado, hay bebidas y asientos para una velada festiva.

El educador en Responsabilidad Social, valiéndose, principalmente, de las reflexiones y de los diálogos ocurridos con ocasión de las actividades anteriores, toma la decisión de relacionar la actividad de la empresa a la que pertenecen los participantes con dos artículos de la Constitución Española.

Si retomamos el ejemplo empleado al principio de este Capítulo IX, el de una empresa que monta puertas y ventanas de aluminio, pvc y materiales afines, el educador, decide relacionar esta actividad con los artículos 17.1 (derecho a elegir residencia) y 47 (derecho a una vivienda digna). La primera elección necesita una explicación: si tengo derecho a moverme libremente y cambiar de residencia, ¿tengo también derecho a no cambiar de residencia, a echar raíces allá donde he decidido quedarme! La relación de la actividad de una empresa con un derecho constitucional puede requerir, como en este ejemplo, alguna creatividad.

Hecha esta elección de referencias constitucionales, que sería distinta para empresas distintas, el educador en Responsabilidad Social tiene ante sí el reto de convertir en Fiesta un gran grito colectivo que, si seguimos con el ejemplo de la pyme que monta puertas y ventanas, clame: “¡Somos defensores del derecho a una vivienda digna! ¡No hay vivienda digna sin empresas que nos preocupemos de cuidar las viviendas y mantenerlas en buen estado! ¡Viva la vivienda digna! ¡Nadie sin vivienda digna! ¡Tu casa es tu casa, sabemos lo importante que es para ti y para los tuyos, nosotros la cuidamos! ¡Tienes derecho a que te ayudemos a echar raíces! ¡Viva el 17! ¡Y el 47! ¡De la Constitución!”.

El reto de esta actividad es conseguir que, efectivamente, frases como las anteriores o similares sean pronunciadas (se explicita la relación entre la actividad de la pyme y la Constitución) y que, además, esto ocurra en un ambiente festivo que, sin embargo, no trivialice la cuestión. Hagamos una Fiesta para celebrar que hemos descubierto que lo que hace nuestra pyme es, sin duda, muy importante. Puede sonar grandilocuente y es saludable que sonriamos ante la grandilocuencia de algunas exhortaciones, pero no es ninguna broma: el mandato institucional de toda empresa en Democracia debe poder explicarse en relación con la promoción de alguna capacidad central, que es tanto como decir que debe poder explicarse en relación con la promoción de algún derecho constitucional.

Para convertir en Fiesta este clamor (que puede ampliarse, por supuesto, si los participantes con más conocimiento del texto constitucional amplían las referencias constitucionales a otros artículos) el educador en Responsabilidad Social, en función de las características del grupo (hay que pensar que si los participantes están acompañados de sus parejas, o incluso niños, todos participarán de la Fiesta), decidirá conducir la Fiesta empleando recursos como los presentados en los tres ejemplos siguientes:

- Fiesta “karaoke” con canciones con mensaje relacionadas con los artículos de la Constitución elegidos, como ya se adelantó.
- Fiesta “monólogos” invitando a los participantes que lo deseen a que tomen el micrófono y, como si fuesen políticos profesionales en el Congreso, nos dirijan, entre baile y baile, un discurso, pidiéndoles que se trate de una defensa encendida (aunque no exenta de humor, si lo desean) de los derechos constitucionales elegidos.
- Fiesta “nostalgia” invitando a los participantes, entre canción y canción, que todos están escuchando (y el que quiere baila), a que cuenten anécdotas de la vida de la empresa que resulten cómicas o emotivas o dignas de recuerdo por cualquier razón, pidiendo a los participantes que cierren su relato relacionando de algún modo su

historia con los derechos constitucionales. Si el que ha contado la anécdota no acierta a relacionarla con el texto constitucional, cualquiera puede intervenir para hacerlo.

Lógicamente, el carácter de la Fiesta variará si toda la acción educativa a lo largo de las actividades anteriores se ha tematizado o ambientado como “romana” o “medieval” o como fuese. La tematización o ambientación multiplica, obviamente, las posibles variantes sin que sea posible aquí recoger las miles de opciones que, en todo caso, deberán ser seleccionadas en función de las características de los participantes y con la vista puesta en crear un ambiente celebrativo-festivo y no un mero juego: celebramos que estamos descubriendo que lo que hacemos en nuestra empresa es, en el fondo, defender la Constitución.

#### F) **ACTIVIDAD DEPORTIVA.**

La sexta actividad propuesta es una competición deportiva que permita un ejercicio físico intenso y que culmine con una entrega de trofeos generalizada (para todos) que sea metáfora del deseo de felicitarnos mutuamente por la reflexión y el diálogo compartidos y por la travesía que continuamos-iniciamos juntos.

Si según la Temporalización (tabla nº 25 según se presenta más adelante en este Capítulo IX) la acción educativa va más allá de una sola jornada y se cuenta con dos días para la experiencia, la actividad central de la mañana del segundo día puede ser deportiva.

No es posible convertir este apartado en una descripción de las variadísimas opciones que el educador tiene ante sí: hay muchos deportes que pueden servir, en muchos formatos y variadísimas formas. Caben deportes olímpicos o simples juegos populares con carreras o que impliquen alguna actividad física, cabe una actividad de río, de montaña, hípica o similar, si el enclave lo permite, caben, en fin, las más variadas competiciones.

Cabe jugar todos a una o por turnos, así todos aplaudimos a todos en algún momento.

Se trata, en primer lugar, de una ocasión para cohesionar el grupo, con un sentido de preparación antes de la vuelta a la actividad ordinaria.

Y se trata, en segundo lugar, de terminar felicitándonos por el esfuerzo realizado. La entrega de trofeos debe convertirse en un acto cargado de sentido que, nuevamente, no

es posible describir aquí en detalle, pues su carácter dependerá del grupo, de la tematización elegida y del clima conseguido, entre otras variables.

En todo caso, la entrega de trofeos como ceremonia debe girar alrededor de las siguientes ideas (expresadas a continuación en términos muy expresivos a efectos expositivos, sin perjuicio de que, en función del perfil de los participantes, se expresen estas mismas ideas con otras palabras más o menos pomposas): somos una pyme, somos campeones, somos excelentes, somos especiales, somos grandes; el mundo nos necesita, tenemos que hacerlo siempre mejor; podemos, sí podemos; somos campeones, campeones en esfuerzo; nos damos un premio porque lo merecemos; estamos orgullosos de lo que hacemos; mejoramos la vida de la gente, hemos aprendido que no es exagerado decir que construimos un mundo mejor y más justo, por supuesto que no es exagerado; ¡las pymes defendemos derechos, los derechos humanos!

### 3.5. RECURSOS

Los recursos que se presentan a continuación son ejemplificativos. Los recursos pueden ser muchos otros, siempre que respondan a los objetivos propuestos, se ajusten a las características de los destinatarios-participantes y aporten dinamismo sin deslizarse hacia la trivialización.

Comenzamos con una referencia a los recursos espaciales (lugar propuesto para una acción educativa como la que plantea esta propuesta didáctica), continuamos con unas consideraciones generales que servirán para juzgar si un recurso encaja o no con la naturaleza de esta propuesta didáctica, nos referimos a continuación de manera específica a los recursos tecnológicos subrayando el potencial de los dispositivos móviles de captación de fotografías y grabación de vídeos para la elaboración de documentos que sirvan para prolongar en el tiempo la acción educativa y terminaremos con una mención a la diversidad idiomática como posible recurso.

#### 3.5.1. RECURSOS ESPACIALES

Para hacer posible la primera actividad propuesta, la actividad de Naturaleza, es, obviamente, imprescindible que esta propuesta didáctica es su conjunto tenga lugar en el campo, en un entorno rústico, donde sea posible sentir la Naturaleza.

El lugar elegido debe reunir, al menos, las siguientes condiciones:

- Alejamiento de núcleo urbano por dos motivos: para desarrollar actividades propias de la vida en el campo y para hacer posible que la actividad lúdico-festiva se desarrolle con música exterior y en un tono celebrativo que al no haber vecinos próximos, tenga la extensión y carácter que el grupo de participantes sugiera sin más limitaciones que las propias del sentido común.
- Casa o edificación con cocina para disponer de lo necesario para organizar comidas, aunque, si el tiempo lo permite, se desarrollen en parte al aire libre. Debe disponer de aseos y agua corriente.
- Espacio para pasar la noche, para dormir, que puede consistir en espacio dentro de la casa, si la hubiere, o, alternativamente, en tiendas de campaña, cobertizo o similar.
- Terreno, finca o jardín, con algún arbolado de sombra generosa, donde sea posible desarrollar todas las actividades propuestas.

### 3.5.2. OTROS RECURSOS

No es necesario repetir los recursos que se ha ido sugiriendo a lo largo de las seis actividades propuestas y ampliamente explicadas. Además, el educador en Responsabilidad Social podrá, obviamente, ampliar, mejorar, cambiar los recursos sugeridos. En todo caso, los recursos de los que finalmente se sirva el educador en Responsabilidad Social deberán superar el test de coherencia con las características del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social y el test de adecuación a las características de los participantes de la acción educativa específica que el educador tenga ante sí.

A continuación, se ofrecen unas anotaciones sobre los dos tests:

A) **Test de coherencia con las características del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social (ERS)**

El educador en Responsabilidad Social debe seleccionar recursos que resulten coherentes con las diez características de dicho proceso que, como se dijo, son: crear conocimiento, ser dignificador, ser universalizador, tener un componente emocional, ser interactivo, ser informal, ser consciente, implicar un meta-aprendizaje, ser axiológico-político y ser, finalmente, para toda la vida.

De estas diez características, en relación con este apartado referido a Recursos, deben subrayarse tres: los recursos deben tener un componente emocional, ser interactivos y ser conscientes. En efecto, los recursos elegidos deben superar las tres pruebas siguientes:

- En primer lugar, el educador en Responsabilidad Social debe preguntarse si el recurso elegido va a generar ocasiones para que los participantes expresen sus sentimientos, su estado de ánimo y no únicamente lo que las actividades les hacen pensar, sino también lo que les hacen sentir (Cohen, 2006).
- En segundo lugar, el educador debe preguntarse si el recurso elegido permite e incluso estimula la interacción entre participantes (Cerrillo, 2008) y no únicamente la interacción educador-participante, de modo que la generación de conocimiento sea un trabajo en red, resultado del cruce de interacciones.
- Y en tercer lugar, el educador debe preguntarse si el recurso elegido permite y estimula la consciente y explícita formulación de reflexiones profundas y bien articuladas sobre el asunto que nos ocupa: quiere decirse que, frente a recursos que trabajen esencialmente el lado no consciente del cerebro humano, esta propuesta didáctica se orienta hacia la verbalización de lo que venía siendo implícito, hacia la afirmación categórica, rotunda, expresada por el propio participante, acerca del mérito, el valor, el alcance de la actividad de la empresa porque, gritaremos, contribuye a mejorar la vida de la gente, a desarrollar capacidades centrales, a garantizar la efectiva realización de algún derecho y, en suma, a acrecentar la justicia.

#### **B) Test de adecuación a las características de los participantes**

Si bien toda acción educativa debe tener en cuenta quiénes son los sujetos involucrados, se hace preciso subrayar en esta propuesta didáctica que existirán notabilísimas diferencias en la acción educativa, con gran impacto en la elección de recursos, si estamos ante un grupo que incorpora únicamente personas que trabajan directamente en la pyme o si estamos, por el contrario, ante un grupo que incorpora “stakeholders” (Freeman, 2012) con cierta amplitud: quizá los socios no directivos, quizá algún cliente, o algún proveedor, algún funcionario o autoridad local relacionado con la actividad de la empresa y, en fin, un largo etcétera de posibilidades que puede alcanzar, incluso, hasta niños si (como se apuntó antes en este Capítulo) se opta por invitar a los hijos de los participantes. Todo es posible, pero cada elección de un participante implicará una revisión de los recursos empleados. Existe alguna investigación, que podría tenerse en

cuenta, sobre la gestión de los llamados “stakeholders” desde la perspectiva de las pymes (Schlierer, Werner, Signori, Garriga, von Weltzien Hoivik, Van Rossem y Fassin, 2012).

### 3.5.3. ESPECIAL REFERENCIA A LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

La relación de las pymes con la tecnología ha sido objeto de algún estudio (Valbuena, 2001). En la hora presente, la multiplicación de dispositivos que, cada vez con mayor calidad, permiten la captación, almacenaje y comunicación de fotografías y vídeos, hace obligado preguntarse lo siguiente: ¿una acción educativa del estilo que esta propuesta didáctica significa puede y debe emplear dispositivos móviles con capacidad para fotografiar y grabar vídeos?

La respuesta es afirmativa por al menos tres razones:

- Empleemos dispositivos móviles de captación de fotografías y grabación de vídeos porque estos dispositivos están a disposición de los participantes en su vida y esta propuesta didáctica está vinculada a la vida: se pretende estimular el descubrimiento de razones para sentirse orgulloso de formar parte de una pyme partiendo de la realidad, de lo que habitualmente hacemos y, puesto que “la tecnología ha supuesto cambios considerables en el desarrollo de diferentes áreas de la actividad humana” (Fernández Prieto, 2001b, p. 140), no es posible hoy una didáctica enraizada en la vida desarrollada de espaldas a la tecnología.
- Empleemos dispositivos móviles de captación de fotografías y grabación de vídeos porque estos dispositivos forman parte o pueden formar parte de la vida de la empresa: su uso potencial alcanza todas las áreas de actividad de la pyme, aunque incumbe especialmente al área comercial.
- Empleemos dispositivos móviles de captación de fotografías y grabación de vídeos porque permiten generar un material que permanece en el tiempo y tiene capacidad potencial, por tanto, para prolongar los efectos de la acción educativa. Piénsese que las fotografías y vídeos, debidamente seleccionados y editados, pueden convertirse en Contenido de futuras acciones educativas dirigidas a la misma pyme fotografiada o grabada, en Contenido de futuras acciones educativas dirigidas a otras pymes (obtenidas las obligadas autorizaciones: todos los participantes deben autorizar la difusión de fotografías o vídeos en los que aparezcan) y en Contenido de la página web (u otros soportes de comunicación de la empresa) subrayándose la Transparencia que la publicidad de fotografías o vídeos implica. La necesidad de



incorporar la tecnología como recurso didáctico de primer orden es objeto de reflexión desde hace años en la Ciencias de la Educación (Fernández Prieto, 2001a).

Finalmente, el educador en Responsabilidad Social deberá establecer, al inicio de la acción educativa, unas reglas claras (y aceptadas por los participantes) acerca del uso de los dispositivos: en qué momentos deben apagarse (si lo solicita alguien expresamente, si el educador lo pide por cualquier razón, etc.) y qué uso previsto cabría anticipar al término de la acción educativa (o durante el transcurso de la acción) si se obtienen las necesarias autorizaciones individuales: redes sociales, grupos de mensajería instantánea, contenidos web, etcétera.

#### **3.5.4. ESPECIAL REFERENCIA A LOS IDIOMAS COMO RECURSO**

Cabría considerar la utilización de “la voz de las pymes británicas” (Capítulo VIII) en la lengua en que fueron originalmente pronunciadas, en este caso en inglés.

Esta última reflexión dentro del apartado de los recursos debe considerarse como una sugerencia abierta, cuya aplicación dependerá, en todo caso, de las características concretas del grupo de personas que participen de la acción educativa. Si entre los participantes hay un total desconocimiento del inglés, esta sugerencia no debe tenerse en consideración; sin embargo, si existe algún conocimiento, incluso no especialmente avanzado, esta sugerencia debe, al menos, ser objeto de consideración. Esto es así por al menos dos razones:

- La referencia a pymes de otros países, con citas reales y textuales en otros idiomas, refuerza extraordinariamente el sentido de universalidad de la Responsabilidad Social: estamos ante una tarea global, no navegamos a solas, muchos otros barcos, aunque no los veamos en la noche, comparten nuestra travesía.
- No es infrecuente (y será más frecuente en el futuro) que la lengua materna de los participantes en una acción educativa como la que esta propuesta didáctica propone sea diversa: español y catalán, español e inglés, español, catalán e inglés y un largo etcétera de combinaciones posibles de todas las lenguas de la Tierra. En este contexto, aunque la prioridad sea siempre que todos los participantes comprendan todo lo que acontece a lo largo del desarrollo de las actividades, no es menos cierto que si, con apoyos o recursos de traducción que garanticen que todos comprenden

todo, es posible escuchar voces en varios idiomas, esta diversidad enriquecerá la experiencia y sus resultados. En lo posible, el muy citado gran póster o mural debe recoger reflexiones, citas y textos en varios idiomas.

### 3.6. TEMPORALIZACIÓN

El siguiente cronograma está incompleto porque los recursos que se empleen en cada caso concreto dependerán de las características de las pymes específicas a las que se dirija cada acción educativa que pudiese plantearse en el futuro a partir de las pautas de esta propuesta didáctica. En consecuencia, este cronograma es un esquema posible que, necesariamente, deberá ser completado y ampliado por quien efectivamente se enfrente al reto de organizar un encuentro educativo de este tipo.

Tabla n° 25. **Cronograma de un Encuentro de Filosofía de la Empresa**

Temporalización		Actividades	Contenidos	Recursos
3 o 4 semanas antes se realizan acciones previas				
lapso de 3 o 4 semanas				
Día 1	11 - 14:00h	Actividad de Naturaleza	Nos adentramos en el concepto de “Misión”	
	14 - 17:00h	Actividad gastronómica	“Las voces de las pymes”	
	17 - 20:00h	Actividad artística	“Capacidades centrales”	
	20 - 23:00h	Actividad filosófica	“Los rasgos de la justicia”, Disco de los Valores Políticos”	
	23h - dormir	Actividad lúdico-festiva	“Derechos y libertades fundamentales”	
Día 2	11h - despedida	Actividad deportiva	Referencia a todos los contenidos anteriores	
lapso de 3 o 4 semanas				
Evaluación en la empresa				
Seguimiento				

Fuente: elaboración propia

El educador en Responsabilidad Social deberá decidir los recursos de acuerdo con las características del grupo de participantes (ver apartado 6.2.2 de este Capítulo), aunque dispone de muchos recursos, de entre los que podrá elegir los más adecuados, presentados a lo largo del apartado 5.2 con ocasión de la explicación detallada de las actividades propuestas.

Caben dos posibles formas de temporalización: una temporalización modular (frecuente en el ámbito de la formación en las empresas y que es una formación segmentada en clases o módulos repartidos a lo largo de varios días empleándose una o dos horas diarias) o, alternativamente, una temporalización intensiva (el grupo se reúne durante uno, dos o, a veces, más días con ocasión de la actividad formativa de que se trate).

¿Por qué en el caso de la Educación para la Responsabilidad Social parece más adecuada la temporalización intensiva? Por, al menos, tres motivos:

- Porque el desplazamiento del grupo de participantes a un lugar distinto del centro de trabajo para estar reunidos día y noche propicia un clima de encuentro, reflexión y diálogo imprescindible para el éxito de la acción educativa que nos ocupa.
- Porque las actividades propuestas están unas íntimamente ligadas a las otras y constituyen una única acción educativa que es preferible desarrollar sin interrupción.
- Porque disponer de recursos espaciales adecuados (apartado 6.1 de este Capítulo), exige un esfuerzo organizativo y logístico de tal magnitud que, probablemente, no resulte realista considerar la posibilidad de segmentación de este tipo de acción educativa.

Por lo que se refiere al lapso de tiempo (3 o 4 semanas) que se propone que transcurra entre cualquier acción previa (cuestionario o similar) y la acción educativa propiamente dicha, el objetivo de este paréntesis temporal es despertar entre los participantes curiosidad, incluso expectación y diálogo sobre qué anhelan encontrar en la acción educativa.

Por lo que se refiere al lapso que se propone entre el final de la acción educativa propiamente dicha y una sesión de evaluación en la propia empresa, hay que aclarar que, en realidad, lo que se está proponiendo es una especie de prolongación de la evaluación.

Así, existirá una evaluación final (una ocasión para que los participantes valoren la experiencia en su conjunto) antes de cerrar la acción educativa propiamente dicha. La

“segunda evaluación” o “evaluación de vuelta en la empresa” permite que el educador lleve a la empresa materiales debidamente preparados, imágenes o vídeos correctamente editados y, en general, lo que estime preciso para hacer “revivir” a los participantes la experiencia y provocar una evaluación pausada y que pondere las conclusiones de la acción educativa que emergieron durante las actividades ya contrastadas con tres o cuatro semanas de vuelta a la vida cotidiana. Esta “evaluación de vuelta en la empresa” se convierte en herramienta fundamental para la consolidación de lo aprendido, como se explica a continuación.

### 3.7. EVALUACIÓN

Acaba de distinguirse entre “evaluación al final de la acción educativa propiamente dicha” y, tres o cuatro semanas después, “evaluación ya de vuelta en la empresa”.

Para la primera, el educador en Responsabilidad Social podrá emplear cualquier herramienta al uso de las muchas conocidas para recoger “feedback” de un grupo de participantes, siempre teniendo en cuenta que la evaluación debe servir tanto a los participantes (para tomar plena conciencia del alcance e importancia de lo aprendido y vivido), como al educador (para recoger de modo ordenado y exhaustivo la impresión de los participantes, su valoración de conjunto sobre la experiencia, qué les ha parecido mejor o peor, cómo creen que va a cambiarles o a cambiar su organización, qué expectativas o interrogantes les ha abierto, etcétera).

Para la “segunda evaluación”, la “evaluación ya de vuelta en la empresa”, el educador en Responsabilidad Social debe tener en cuenta lo siguiente:

- La preparación de un material atractivo y la edición de imágenes y vídeo que recojan la experiencia vivida pueden constituirse en herramienta potentísima de consolidación del aprendizaje.
- Puede ser aconsejable que el educador exhiba y presente material, imágenes y vídeos a los directivos de la compañía antes de la “segunda evaluación” con todos los participantes. Este paso puede desencadenar un proceso de reflexión y diálogo entre los miembros de la dirección que: 1º transforme la empresa en alguna medida; 2º ofrezca datos relevantes al educador para enfocar atinadamente la “segunda evaluación”; y 3º acelere la creación de conocimiento en la organización: nuevas o renovadas expectativas, nuevas o renovadas metas, más sentido, mejor definición

de la Misión o mandato institucional y mayor vinculación con la realización de la justicia.

- La evaluación que esta propuesta didáctica sugiere es vital para el éxito de la experiencia educativa. La evaluación no se concibe como el cierre de la experiencia, sino como la llave de la puerta hacia el futuro: se trata de que el grupo de participantes y la organización en su conjunto tomen conciencia, gracias a esta acción educativa y su seguimiento, de que están embarcados en un extraordinario desafío. Su travesía la comparten muchos otros que, en toda la Tierra, trabajan para mejorar la vida de la gente.



## CAPÍTULO X

### Conclusiones, discusión, limitaciones y prospectiva

---

Esta tesis, según se explicó en el Capítulo I, se inició con cuatro objetivos:

1. Definir qué es Responsabilidad Social de las empresas.
2. Establecer unos principios didácticos de la Educación para la Responsabilidad Social.
3. Comparar las voces de las pymes españolas y británicas como camino de indagación.
4. Diseñar una propuesta didáctica de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes españolas.

Estos cuatro objetivos condujeron a la formulación de cuatro hipótesis. No se trataba, según ya quedó explicado, de unas hipótesis que esperasen ser confirmadas (probadas) o rechazadas, sino más bien de hipótesis de trabajo “generativas” (Sabariego, 2004a, p.129) que iban a servir (y han servido) de guía para orientar, en primer lugar, la indagación teórica; en segundo lugar, el establecimiento de unos principios didácticos; en tercer lugar, la comparación de voces; y, finalmente, también el diseño de una propuesta didáctica.

Las cuatro hipótesis iniciales aparecen en la tabla siguiente (junto a los objetivos con los que guardan relación):

Tabla nº 26. **Objetivos e hipótesis**

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
Definir qué es Responsabilidad Social de las empresas	La Responsabilidad Social de las empresas tiene que ver con la justicia: son socialmente responsables las empresas que contribuyen a la construcción de un mundo más justo
Establecer unos principios didácticos de la Educación para la Responsabilidad Social	El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Responsabilidad Social tiene unas características propias que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer unos principios didácticos
Comparar las voces de las pymes españolas y británicas como camino de indagación	La comparación de las voces de las pymes españolas y británicas es enriquecedora porque el ámbito anglosajón y el europeo continental ofrecen contrastes interesantes
Diseñar una propuesta didáctica de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes españolas	Es posible y necesario diseñar una propuesta didáctica de Educación para la Responsabilidad Social dirigida a pymes españolas que sea tan creativa y estimulante como profunda y bien fundamentada

Pues bien, completada en la Parte I de esta tesis, tanto la indagación filosófica (Capítulos I a IV) como la educativa (Capítulo V), realizada en la Parte II la comparación contextualizada de voces de pymes (Capítulos VI a VIII) y diseñada una propuesta didáctica



que ha servido de frontispicio (Capítulo IX) de esta Parte III, llega el momento (en este Capítulo X) de sintetizar las principales conclusiones.

## **1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL PRIMER OBJETIVO: DEFINIR QUÉ ES LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS.**

Del conjunto de la investigación (Fundamentación, Comparación y Propuesta didáctica) se extraen diez conclusiones en relación con la definición de Responsabilidad Social de las Empresas:

**Primera conclusión:** el enfoque de las capacidades de Amartya Sen (2009) puede servirnos de herramienta para impulsar una reflexión en el seno de las empresas acerca del sentido de su actividad; contar con una Misión empresarial clara y bien definida en relación con la contribución de la empresa al desarrollo de alguna capacidad central (Nussbaum, 2012) es el modo de alinear la actividad empresarial con el gran movimiento de la Responsabilidad Social; impulsar el desarrollo de una capacidad central es, en definitiva, promover un derecho fundamental, pues existe una íntima conexión entre el enfoque de las capacidades y la promoción de los derechos humanos o fundamentales en el mundo hoy (hay, por tanto, una relación entre Filosofía y Derecho); también, como ha advertido Bolívar (2010a), existe una relación estrecha entre capacidades y competencias educativas (luego hay, asimismo, una relación entre Filosofía y Educación); la empresa debe saberse convocada a la construcción de un mundo mejor (no de un mundo perfecto).

**Segunda conclusión:** la injusticia puede provocar indignación o/y respuesta; la empresa responde; la palabra Responsabilidad es, en primer lugar, simplemente, el atributo de quien responde libre y conscientemente (Visser, 2011); además, es necesario tener en cuenta las emociones (Cortina, 2011) y, así, la respuesta que la actividad empresarial ofrece al mundo (en relación con algún desafío presente o con la promoción de alguna capacidad central) es respuesta libre, consciente y emocionada; es más útil y queda menos expuesta a la divagación estéril una aproximación a la Responsabilidad Social de las empresas que prescinde de referencias a la Ética o la Moral y que, en su lugar, postule que no hay mayor Responsabilidad Social que la de quien sabe lo que quiere, define su Misión con claridad y orienta sin titubeos su acción hacia el desarrollo de alguna capacidad central, hacia la defensa y promoción de algún derecho fundamental; la referencia a la Ética normativa de la Modernidad no se sostiene en este tiempo posmoderno, que no es de relativismo, pero sí de

incertidumbre (Bauman, 2009). No se sostiene hoy una defensa de la Responsabilidad Social desde las empresas desde la Ética, como ha defendido, entre otros, García-Marza (2004).

**Tercera conclusión:** La Teoría de los grupos de interés o “stakeholders” (Freeman, 2012) es política, en el sentido aristotélico de la palabra política (Aristóteles, 2001); la acción empresarial es política; responder libre, consciente y emocionadamente a algún desafío humano presente es hacer política, es vincular los desvelos diarios, el esfuerzo de una organización y sus miembros y su energía a mejorar las polis, a construir un mundo mejor, a transformar la realidad para que en la Tierra la gente mejore sus condiciones de vida (Webster y Johnson, 2010); esta perspectiva ha explicado Sen (2009), encaja con el concepto de la jurisprudencia india *Nyaya* y no con el concepto indio *Niti*, pues el primero nos remite a una justicia incremental que se conquista poco a poco y el segundo, sin embargo, a una Justicia perfecta y grandilocuente de contornos imprecisos que nos recuerda a un contractualismo que Sen ha rechazado tildándolo de institucionalismo trascendental.

**Cuarta conclusión:** el Humanismo hoy consiste en situar en el centro de la reflexión sobre la justicia la promoción de las capacidades de todos; el Humanismo es, por tanto, el núcleo de la justicia; si nada que sea humano nos debe parecer ajeno (Cicerón, 2001) ninguna empresa humana que aspire a permanecer en el tiempo puede no ser humanista; quizá sea excesivo (o, al menos, supere los límites “micro” de esta investigación) propugnar un capitalismo humanista (Olcese, 2009) pero no es excesivo sostener que la pyme o es humanista o no es ni siquiera empresa.

**Quinta conclusión:** una honda reflexión sobre la actividad empresarial nos remite a la tríada de valores de tradición constitucionalista: libertad, igualdad y fraternidad, siendo la justicia el valor que mejor se corresponde hoy con el ideal de fraternidad de los albores de la Modernidad (Puyol, 2010) y con el constructo Responsabilidad Social; reflexionar sobre la justicia es arduo y, con el fin de operativizar dicha reflexión, conviene explicitar los atributos del valor justicia que subrayó ya algún clásico antiguo (Cicerón, 2001) y que hoy podemos llamar: Humanismo, Paz, Ciudadanía, Voluntad, Iniciativa, Diálogo, Transformación, Reputación, Utilidad y Transparencia; a estos atributos cabe añadir la Fiesta como aportación española actual a la justicia.

**Sexta conclusión:** el Humanismo, cuando se analiza en el interior de las empresas, está relacionado hoy con la Inclusión; la llamada Responsabilidad Social Interna (Sajardo, 2009) es la Responsabilidad de la organización inclusiva, es el especial modo de respuesta de la organización ante los desafíos de la tensión igualdad-diversidad (Bolívar, 2010a) que más acrecienta el capital humano (López Cabarcos y Grandío, 2005); la pyme socialmente

responsable es pyme inclusiva (Escribano, 2008; Izuzquiza y De la Herrán, 2010; De Miguel y Cerrillo, 2010).

**Séptima conclusión:** el medioambientalismo puede ser considerado como Humanismo ambiental si entendemos Ecología como el compromiso humano para con el planeta Tierra; en este sentido, la pyme que contribuye al cuidado del medio ambiente o, yendo más allá, se siente partícipe de una nueva Economía circular (Webster y Johnson, 2010) está, de este particular modo, mejorando las condiciones de vida de la gente y esto es, en definitiva, construir la justicia.

**Octava conclusión:** la pyme responsable es empresa ciudadana; la reflexión actual sobre la Ciudadanía (Heater, 2007) apunta hacia una Ciudadanía global como identidad o íntima vinculación no tanto con un territorio, como con un compromiso; libertad, igualdad y justicia son valores constitucionales (Artículo 1 de la Constitución Española de 1978) que dan contenido a la Ciudadanía, animan la adscripción de los individuos a la gran corriente de la Responsabilidad Social y orientan la acción empresarial hacia una efectiva contribución en la misma dirección y en esto consiste ser empresa ciudadana.

**Novena conclusión:** un plano es el de los fines y otro el de los medios, una cosa es la Misión de la empresa y su propósito, su profunda vinculación con el desarrollo de capacidades centrales y derechos fundamentales (todo ello se sitúa en el plano de los fines) y otra cosa es que la empresa despliegue su actividad de un modo que la permita obtener beneficio (plano de los medios); la pyme debe ganar dinero, faltaría más; si nos preguntamos si adscribirse a la gran corriente de la Responsabilidad Social mejorará el beneficio de la pyme, es necesario responder de un modo muy matizado porque los estudios existentes hasta la fecha no son concluyentes (Aupperle, Carroll y Hatfield, 1985; McWilliams y Siegel, 2001; Moore, 2001), porque probablemente la Responsabilidad Social de las empresas se explica y justifica sin necesidad de vincularla al beneficio que genere o pueda generar y porque, en todo caso, que la Responsabilidad Social de una pyme tenga reflejo en sus estados contables va a depender en gran medida de la Libertad y la Democracia que se haya alcanzado allá donde la pyme opere, de modo que a mayor Democracia y Libertad, mayor posibilidad de que exista un marco regulatorio o un óptimo reconocimiento de los derechos de propiedad (Coase, 1937 y 1960) que permita que brille la Responsabilidad Social como fuente de competitividad.

**Décima conclusión:** conviene reflexionar sobre una nueva definición de Responsabilidad Social de las empresas y sobre una nueva definición de Educación para la Responsabilidad Social de las empresas. A saber:

**Responsabilidad Social de las empresas es la integración voluntaria, por parte de las empresas, de valores sociales y medioambientales, para alcanzar mayor justicia en el interior de las organizaciones y en su relación con todos sus grupos de interés, acrecentando así el capital humano, creando valor y conocimiento y contribuyendo a construir un mundo mejor mediante el desarrollo de capacidades centrales.**

**Educación para la Responsabilidad Social es el tipo de Educación en Valores que, (1) en relación con los ciudadanos, se ocupa de desarrollar aquellas capacidades que contribuyan a la integración de valores sociales y medioambientales, a la mayor conciencia del status político de ciudadano y a la participación activa en la construcción de un mundo más justo y que, (2) en relación con las Empresas, las impulsa a aprender a participar en ese mismo proceso de construcción de la justicia en el interior de las organizaciones y en su relación con todos sus grupos de interés, acrecentando así el capital humano y creando valor y conocimiento mediante el desarrollo de capacidades centrales.**

## **2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL SEGUNDO OBJETIVO: ESTABLECER UNOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.**

Del conjunto de la investigación se extraen cuatro conclusiones en relación con el establecimiento de unos principios didácticos de la Educación para la Responsabilidad Social:

**Primera conclusión:** La primera conclusión educativa de esta investigación es que el enfoque de las capacidades de Sen (2009) ofrece algunas respuestas implícitas a la siguiente pregunta: ¿para qué educamos?

De acuerdo con Sen educamos

- para cambiar comportamientos,
- para mejorar la vida de la gente,
- para liberar,

- para humanizar,
- para comprometer,
- para democratizar,
- para incluir,
- para concienciar,
- para realizar un derecho y
- para responsabilizar.

**Segunda conclusión:** La segunda conclusión educativa es que la Educación para la Responsabilidad Social (ERS) puede dirigirse tanto a los ciudadanos (entonces decimos Educación Cívica, para la Ciudadanía y expresiones afines) como a las empresas. Cuando se dirige a las empresas, la Educación para la Responsabilidad Social tiene que ver, en su dimensión externa, con el Aprendizaje Organizacional (García Morales, 2004) de formas óptimas de relación de la empresa con su red de “stakeholders”; la Educación para la Responsabilidad Social tiene que ver, en su dimensión interna, con el trabajo en equipo, el liderazgo, la creación de condiciones que generen innovación e Inclusión (que es innovación social) y meta-aprendizaje (Cerrillo, 1999).

**Tercera conclusión:** La tercera conclusión educativa es que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Responsabilidad Social tiene diez características:

- crea conocimiento (García Morales, 2004),
- es dignificador (Cortina, 2011),
- es universalizador (Puyol, 2010),
- tiene un componente emocional (Sen, 2009)
- es interactivo (Miller, 1996),
- es informal (Moreno, 2001),
- es consciente (Swieringa y Wiedsma, 1995)
- implica un meta-aprendizaje (Argyris y Schön, 1978)

- es axiológico-político (Farrés, 2010) y
- es para toda la vida (Bolívar, 2010a).

Una organización inteligente es la que se ha comprometido con este proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, aprende a aprender, tiene memoria, siente y se ha sumado a la gran corriente de la Responsabilidad Social.

**Cuarta conclusión:** La cuarta conclusión educativa es que la vinculación de Responsabilidad Social con la justicia puede parecer exagerada o utópica, pero es imprescindible para dar sentido a una Educación integral en el siglo XXI que persiga el desarrollo de las llamadas competencias clave, si de verdad aspiramos a que dichas competencias no se queden en papel mojado, sino que se consoliden como gran apuesta educativa, al menos en Europa (Valle y Manso, 2013). A quienes digan que pensar en las empresas como agentes que pueden y deben promover la justicia es perderse en vaguedades, declaraciones poéticas sin implicación práctica o, incluso, contradicciones, hay que preguntarles una y mil veces para qué educamos a nuestros niños y jóvenes, pues no tiene ningún sentido educar en valores democráticos, educar para los derechos humanos o educar, en suma, para la Responsabilidad Social insinuando a los discentes que en su vida futura en las empresas para las que trabajen, que dirijan, que posean o hereden, en las que inviertan, o de las que adquieran productos o servicios, no van a encontrar nada de eso, ni valores, ni derechos, ni justicia. Si educamos hacia valores, derechos y responsabilidades insinuando que nada de eso conforma la realidad, triunfará el cinismo y conduciremos a los discentes a la frustración o al desengaño. Únicamente si educamos para que los discentes creen y esperen que existen o existirán empresas que promuevan mayor justicia, la Educación merece la pena. Y si estas empresas no existen, habrá que fundarlas o, como preferiría Sen, habrá que ponerse a trabajar para que, poco a poco, se transformen las que ya existen.

### **3. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL TERCER OBJETIVO: COMPARAR LAS VOCES DE LAS PYMES ESPAÑOLAS Y BRITÁNICAS.**

Del conjunto de la investigación y, en particular, de la Parte II (Comparación), de una escucha atenta de las voces de las pymes españolas y británicas, emergen las siguientes conclusiones:

**Primera conclusión:** Si albergábamos alguna duda acerca de si la indagación comparativa (comparando, en nuestro caso, voces de pymes españolas y voces de pymes británicas) proporcionaba alguna riqueza de conceptos, ofrecía perspectivas dignas de consideración e iluminaba indagaciones futuras, hay que afirmar que la indagación comparativa ha dado sus frutos y enriquece la reflexión notablemente, de tal modo que cabe concluir que, efectivamente, este tipo de indagación (asistida de la herramienta ATLAS.ti) puede convertirse en un camino hermenéutico de primer orden.

**Segunda conclusión:** La comparación de la voces españolas y británicas, ha enriquecido la reflexión sobre la Educación para la Responsabilidad Social de las pymes españolas (observando las pymes británicas hemos aprendido sobre nuestras propias pymes) y nos ha permitido concluir que una Educación profunda para la Responsabilidad Social de las pymes en España debe tener en consideración que:

- las pymes españolas que realizan memorias de responsabilidad social, sostenibilidad u otras denominaciones posibles, deben reconsiderar seriamente el contenido y alcance de estos documentos para dotarlos de sentido (que realmente expliquen la Misión de la empresa en relación con el desarrollo de alguna capacidad central) y de datos cuantitativos significativos;
- las pymes españolas pueden encontrar en la tradición societaria británica un sentido de rendición de cuentas (“accountability”) digno de ser incorporado;
- las pymes españolas deben ser concretas en las comunicaciones que dirijan a sus grupos de interés, pues la imprecisión calculada merma la buena reputación (muy en particular si la pyme se dirige a clientes u otros grupos de interés británicos);
- las pymes españolas deben desarrollar un sentido profundo de pertenencia a la comunidad de la que forman parte y un orgullo legítimo por contribuir al bienestar general (sentimiento que está muy arraigado entre las empresas británicas);
- las pymes españolas deben dar el salto de lo familiar a lo local-comunitario (marco clave de desarrollo en el siglo XXI) y deben convertirse en empresas centradas en la comunidad;
- las pymes españolas, como parte de un proceso de construcción de redes locales, deben integrarse con sus escuelas más próximas, tomando conciencia de que escuelas y empresas son agentes de una misma comunidad en red;

- las pymes españolas deben ser dirigidas por líderes íntegros y transformacionales (una tipología de líderes ya presente en el Reino Unido y que implica un paso más allá del líder visionario);
- las pymes españolas deben abrirse a la diversidad en sus equipos y reconocer esta diversidad como riqueza (el paradigma de la inclusión se apunta como signo de excelencia);
- las pymes españolas deben abrirse a un diálogo intenso con sus grupos de interés (también a través de las redes sociales) que no se limite a ser pura extroversión, sino participación activa en una deliberación pública que es esencia de la Democracia; y
- las pymes españolas deben profundizar en su sentido festivo de la actividad empresarial, pues la Fiesta podría convertirse en una aportación genuinamente española al movimiento global de la Responsabilidad Social.

#### 4. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL CUARTO OBJETIVO: DISEÑAR UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DIRIGIDA A LAS PYMES ESPAÑOLAS

Finalmente, por lo que se refiere al Capítulo IX de la investigación, es posible concluir que es preciso desarrollar propuestas didácticas concretas, prácticas y aplicables que operativicen la reflexión filosófica que esta investigación encierra.

Sin perjuicio de que la propuesta didáctica específica que se ha presentado no es más que un posible modo de enfocar una acción educativa en este campo, cabría, con carácter muy general, señalar unas conclusiones que pueden iluminar a quien se proponga aplicar la propuesta didáctica del Capítulo IX o diseñar otra.

**Primera conclusión:** Los objetivos de una acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes deben girar alrededor de la idea de Misión: los destinatarios-participantes deben iniciarse en la indispensable tarea de definir o redefinir a qué se dedica su empresa y de qué modo contribuye al desarrollo de una o varias capacidades centrales y, por ende, a la promoción de algún derecho fundamental. Este tipo de reflexión es un meta-aprendizaje: tenemos que aprender a seguir aprendiendo continuamente, para seguir, permanentemente, redefiniendo el sentido y alcance de nuestra actividad.

**Segunda conclusión:** Los destinatarios de una acción educativa de este tipo tienen la categoría de participantes y cabe esperar de ellos una actitud activa sin la que la acción



educativa misma está abocada al fracaso. Es necesario desarrollar un clima de comunidad entre los participantes y un anhelo de constituirse en organización que aprende. El aspecto emocional de este tipo de aprendizaje es vital. Es también decisivo configurar la Educación en este ámbito como una Fiesta: sin caer en la trivialización o en el mero juego, hay que disfrutar plenamente de la aventura de aprendizaje personal y colectivo que esta Educación significa.

**Tercera conclusión:** Los contenidos de una acción educativa sobre Responsabilidad Social dirigida a pymes son la ya mencionada Misión de la empresa, las capacidades centrales, los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución, los rasgos de la justicia y las voces de las pymes. Por lo que se refiere a las voces de las pymes, la Educación para la Responsabilidad Social dirigida a pymes debe despertar en las pymes que participen el deseo de escuchar voces de otras pymes y de pronunciar su propia voz con vocación de que sirva a otros en el futuro: es preciso convencer a las pymes de que están llamadas a construir conocimiento, a contribuir, con su voz, a desarrollar un discurso global hacia mayor justicia en la Tierra.

**Cuarta conclusión:** La metodología debe incorporar actividades que respondan al difícil reto de combinar profundidad y fiesta, pues se trata de crear un ambiente festivo para lo que es posible considerar actividades de Naturaleza, gastronómicas, artísticas, filosóficas, lúdico-festivas y deportivas como las que han quedado propuestas.

**Quinta conclusión:** Los recursos deben adecuarse a los objetivos, debiéndose prestar especialísima atención a los recursos tecnológicos y a las posibilidades educativas de la toma de imágenes o grabación de vídeos. Como quiera que el Diálogo es fundamento de la Democracia, habrá que prestar especial atención a la evolución de las redes sociales y al aprovechamiento inteligente de la tecnología para crear conocimiento.

**Sexta conclusión:** La evaluación debe continuar más allá de la acción educativa considerada en sentido estricto y debe incorporar formas de evaluación ya de vuelta en la empresa que se prolonguen tanto como sea necesario para ayudar a que el grupo afiance un hondo sentido de aprendizaje continuo.

## 5. DISCUSIÓN

No se conoce ninguna otra investigación que conjugue los tres elementos que están presentes en esta investigación:

- Fundamentación alrededor de la idea de justicia y del enfoque de las capacidades.

- Comparación de voces de pymes españolas y británicas (investigación cualitativa).
- Propuesta Didáctica concreta y aplicable.

Aunque no existen investigaciones semejantes conocidas, esto no quiere decir que no existan investigaciones directa o indirectamente relacionadas.

En efecto, desde una perspectiva internacional, si ubicamos el tema como parte de lo que se ha llamado Aprendizaje Organizacional (García Morales, 2004) la bibliografía es amplísima, principalmente en el entorno anglosajón.

Algunos trabajos, ya clásicos, son Argyris (1990), Argyris y Schön (1978), Barrett (1998), Clauson (1996), Day (1992), Doppelt (2010), Kiernan (1993), Kilmann (1996), Miller (1996), Senge (1990), Slater y Narver (1995), Swieringa y Wierdsma (1995) y el citadísimo Visser (2011).

Desde la perspectiva española la tabla siguiente presenta siete trabajos que pueden considerarse representativos de los distintos tipos de aproximación al tema. Quiere decirse que la tabla no pretende recoger, ni mucho menos, todos los trabajos, sino significar las formas y métodos diversos que varios investigadores (los citados y otros muchos) están empleando para ahondar en la reflexión sobre las empresas hoy, su Misión, su papel educador, y su Responsabilidad.

La tabla ilustra también una de las conclusiones que ya ha sido subrayada: la reflexión sobre la Responsabilidad Social es interdisciplinar. Véanse la tabla e, inmediatamente después, una serie de consideraciones sobre los siete trabajos presentados y lo que representan en el universo de posibles aproximaciones al asunto de la Responsabilidad Social de las pymes.

Tabla nº 27. Algunas investigaciones relacionadas con la E.R.S.

	CIENCIAS SOCIALES	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	INVESTIGADORES	UNIVERSIDADES	TÍTULOS DE LAS PUBLICACIONES PRINCIPALES, AÑO	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	MARCOS DE LAS INVESTIGACIONES
DIMENSIÓN SOCIAL	CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	ECONOMETRÍA Y ESTADÍSTICA	Antonio García Tabuena José Luis Crespo Federico Pablo Martí Fernando Crecente	Universidad de Alcalá	<u>2012</u> Empresas y empresarios en España en la primera década del siglo XXI	Enfoque cuantitativo: encuesta a 608 empresarios, 40 variables	IAES: Instituto Universitario de Análisis Económico y Social
		TEORÍA DE LAS ORGANIZACIONES	Víctor Jesús García Morales	Universidad de Granada	<u>2004</u> Aprendizaje organizacional: Delimitación y Determinantes estratégicos	Revisión bibliográfica	Tesis doctoral
		COMUNICACIÓN Y MÁRKETING	Italo Pizzolante	Universidad Jaime I, Castellón	<u>2009</u> De la Responsabilidad Social Empresarial a la Empresa Socialmente Responsable	Enfoque cualitativo: entrevistas en profundidad. Enfoque cuantitativo: 53 encuestas	Tesis doctoral
	DERECHO	DERECHO TRIBUTARIO Y DERECHO DEL TRABAJO	José Antonio Fernández Amor Carolina Gala	Universidad Autónoma de Barcelona	<u>2009</u> La Responsabilidad Social Empresarial: un nuevo reto para el Derecho	Análisis normativo	Proyecto I+D financiado por el MEC: La Responsabilidad Social Corporativa: políticas públicas
	SOCIOLOGÍA	SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES	María Victoria Sanagustín	Universidad de Zaragoza	<u>2011</u> Valores y Ética empresarial. Un enfoque sociológico	Enfoque cualitativo: entrevistas en profundidad en el seno de 4 pymes	Grupo de investigación constituido por el Gobierno de Aragón: Estudios sobre la Sociedad del Riesgo
DIMENSIÓN INTERIOR	FILOSOFÍA	FILOSOFÍA DEL DERECHO	José Antonio Estévez	Universidad de Barcelona	<u>2013</u> El libro de los deberes	Indagación filosófica	Grupo de investigación Filosofía del Derecho, Moral y Política
	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN COMPARADA	Quintina Martín-Moreno	UNED	<u>2010</u> Contextualización de los centros educativos en su entorno	Investigación bicontexto, multiemplazamiento, multimétodo	Investigación individual (la investigadora es Catedrática de Organización Escolar)

Fuente: elaboración propia

La primera obra citada en la tabla anterior (García Tabuena et al. 2012), presenta un enfoque econométrico, obviamente cuantitativo, que desarrolla el concepto de “tasa de empresariedad” (ibídem, p. 49) para, valiéndose de una “encuesta específica realizada en el seno de esta investigación a 608 empresarios y empresarias” (ibídem, p. 129), ofrecer algunas conclusiones acerca de qué variables explican la acción empresarial, por qué los empresarios se lanzan a arriesgar, qué les impulsa, qué les mueve. Este planteamiento es claramente complementario del enfoque cualitativo de esta investigación. Una comprensión profunda de la acción empresarial, sus motivaciones, orientación y sentido, puede y debe apoyarse en el futuro en los dos enfoques.

La alternativa al enfoque eminentemente cuantitativo del trabajo anterior podría ser un enfoque mixto como el de Italo Pizzolante (2009) que combina encuestas (herramienta más característica del enfoque cuantitativo) con entrevistas en profundidad (enfoque cualitativo). Podría decirse que Pizzolante reconoce la necesidad de escuchar las voces de los agentes protagonistas. El área de conocimiento en el que se encuadra el trabajo de Pizzolante es la Comunicación y el Márketing. Una aproximación superficial podría incurrir en el error de minusvalorar las aportaciones del Márketing, la Publicidad y territorios afines. Decir es ya una forma de hacer, decía Arendt (1997 y 2007), muy especialmente cuando analizamos pymes (que carecen de recursos para fabricar discursos). Escuchar qué nos dicen las pymes, cómo explican lo que hacen y quieren hacer en el futuro, cómo presentan las ventajas de sus productos y servicios, puede ser el camino más recto hacia el corazón de la empresa (en el sentido de Misión o mandato institucional).

El tercer trabajo de la tabla cierra las aportaciones escogidas de las Ciencias Económicas y Empresariales. Se trata del trabajo (que fue tesis doctoral) del investigador de la Universidad de Granada García Morales. Estamos ante un extenso estudio bibliográfico que sistematiza las fuentes (principalmente anglosajonas) en materia de Aprendizaje Organizacional (García Morales, 2004).

Por lo que se refiere al Derecho, el ámbito de reflexión más interesante tiene que ver con el análisis del impacto de las normas o Análisis Económico del Derecho (Posner, 1998). Se trata de dilucidar si un cambio normativo puede coadyuvar a la implantación de la Responsabilidad Social. En un sentido más amplio, se trataría de establecer criterio para el diseño de políticas públicas (Benbeniste, 2005) en materia de Responsabilidad Social. Una aproximación honesta a este ámbito de reflexión no debe dar por supuesto que sean necesarias siempre políticas públicas o, dicho de otro modo, debe estar abierta a que una conclusión posible, en algún caso determinado, sea que la mejor política pública es la que no existe. En todo caso, en Derecho del Trabajo y Derecho Financiero y Tributario se vienen

produciendo algunas reflexiones notables, como por ejemplo la de Fernández Amor y Gala (2009).

Desde la Sociología se han realizado también algunas investigaciones interesantes. Así, por ejemplo, María Victoria Sanagustín (2011) analizó 4 pymes mediante entrevistas en profundidad (enfoque cualitativo) a directivos y trabajadores. Su trabajo ofrece la riqueza de las citas literales (¡lo que efectivamente dijeron!) y está completado con una serie de mapas conceptuales elaborados por la autora que buscan reflejar cómo se van construyendo los valores que mueven la organización. Se trata de un trabajo complementario del que esta investigación presenta y, en el fondo, de resultados coherentes, pues ambos constatan que los valores vividos y transmitidos en el seno de la organización conforman su Misión o mandato institucional real, siendo esta Misión vital para la orientación de toda la actividad empresarial.

En la tabla que estamos analizando hay dos leyendas que rezan “dimensión social” y “dimensión interior”. Estas leyendas son, simplemente, una remisión al gráfico nº6 del inicio de la investigación. Se quiso decir entonces que algunas Ciencias Sociales se ocupan especialmente de la relación entre seres humanos (relaciones jurídicas, económicas, de poder en general u otras) y otras Ciencias Sociales, aunque estudien aspectos relacionales (¡no en vano son también Ciencias Sociales!), tienen una vertiente interior en el sentido de que enfrentan a la persona consigo misma para profundizar en cómo piensa, cómo aprende, cómo cambia, cómo crece.

La Filosofía es uno de esos saberes que tiene un ojo mirando hacia el exterior y otro mirando hacia el interior. La reflexión filosófica, incluso la Filosofía Política, que por su propia naturaleza atiende a las relaciones de poder, cuestiona al ser humano individual acerca de sus deberes. En los últimos años se viene reflexionando especialmente sobre los deberes y su relación con los derechos humanos (que han sido el gran constructo jurídico-político de la Modernidad). Así, por ejemplo, la tabla que comentamos presenta el trabajo editado por el Catedrático de la Universidad de Barcelona José Antonio Estévez (2013) titulado precisamente “El libro de los deberes”. Esta obra y otras se enfrentan al dilema de cargar al individuo con responsabilidad o, digamos, descargarle o liberarle de responsabilidad sobre el estado actual de cosas situando la responsabilidad en los grandes centros de poder (posición a la que se adscribe Estévez). Desde nuestra perspectiva, descargar al individuo de toda responsabilidad es vaciar sus derechos y tratarle como a un esclavo. Tenemos derechos porque tenemos obligaciones y responsabilidades, tenemos derechos precisamente para poder ejercer nuestras responsabilidades. Más que del ejercicio de los derechos (expresión nacida en la Modernidad) convendría hablar en este tiempo posmoderno del ejercicio de las responsabilidades, siendo los derechos la herramienta que

necesitamos los hombres y mujeres libres para esto, para ejercer nuestras obligaciones y responsabilidades. Sin responsabilidades, ¿a qué quedan reducidos los derechos?

Finalmente, la tabla que comentamos, hace una referencia a la Educación y, en particular, a la Educación Comparada. Se toma la obra de Martín-Moreno (2010) para ilustrar un tipo de comparación que la propia autora llama bicontexto, multiemplazamiento y multimétodo (Martín-Moreno, 2010) para enfatizar que la investigación es, en definitiva, el resultado de viajar, dialogar y observar. Su enfoque es esencialmente cualitativo y las herramientas empleadas son “entrevistas semiestructuradas, observación directa, intercambios reflexivos con agentes de las experiencias, cuestionario de preguntas abiertas y círculos de calidad” (Ibídem, p. 171). La investigación de Martín-Moreno no es una reflexión sobre la Responsabilidad Social, sino una reflexión sobre la escuela hoy; sin embargo, tiene sentido traer este trabajo a colación porque hace numerosas referencias a las empresas. La investigadora, que observa en profundidad la realidad de los Estados Unidos de América y Canadá, apunta que allá existe ese sentido de comunidad local que vincula las escuelas con “las fábricas y las empresas próximas al centro educativo” (Ibídem, p.129). En asuntos capitales como la mejora de la alimentación de los niños o la introducción de hábitos de higiene en la población, empresas y escuelas trabajan juntas, como, por ejemplo, en California en el llamado “Healthy Kids, Healthy California Program” (Ibídem, p.237). La autora presenta muchos otros ejemplos de colaboración escuela-empresa.

En este punto las observaciones de Martín-Moreno evocan algunas de las conclusiones de nuestra comparación España-Reino Unido. Martín-Moreno recuerda que en el entorno anglosajón, cuando se trata de despertar conciencia colectiva sobre algún asunto capital, van de la mano “centros escolares, médicos, medios de comunicación, padres de alumnos, servicios sociales, empresas, etc.” (Ibídem, p. 238). En California, Maryland y Washington D.C. la investigadora da cuenta incluso de la organización de “seminarios conjuntos de profesores y empresarios” (Ibídem, p.250).

En general, este tipo de investigación nos recuerda la necesidad de reflexionar (si es posible comparando países) sobre las empresas desde una perspectiva educativa, ya sea como colaboradoras de la escuela o como espacios educativos o como miembros de redes que educan. Nuestra investigación sobre Educación para la Responsabilidad Social dirigida a las pymes se enmarca en este necesario esfuerzo de reflexión sobre las empresas en la Educación para toda la vida del siglo XXI.

## 6. LIMITACIONES

Por lo que se refiere a su Fundamentación, hay que tener en cuenta que la investigación proyecta su mirada sobre un territorio vastísimo: todas las Ciencias Sociales. Hay referencias al Derecho, a la Sociología, a las Ciencias Económicas Empresariales, a la Filosofía y, por supuesto a las Ciencias de la Educación. Esta enorme extensión del territorio observado condena a la investigación a presentar un carácter necesariamente incompleto. La Fundamentación no puede ni ha pretendido agotar el tema. Hasta que la Responsabilidad Social no se configure como un área de conocimiento en sí misma y mientras siga siendo un lugar ubicado entre varias Ciencias Sociales, serán necesarias nuevas investigaciones, desde distintos ángulos, para ir conformando un corpus científico más homogéneo que hoy no existe. De este carácter necesariamente incompleto de la aproximación teórica a la Responsabilidad Social se deriva también que la principal conclusión (la primera del apartado 1 de este Capítulo X), la que apunta que una pyme puede promover la justicia, es más una propuesta para la reflexión y el diálogo en Democracia (Sen, 2009) que una nueva teoría.

Por lo que se refiere a la Comparación (Capítulos VI a VIII) su limitación es doble. Por un lado, se trata de una investigación cualitativa (y no cuantitativa) y, por otro lado, la investigación cualitativa se refiere a un número limitado de documentos primarios y emplea únicamente una codificación hipotética.

En efecto, en un ámbito donde el territorio observado es tan vasto y donde no existe todavía un consenso básico sobre la definición y el alcance de los conceptos (¡hay diversas definiciones de Responsabilidad Social y esta investigación ha ofrecido una más!), es preciso comenzar por una investigación cualitativa que permita abrir un camino, sin perjuicio de que existan en el futuro investigaciones cuantitativas complementarias. Partir de las voces de las pymes se justifica porque lo que las pymes dicen cuenta: si nos fijamos en los textos que de ellas emanan y que se dirigen, principalmente, a sus clientes, hay que pensar que lo que dicen para vender más es lo que de veras piensan que debe orientar su trabajo presente y futuro. En todo caso, esta investigación ha perseguido apuntar una vía posible de profundización y reflexión que puede ser ampliada y mejorada. En particular, la muestra puede ser mayor (la aquí empleada fueron 24 pymes españolas y 16 pymes británicas, sin ninguna pretensión de que tal muestra fuese probabilística, pues el carácter de la investigación no lo exigía), los documentos primarios podrían, en investigaciones futuras, ser imágenes, vídeos u otros y no únicamente textos y la codificación podría ser “*in vivo*” (más en línea con la llamada “grounded theory”) y no meramente hipotética (a partir de códigos preestablecidos que se han hecho corresponder con los rasgos de la justicia).

Se han escuchado voces de dos países. Más voces enriquecerían las conclusiones. Sumar países y sus voces se erige en posible camino de profundización en el futuro. En todo caso, la elección de España y Reino quedó justificada a lo largo de la investigación, principalmente por la riqueza del contraste de estas dos realidades nacionales.

Finalmente, por lo que se refiere a la Propuesta Didáctica (Capítulo IX), las limitaciones están relacionadas con la imposibilidad de formular una Propuesta que fuese generalmente aplicable a cualquier tipo de pyme. Se ha perseguido diseñar una Propuesta suficientemente concreta (y coherente con los postulados teóricos de la Fundamentación), pero suficientemente abierta para, con las adaptaciones necesarias para cada caso, ser realmente útil para una Educación verdadera dirigida a pymes auténticas.

## 7. PROSPECTIVA

Para terminar, conviene indicar cuáles son las líneas de investigación futuras que este trabajo ha dejado sugeridas.

Se ofrecen a continuación diez apuntes sobre posibles caminos de profundización: los cinco primeros remiten a cuestiones metodológicas y los cinco siguientes a cuestiones de fondo.

En relación con cuestiones metodológicas los cinco caminos de posible profundización futura son los siguientes:

1. Incorporación de diversidad de documentos primarios y en especial imágenes de rostros. Como quedó explicado, todo análisis cualitativo comienza con la búsqueda y selección de documentos primarios (por emplear la terminología más asentada y la que utiliza el programa ATLAS.ti). Con diferencia, el tipo de documento primario más común y más fácilmente analizable es el texto. Sin embargo, no puede perderse de vista que el exponencial aumento de dispositivos móviles fácilmente accesibles por la Ciudadanía y capaces de captar imágenes con alta definición o grabar vídeos de alta calidad permite diseñar ya investigaciones cuyos documentos primarios no sean esencialmente textos. Asimismo, las sucesivas versiones de ATLAS.ti y otros programas de investigación cualitativa (conocidos genéricamente como CAQDAS o “Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software”) se han concentrado en ofrecer mejoras en este ámbito para permitir el tratamiento y codificación de los más variados tipos de documentos primarios. Como quiera, por otro lado, que en la Fundamentación de esta investigación cobró importancia el rostro, en el sentido que



apuntó el filósofo Lévinas (2001) y recogió Bauman (2009), resultaría profundamente enriquecedor un estudio de pymes de corte antropológico que combinase rostros e historias de vida (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). La propia Cortina (2012, p. 25) ha reconocido la fuerza del “relato verídico de los empresarios excelentes”.

2. Codificación hipotética de los participantes y otras formas de meta-análisis. Esta investigación ha tomado unos textos emitidos por unas pymes (porque ellas los emitieron nos hemos referido a estos textos como voces) y los ha codificado. Se seleccionaron previamente unos códigos (que venían a coincidir con una propuesta de lista de rasgos de la justicia) y el proceso codificador fue llevado a cabo por el investigador: se trataba de segmentar unas citas y buscar uno o varios códigos que la cita sugiriese. Pues bien, un posible trabajo de futuro es proponer al emisor de las voces que sea él quien codifique. En este modelo posible de investigación el investigador enseñaría a codificar a la pyme (a unas pocas personas vinculadas con la pyme) y las pediría que codificasen. En el fondo, es pedir a quien dice o piensa que piense sobre lo que ha pensado o dicho (por eso hablamos de meta-análisis o también meta-aprendizaje). En el ejemplo del trabajo ya citado de Sanagustín (2011) un meta-análisis hubiese consistido en que la investigadora habría transcrito las entrevistas en profundidad realizadas en las 4 pymes de su muestra, pero en lugar de ser ella, la investigadora, quien las hubiese analizado, habría vuelto a los entrevistados para pedirles que ellos mismos, volviendo sobre sus propias palabras y sus propios pensamientos, los interpretasen, los codificasen en suma.
3. Codificación cruzada como continuación de la exploración del uso de ATLAS.ti en Educación Comparada. En esta investigación lo que se ha hecho, como quedó explicado, es tomar las voces de las pymes españolas como una unidad hermenéutica y las voces de las pymes británicas como una segunda unidad hermenéutica para disponer de dos unidades hermenéuticas susceptibles de comparación. Pues bien, siguiendo este mismo camino cabría multiplicar las unidades hermenéuticas para multiplicar las posibles comparaciones: más países, distintas unidades hermenéuticas para distintos sectores (agricultura, ganadería, servicios, etc.), distintas unidades hermenéuticas para distintas codificaciones (codificación por expertos, codificación por empleados de la pyme, codificación por directivos de la pyme, etc.).
4. Codificación *in vivo* y estudios de familias de códigos. Como quedó explicado, en esta investigación se ha partido de un *numerus clausus* de códigos para, con ellos, abordar el proceso codificador. Se trata de una aproximación más encorsetada que otras posibles, pero dado el carácter innovador de la investigación en su conjunto y

para evitar toda dispersión estéril se ha considerado necesaria esta forma de codificación. Ahora bien, a lo largo de la investigación han emergido ya nuevos códigos que podrían haber sido empleados como códigos *in vivo* (terminología de ATLAS.ti para referirse al supuesto en el que se toma una cita y se la convierte en código por su fuerza expresiva o su importancia en el discurso analizado). “Empresa familiar” o “liderazgo” han sido, en concreto, dos expresiones que podrían haber sido elevadas a códigos. Por otro lado, un trabajo que no se ha abordado en esta investigación y que podría ser objeto de investigaciones futuras es el del establecimiento y estudio de familias de códigos: es posible profundizar en la relación entre códigos, categorizarlos, agruparlos y, en definitiva, construir conocimiento a partir de un análisis profundo de los códigos, sus familias y todas las formas de relación inter-códigos que el investigador se proponga observar o que emerjan de la propia investigación.

5. Estudios de género. El trabajo de García Tabuenca et al. (2012) es, en realidad, un estudio de género porque los investigadores, hecha una presentación general sin distinción de hombres y mujeres, en una segunda parte de la presentación separan los resultados para encuestados hombres y para encuestadas mujeres. Han analizado si las diferencias de género eran estadísticamente significativas y han hecho un esfuerzo de interpretación de los resultados. Pues bien, esta línea es muy relevante en el análisis de las pymes: saber si la presencia de mujeres responde a una exigencia de igualdad o, además, enriquece objetivamente la perspectiva de la pyme embarcada en unirse a la gran corriente de la Responsabilidad Social es un trabajo sobre el que merecería la pena seguir indagando.

Terminada la presentación de las cinco cuestiones metodológicas que podrían ser objeto de atención en el futuro, avanzamos ahora hacia la presentación de cinco cuestiones de fondo que, sumadas a las cinco anteriores, conforman las diez áreas de prospectiva más significativas:

6. Apertura hacia mayor interdisciplinariedad. Irremediamente, el asunto de la Responsabilidad Social de las pymes y de las empresas en general tiene que ver con un sinnúmero de disciplinas. Esto podría parecer abrumador, pero conviene acostumbrarse a ello y pensar que, en realidad, la interdisciplinariedad ordenada es fuente de claridad de conceptos y no de dispersión. A la Sociología, las Ciencias Económicas y Empresariales, la Filosofía, el Derecho y la Educación, que ya hemos mencionado, pueden seguir sumándose Ciencias. Las dos que ya se han apuntado a lo largo de la investigación y que están llamadas a jugar un papel decisivo en la

configuración de la Responsabilidad Social de las empresas como área del conocimiento, son la Historia (Heater, 2007) y la Psicología en su vertiente más próxima a las neurociencias (Cortina, 2011).

7. Participación de las empresas en el cambio educativo. Cambiar las empresas (conseguir que se descubran a sí mismas definidas en relación con el desarrollo de alguna capacidad central) es cambiar la comunidad local, porque las empresas (las tiendas, las fábricas, las oficinas, etc.) son comunidad local. Todos educamos en red. Ha muerto el monopolio educativo de la escuela y la Universidad, si es que alguna vez existió. En consecuencia, los cambios en la empresa cambian la Educación. La empresa es un nodo, uno más, de la red que nos educa a todos. Cuando cambia la empresa cambia también la escuela, porque acontece una reasignación de roles en la red. Dicho todo lo anterior de otro modo: el asunto de la Responsabilidad Social de las empresas, en tanto que las reorienta, debe preocupar a quienes se ocupan del cambio educativo, porque la adscripción de las pymes al gran movimiento de la Responsabilidad Social puede constituirse en una palanca formidable del cambio social (Hawken, 2007) y, por tanto, también del cambio en Educación.
8. Reconsideración del papel de la empresa en la Educación para toda la vida. La educación formal no puede hacer frente por sí sola al enorme desafío de una Educación continua, permanente, que se prolonga, gozosa e intensamente, a lo largo de toda la vida. La Educación en competencias a lo largo de toda la vida (Bolívar, 2010a) es un signo del tiempo presente, no se nos ofrece alternativa, o asumimos este nuevo reto o condenamos a millones de seres humanos a infraniveles de participación social y al infradesarrollo de capacidades (Sen, 2009). La magnitud del trabajo colectivo es de tal calibre que no puede hacerse sin las empresas en general y sin las pymes en particular, pues son las pymes las llamadas a multiplicar los efectos del cambio (Visser, 2011).
9. Irrupción de una nueva disciplina: la Filosofía de la empresa. La expresión “filosofía de la empresa” se encuentra extendida en la práctica para referirse al conjunto de valores, explícitos o implícitos, que guían una empresa. Cuando hablamos de irrupción de una nueva disciplina estamos queriendo otorgar a “Filosofía de la empresa” una nueva acepción, como saber científico, como área del conocimiento. Esta propuesta está vinculada con el rechazo de la llamada “Ética de los negocios” (Business Ethics) que han propugnado en España García-Marza (2004) y Cortina (2011) y que hemos rechazado. Frente a la expresión “negocios” como traducción del inglés “business”, recuperemos la expresión “empresa” como riesgo, como desafío, como quehacer que exige dedicación apasionada. Rechacemos la Ética normativa de

la Modernidad, rechacemos cualquier código (Bauman, 2009), sin caer en el relativismo, sino desde la reflexión y el Diálogo (Sen, 2009) que es el territorio de la Filosofía. Educar para la reflexión y el Diálogo es Educación en valores para toda la vida en este tiempo posmoderno.

10. Eclosión de los Encuentros de Filosofía de la Empresa como acción educativa necesaria para las pymes españolas. El Capítulo IX de esta investigación podría llevarse a la práctica. ¿Qué mejor prospectiva que contar con una aplicación práctica en marcha que pudiese ser analizada?

En suma, esta investigación podría ser ampliada y desarrollada en el futuro transitando alguno de los diez caminos que se acaban de proponer, o quizá otro distinto que ni siquiera ha quedado apuntado. En todo caso, lo que resulta irrefutable es que la reflexión y la práctica sobre Responsabilidad Social de las pymes y sobre el modo en que esta Responsabilidad se educa está llamada a recibir creciente atención en el futuro porque las pymes son pieza clave en el desarrollo social y económico y en la construcción de un mundo más justo.

## REFERENCIAS

---

- Aaronson, S. y Reeves, J. (2002). *Corporate responsibility in the global village: The role of public policy*. Washington, D.C.: National Policy Association.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2008). *La potencia del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Aguilera, R. V. y Jackson, G. (2003). The cross-national diversity of corporate governance: Dimensions and determinants. *Academy of Management Review*, 28, 447-465.
- Aguilera, R.V., Williams, C., Conley, J. y Rupp, D. (2006). Corporate Governance and Corporate Social Responsibility. A Comparative Analysis of the U.K. and the U.S. *Corporate Governance: An International Review*, 14, 147-157.
- Aidema. *Política de buenas prácticas empresariales*. Recuperado el 18 de junio de 2012, de <http://www.aidema.com/utilidades/ideario-aidema.html>.
- Alcalá, M. A. (2010). *Creación, Gestión Estratégica y Administración de la PYME*. Pamplona: Civitas Aranzadi.
- Alexander, R., Broadfoot, P. y Phillips, D. (Eds.) (1999). *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*. Oxford, Reino Unido: Symposium.
- Alija, T. (2011). *Fundamentos ético-antropológicos de la responsabilidad Social Corporativa*. Tesis Doctoral, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid.
- Alija, T. y Oubiña, J. (2012). Hombre, Ética y Responsabilidad social desde un enfoque antropológico. *Encuentros multidisciplinares*, 40, 29-37.
- Almagro, J. J., Garmendia, J. A. y Torre, I. (Coord.) (2009). *Responsabilidad Social. Una reflexión global sobre la RSE*. Madrid: Pearson Educación.
- Altbach, P. G. (1990). Tendencias en la Educación Comparada. *Revista de Educación*, 293, 295-309.
- Altbach, P. G. y Kelly, G. P. (eds.) (1990). *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.

- Álvarez Fernández, J. C. (2006). *Dirección por implicación (DPI). El cambio estratégico para competir en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez de Mon, S. (2012, junio 20). Una educación para la incertidumbre. *Expansión*, p. 15.
- Aman, A., (2001). Privatization and the democracy problem in globalization: Making markets more accountable through administrative law. *Fordham Urban Law Journal*, 28, 1477-1506.
- Anand, B. N. y Khana, T. (2000). Do firms learn to create value? The case of alliances. *Strategic Management Journal*, 21, 295-315.
- Anderson, C. (2006). *The Long Tail: Why the Future of Business is selling Less of More*. Nueva York: Hyperion.
- Andreopoulos, G. J. y Claude, R. P. (1997). *Human Rights Education for the Twenty-First Century*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Andrés, J.M. (2012). Ética, corrupción y el paradigma del “Homo Economicus”. *Encuentros multidisciplinares*, 40, 8-18.
- Andreu World. *50 años de Andreu World por Anatxu Zabalbeascoa. Empezar de menos cero*. Recuperado el 1 de julio de 2012a, de <http://www.andreuworld.com/empresa/historia/i/16007/122/empezar-de-menos-cero>.
- Andreu World. *50 años de Andreu World por Anatxu Zabalbeascoa. Futuro y Pasado*. Recuperado el 1 de julio de 2012b, de <http://www.andreuworld.com/empresa/historia/i/18919/122/futuro-y-pasado>.
- Andreu World. *50 años de Andreu World por Anatxu Zabalbeascoa. Una empresa moderna y decidida*. Recuperado el 1 de julio de 2012c, de <http://www.andreuworld.com/empresa/historia/i/16008/122/una-empresa-moderna-y-decidida>.
- Andreu World. *Medio Ambiente. Certificado FSC*. Recuperado el 1 de julio de 2012d, de <http://www.andreuworld.com/empresa/medio-ambiente/i/511140/77/certificado-fsc-sup-sup>.
- Anko. *Memoria de Sostenibilidad InnoVA RSE Septiembre 2011*. Recuperado el 30 de diciembre de 2011, de <http://www.anko.es/>.
- Antonacopoulou, P. E. (2001). The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, 38, 327-350.

- Apospori., E., y Zografos, K. G. (2012). SME corporate social responsibility and competitiveness: A literature review. *International Journal of Technology Management*, 58, 10-31.
- Appiah, K. A. (2009). *Experiments in Ethics*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Aragón, J. y Rocha, F. (2004). *La responsabilidad social empresarial: una aproximación desde la perspectiva laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arbonés, A. L. (2001). Las dificultades para construir la empresa del conocimiento. *Harvard Deusto Business Review*, 104, 46-51.
- Arbúes, M. T. (1997). El perfil de las organizaciones que aprenden. *Alta Dirección*, 191, 39-46.
- Arendt, H. (1997). *Filosofía y política*. Bilbao: Besatari.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Arévalo, J. A., Aravind, D., Ayuso, S. y Roca, M. (2013). The global compact: An analysis of the motivations of adoption in the spanish context. *Business Ethics*, 22(1), 1-15.
- Argüelles, P. (2012, octubre 28). La ética como elemento de competitividad en las empresas. *El País*, p. 21.
- Argyris, C. (1986). Skilled incompetence. *Harvard Business Review*, 64, 74-79.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Needham Heights Massachussets: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. (1993). *On organizational learning*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.
- Ariès, P. (2002). *Pour sauver la terre: l'espèce humaine doit-elle disparaître?* París: L'Harmattan.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arlow, P. y Gannon, M. (1982). Social responsiveness, corporate structure and economic performance. *The Academy of Management Review*, 7(2), 235-241.

- Armour, J., Deakin, S. y Konzelmann, S. J. (2003). Shareholder primacy and the trajectory of UK corporate governance. *British Journal of Industrial Relations*, 41(3), 531-555.
- Arnove, R. y Torres, C. A. (Eds.) (1999). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Arregi, J. (2013, noviembre 25). Ciudadanía abdicada. *El Mundo*, p. 23.
- Arrow, K. (1951). *Social Choice and Individual Values*. Nueva York: Wiley.
- Arthaud-Day, M. (2005). Transnational corporate responsibility: A tri-dimensional approach to international CSR research. *Business Ethics Quarterly*, 15(1), 1-22.
- Arthur, J. B. y Aiman-Smith, L. (2001). Gainsharing and organizational learning: an analysis of employee suggestions over time. *Academy of Management Journal*, 44, 737-754.
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aupperle, K., Carroll, A. y Hatfield, J. (1985). An empirical examination of the relationship between corporate social responsibility and profitability. *Academy of Management Journal*, 28, 446-463.
- Bakan, J. (2004). *The Corporation: The Pathological Pursuit of Profit and Power*. Nueva York: Free Press.
- Bansal, P. y Roth, K. (2000). Why companies go green: a model of ecological responsiveness. *Academy of Management Journal*, 43, 717-736.
- Baquero, C.S. (2013, agosto 25). Un negocio de mucha altura. *El País*, p. 11.
- Barcia, J.V. (2010). Decrecimiento y medios. En C. Taibo, *Decrecimientos sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (199-135). Madrid: Catarata.
- Barkema, H. G., Bell, J. H. J. y Pennings, J. M. (1996). Foreign entry, cultural barriers, and learning. *Strategic Management Journal*, 17, 151-166.
- Barnard, C. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



- Barnett, M. L. y Salomon, R. M. (2006). Beyond dichotomy: The curvilinear relationship between social responsibility and financial performance. *Strategic Management Journal*, 27, 1101-1122.
- Barrett, F. J. (1998). Coda. Creativity and improvisation in jazz and organizations: implications for organizational learning. *Organization Science*, 9, 605-622.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bauman, Z. (2009). *Ética Posmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?*. Barcelona: Paidós.
- Bayon, D., Flipo, F. y Schneider, F. (2010). *Decrecimiento. 10 preguntas para comprenderlo y debatirlo*. Mataró: Editorial el Viejo Topo.
- Baz, J. A. (2008). Responsabilidad social empresarial laboral: especial referencia a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Revista de Derecho Social*, 41, 95-122.
- Bebés Ecológicos. *Nosotros*. Recuperado el 16 de junio de 2012, de <http://bebeseecologicos.com/>.
- Beda, A. y Bodo, R. (2004). *La Responsabilità Sociale d'Impresa*. Milán: Il Sole 24 hore.
- Beda, A. y Bodo, R. (2004). *La Responsabilità Sociale d'Impresa*. Milán: Il Sole 24 hore.
- Belu. *Ethics*. Recuperado el 4 de enero de 2013, de <http://www.belu.org/ethics/ethicsoverview>.
- Benavides, J. y Fernández Fernández, J.L. (2005). *Reflexiones sobre la Responsabilidad Social, la Empresa y el Tercer Sector*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Benbeniste, S. (2005). *Responsabilidad social corporativa y políticas públicas. Informe 2004*. Madrid: Fundación Ecología y Desarrollo.
- Benhabib, S. (2006). *Another Cosmopolitanism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Berechet, C. (2013, noviembre 3). ¿Sin capital humano? Educación, aptitudes y formación continua. *Suplemento Mercados (El Mundo)*, p. 7.
- Bereday, G.Z. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Berger S. (2000). Globalization and politics. *Annual Review of Political Science*, 3, 43-62.

- Bergós, M. (2013, enero 17). La Generalitat impugna la FP Dual ante el Constitucional. *Periódico Escuela*, p. 14.
- Bitektline, A. (2011). Toward a theory of social judgements of organizations: the case of legitimacy reputation and status. *The Academy of Management Review*, 36, 151-179.
- Blackler, F. y McDonald, S. (2000). Power, mastery and organizational learning. *Journal of Management Studies*, 37, 833-851.
- Blanchot, M. (1993). *El diálogo inconcluso*. Caracas: Monte Ávila.
- Blas, F. de A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blázquez, S. (2013, noviembre 24). La dimensión útil. *Suplemento Extra Responsabilidad Social Corporativa (El País)*, p. 8.
- Blundel, R., Monaghan, A. y Thomas, C. (2013). SMEs and environmental responsibility: A policy perspective. *Business Ethics: A European Review*, 22(3), 246-262.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la Modernidad a la Postmodernidad*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010a). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2010b). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una Revisión Actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1, 9-45.
- Bonsón, E. (2011). Responsabilidad Social Corporativa y Redes Sociales de la Comunicación: RSC<sup>2</sup>. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 93, 12-13.
- Bowen, H. (1953). *Social Responsibilities of Business*. Nueva York: Harper.
- Bradburn, N. M. y Guilford, D. (Eds.) (1991). *A framework and Principles for International Comparative Studies in Education*. Washington: National Academy Press.
- Brammer S., Jackson G., Matten D. (2012). Corporate Social Responsibility and Institutional Theory: New Perspectives on Private Governance. *Socio-Economic Review*, 10, 3-29.

- Brammer, S., Hojmosse, S. y Marchant, K. (2012). Environmental management in SMEs in the UK: Practices, pressures and perceived benefits. *Business Strategy and the Environment*, 21(7), 423-434.
- Brenneman, W. B., Keys, J. B. y Fulmer, R. M. (1998). Learning across a living company: the Shell companies experiences. *Organizational Dynamics*, 27, 61-70.
- Brews, P. J. y Hunt, M. R. (1999). Learning to plan and planning to learn: resolving the planning school / learning school debate. *Strategic Management Journal*, 20, 889-913.
- Brown, A. D. y Starkey, K. (2000). Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective. *Academy of Management Review*, 25, 102-120.
- Bueno Campos, E. (2013). Bioeconomía: Una experiencia multidisciplinar en el ámbito universitario. *Encuentros multidisciplinares*, 43, 26-35.
- Burgoon B. (2009). Globalization and Backlash: Polanyi's Revenge?. *Review of International Political Economy*, 16, 145-177.
- Business in the Community*. Recuperado el 3 de noviembre de 2013, de <http://www.bitc.org.uk/>
- Calatayud, R. (1991). *Lecturas de Educación Comparada*. Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Universidad de Valencia.
- Calderón de la Barca, P. (2008). *La vida es sueño*. Madrid: SM.
- Calderón, J. (Coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en Educación Comparada*. Méjico: Plaza y Valdés.
- Calvo, F. J. (2008). *Códigos éticos y derechos de los trabajadores*. Albacete: Bomarzo.
- Cámara de Comercio de Madrid. *La Cámara, Comunidad de Madrid y CEIM entregan los Premios de Medio Ambiente 2007*. Recuperado el 7 de noviembre de 2007, de <http://www.camaramadrid.es/>.
- Camero, D. (2013, febrero 14). Inauguración de la exposición # emprendermola. *Periódico Escuela*, p. 21.
- Campbell, J. (2005). *Institutional change and globalization: exploring problems in the new institutional analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Campbell, J. (2007). Why Would Corporations Behave in Socially Responsible Ways? An Institutional Theory of Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review*, 32, 946-67.

- Camps, V. (Ed.) (2010). *Democracia sin ciudadanos*. Madrid: Trotta.
- Capra, F. (1984). *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*. Nueva York: Bantam.
- Carens, J. H. (2012). Inmigración y nacionalidad. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock., *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 85-114). Madrid: BBVA.
- Carnoy, M. (Ed.) (1995). *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Carroll, A. (1979). A three-dimensional model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4, 497-505.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston, Massachussets: Houghton Mifflin.
- Casado, J. M. (2001). La revolución del aprendizaje organizativo: de la imprenta al e-learning. *Boletín de Estudios Económicos*, 56, 343-367.
- Casani, F. (2011). La RSC en el nuevo modelo económico: ¿valor para el accionista o valor compartido? *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 95, 11-13.
- Casares, J. (2011). *Ética, economía y política*. Pozuelo de Alarcón, Madrid: ESIC Editorial.
- Cerrillo, R. (1999). *Didáctica como intervención para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de E.S.O. Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cerrillo, R. (2008). *Guía Didáctica del Programa Coral*. Madrid: CEPE.
- Cerrillo, R. (2011). *Proyecto Docente. Organización Escolar*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Chang, S. J. (1996). An evolutionary perspective on diversification and corporate restructuring: entry, exit, and economic performance during 1981-89. *Strategic Management Journal*, 17, 587-611.

- Chomsky, N. (1996). *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. y Polk, L. (2013). *La guerra Nuclear y la catástrofe ambiental*. Barcelona: Paidós.
- Christakis, N. y Fowler, J. (2009). *Connected*. Nueva York: LB, Little, Brown and Company.
- Christensen, C., Horn, M. y Johnson, C. (2008). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Christmann, P. y Taylor, G. (2006). Firm self-regulation through international certifiable standards: determinants of symbolic versus substantive implementation. *Journal of International Business Studies*, 37, 863-878.
- Cicerón, M.T. (2001). *Sobre los deberes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clark, J.M. (1939). *Social Control of Business*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clarkson, M. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 20, 92-117.
- Clauson, J. (1996). Peter Senge's ideas live on via the learning-org. *Quality Progress*, 29 (9), 153-162.
- Climatecars. *Climatecars emissions reduction strategy and environmental policy*. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de <http://climatecars.com/environment/environment-policy/>.
- Coase, R. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 16, 386-405.
- Coase, R. (1960): The problem of social cost. *Journal of Law and Economics*, 3, 1-44.
- Coderch, S. (2013, junio 2). Constituciones mentirosas. *El País*, p. 35.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Comisión Europea (2001). *Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2003). *Corporate Business Responsibility: A Business Contribution to Sustainable Development*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea (2004a). *Corporate Social Responsibility: National Public Policies in the European Union*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2004b). *Eurobarometer*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2007). *Flash Eurobarometer*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2009a). *Eurobarometer Survey on Entrepreneurship*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2009b). *Review of the EU Sustainable Development Strategy (EU SDS)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2011a). *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2011b). *Corporate Responsibility: National Public Policies in the European Union*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2012). *Flash Eurobarometer on Entrepreneurship*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. *Portal Europeo para las Pymes*. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de <http://ec.europa.eu/small-business/>
- Comte-Sponville, A. (2004). *El capitalismo, ¿es moral?*. Barcelona: Paidós.
- Coopey, J. (1995). The learning organization: power, politics and ideology introduction. *Management Learning*, 26, 2, 193-213.
- Cope J. y Watts, G. (2000). Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6, 104-124.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2012, abril 1). La leyenda del empresario excelente. *El País*, p. 25.

- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la Ética?* Barcelona: Paidós.
- Cosa, M. (2010). El rol de la empresa en la economía moderna: la evolución de la Responsabilidad Social Corporativa. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 92, 7-10.
- Creyer, E. H. y Ross, W. T. (1997). The influence of firm behavior on purchase intention: do consumers really care about business ethics?. *Journal of Consumer Marketing*, 14, 421-432.
- Crouch, C. (2005) *Capitalist Diversity and Change: Recombinant Governance and Institutional Entrepreneurs*. Oxford: *Oxford University Press*.
- Cuesta, M. y Valor, C. (2004). Fostering corporate social responsibility through public initiative: From the EU to the Spanish Case. *Journal of Business Ethics*, 55, 273-293.
- Daly, H. (1996). *Beyond Growth: The Economics of Sustainable Development*. Boston, Massachussets: Beacon Press.
- Day, G. S. (1992). Continuous learning about markets. *Planning Review*, 20, 47-49.
- De Esteban, J. (2014, febrero 6). No nos representan. *El Mundo*, p. 17.
- De George, R. T. (2012). Historia de la ética empresarial. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 285-304). Madrid: BBVA.
- De Geus, A. P. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review*, 66, 70-74.
- De Geus, A. P. (1997). The living company. *Harvard Business Review*, 75, 51-59.
- De la Torre, S. (2012). Las claves del saber y de la educación: Una mirada multi y transcultural. *Encuentros multidisciplinares*, 40, 20-28.
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010). *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care. *European Educational Research Journal*, 7, 311-318.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.) (1974). *Pedagogía Comparada*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Deeg, R. y Jackson, G. (2007). Towards a More Dynamic Theory of Capitalist Variety. *Socio Economic Review*, 5, 149-180.
- Delibes, A. (2012, junio 5). ¡Es la educación, estúpidos!. *El Mundo*, p. 18.
- Department for Children, Schools and Families, Gobierno del Reino Unido (2010). *Evidence of Impact of Sustainable Schools*. Nottingham: Department for Children Schools and Families Publications.
- Department for Education and Skills, Gobierno del Reino Unido (2006). *Sustainable Schools*. Londres: Department for Education and Skill Publications.
- Díaz Leonardo, S. y García Arigüel, M. (2008). *Escuela de desarrollo de hábitos*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Diego, O. (2012). La Vinculación entre Ética y Política en Aristóteles. *Encuentros multidisciplinares*, 40, 55-63.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2010). Decrecimiento y Educación. En C. Taibo, *Decrecimientos sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (pp. 109-135). Madrid: Catarata.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14, 375-394.
- Doh, J. P., Howton, S.D., Howton, S.W. y Siegel, D.S. (2010). Does the market respond to endorsement of social responsibility? The role of institutions, information and legitimacy. *Journal of Management*, 36, 1461-1485.
- Donaldson, T. y Dunfee, T. W. (1999). *Ties that Bind. A Social Contract Approach to Business Ethics*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review.
- Doppelt, B. (2010). *Leading Change Toward Sustainability: A Change-Management Guide for Business, Government and Civil Society*. Sheffield, Reino Unido: Greenleaf.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la Investigación Cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp.275-292). Madrid: La Muralla.
- Drucker, P. E. (1993). *The post-capitalist society*. Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Durkheim, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid: Trotta.



- Dworkin, R. (2002). *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M. y Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37, 783-796.
- Edmonson, A. y Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29, 1, 5-20.
- Edvinson, L. y Malone, M.S. (1999). *El capital intelectual. Cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa*. Barcelona: gestión 2000.
- Egido, I. (2000). *Política Educativa y Autonomía Escolar. Una investigación sobre modelos europeos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Egido, I. (2007). Tendencias en la gestión de centros escolares: planteamientos desde el “Nuevo laborismo” en el Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 119-139.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la Enseñanza Obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Einstein, A. y Freud, S. (1932). *¿Por qué la guerra?*. Barcelona: Editorial Minúscula.
- Electricidad Llames. *Memoria RSE*. Recuperado el 2 de diciembre de 2012, de <http://electricidadllames.com/>.
- Encinar, J. (2013, enero 20). La gente que echa bien los números no monta empresas. *Suplemento Mercados (El Mundo)*, p. 4.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escribano, J. (2008). Igualdad y acceso al empleo de las personas con discapacidad. *Revista Española de Derecho del Trabajo*, 138, 377-406.
- Escudero, M. (2013a, enero 13). Pasando página la responsabilidad social de las empresas. *Suplemento Negocios (El País)*, p. 21.
- Escudero, M. (2013b, septiembre 1). Un nuevo paradigma y el nuevo rol de la empresa. *El País*, p. 17.
- Espada, A. (2012, junio 16). La responsabilidad. *El Mundo*, p. 22.

- Espejo A. (2010). Diferencias entre los sistemas educativos británico y español. *Revista electrónica Educación y Futuro*. Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/>
- Estefanía, J. (2013, marzo 10). El contrato social. *El País*, p. 13.
- Estévez, J. A. (Ed.) (2013). *El libro de los Deberes. Las debilidades e insuficiencias de la estrategia de los derechos*. Madrid: Trotta.
- Farrés, O. (2010). El trasfondo económico de la ciudadanía. En V. Camps (Ed.). *Democracia sin ciudadanos* (pp. 37-54). Madrid: Trotta.
- Felber, C. (2013). *Salvemos el euro*. Madrid: Anaya.
- Ferauge, P. (2012). A conceptual framework of corporate social responsibility and innovation. *Global Journal of Business Research*, 6, 85-96.
- Fernández Amor, J. A. (2008). Reflexiones sobre el fomento público de la responsabilidad social empresarial relacionada con el medio ambiente. *Nueva Fiscalidad*, 6, 9-57.
- Fernández Amor, J. A. y Gala, C. (Coords.) (2009). *La responsabilidad social empresarial: un nuevo reto para el Derecho*. Madrid: Marcial Pons.
- Fernández Prieto, M. S. (2001a). *Las nuevas tecnologías en la educación. Análisis de modelos de aplicación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández Prieto, M. S. (2001b). La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación. *Tendencias pedagógicas*, 6, 139-148.
- Fernández-Armesto, F. (2011, junio 28). El culto sesgado de la ética del trabajo. *El Mundo*, p. 17
- Fernández-Armesto, F. (2012, junio 18). El capitalismo y la desigualdad. *El Mundo*, p. 23.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010a). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 1: ¿Qué es y qué supone la Responsabilidad Social Corporativa?*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010b). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 2: Estrategias para la promoción pública de la RSE en España*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.

- Ferreiro, S. (Dir.) (2010c). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 3: ¿Cómo nos iniciamos? Metodología para la gestión*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010d). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 4: Comunicación de la RSE*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010e). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 5: Sostenibilidad, desarrollo territorial y responsabilidad social*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010f). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 6: Sistemas de gestión de la RSE: La SGE 21*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010g). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 7: Compromisos globales para la pyme. El Pacto Mundial*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010h). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 8: RSE y sector financiero*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010i). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 9: La RSE desde el Tercer Sector*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferreiro, S. (Dir.) (2010j). *Manual de Responsabilidad Empresarial para la pyme. Libro 10: Principales conceptos en RSE*. Madrid: Cinco Días y Valora Consultores.
- Ferrer, F. (1990). *Educación Comparada: fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Ferruz, L. y Marco Sanjuán, I. (2006). Algunas reflexiones sobre la inversión socialmente responsable. *Boletín Económico del ICE*, 2091, 35-44.
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Coords.). *Intervención Psicopedagógica* (pp. 39-48). Madrid: Pirámide.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Flecha, R. (2013, octubre 17). Hannah Arendt en los medios. ¿Y Simone Weil? *Periódico Escuela*, 3997, p. 4.

- Floristán, A. (Coord.) (2011). *Historia de España en la Edad Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Folch, R. (2011). *La quimera del crecimiento. La sostenibilidad en la era postindustrial*. Barcelona: RBA.
- Fox, S. (2000). Communities of practice, Foucault and actor-network theory. *Journal of Management Studies*, 37, 853-867.
- Fraj, E., López, M.E., Melero, I. y Vázquez, R. (2012). Company image and corporate social responsibility: Reflecting with SMEs' managers. *Marketing Intelligence & Planning*, 30, 266-280.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Londres: Pitman.
- Freeman, R. E. (2012). La gestión empresarial basada en los stakeholders y la reputación. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 307-323). Madrid: BBVA.
- Fresneda, C. (2011, octubre 25). La mitad de los británicos quiere salir de la UE. *El Mundo*, p. 28.
- Fresneda, C. (2012, octubre 15). Cameron "britaniza" las escuelas. *El Mundo*, p. 22.
- Frieden, J., Lake, D., Schultz, K. (2009). *World Politics: Interests, Interactions, Institutions*. New York: W. W. Norton.
- Friedman, M. (1953). *Essays in Positive Economics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fromm, E. (1989). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Frost, M. (2012). Ética y gobernanza global. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 49-60). Madrid: BBVA.
- Fukukawa, K. y Moon, J. (2004). A Japanese model of corporate social responsibility? A study of website reporting. *Journal of Corporate Citizenship*, 16, 45-60.
- Fusteria Font. *Medioambientalmente responsable*. Recuperado el 24 de junio de 2012, de <http://www.fusteriafont.com/>.

- Galbraith, J. K. (1952). *American Capitalism: the concept of Countervailing Power*. Boston, Massachussets: Houghton Mifflin.
- Gallego, D. y Alonso, M. C. (1995). La organización que aprende: un enfoque proactivo para un contexto de calidad y competitividad. *Capital Humano*, 84, 40-48.
- Gamper, D. (2010). Ciudadanos creyentes. El encaje democrático de la religión. En V. Camps (Ed.). *Democracia sin ciudadanos* (pp. 115-138). Madrid: Trotta.
- García Calvente, Y. (2009). El Derecho Financiero y Tributario ante la Responsabilidad Social de la empresa. En J.A. Fernández Amor y C. Gala, *La responsabilidad social empresarial: un nuevo reto para el Derecho* (21-41). Madrid: Marcial Pons.
- García Cuartango, P. (2013, octubre 14). Descartes y la felicidad. *El Mundo*, p. 2.
- García de Leániz, I. (2013, mayo 21). La alfabetización en España. *El Mundo*, p.21.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Morales, V. J. (2004). *Aprendizaje organizacional: delimitación y determinantes estratégicos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García Palomero, I. (1998). Las organizaciones cualificantes. *Capital Humano*, 108, 32-36.
- García Ruiz, M. J. (2008). Impacto de la globalización en la universidad occidental del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 13, 59-78.
- García Ruiz, M. J. (2012). La Universidad posmoderna y la Nueva Creación del Conocimiento. *Educación XXI*, 1, 179-194.
- García Tabuenca, L. A., Crespo, J. L., Pablo Martí, F. y Crecente, F. J. (2012). *Empresas y empresarios en España en la primera década del siglo XXI*. Madrid: Marcial Pons.
- García-Baró, M. y Belmonte O. (2013, octubre 9). La filosofía en España. *Necrológica. El Mundo*, p. 17.
- García-Marza, D. (2004). La responsabilidad social de la empresa: una definición desde la ética empresarial. *Revista Valenciana de Economía y Hacienda*, 12, 51-76.
- Garmendia, J. A. (2010). Qué quiere decir y para qué sirve la Responsabilidad Social Corporativa. En J. J. Almagro, J. A. Garmendia e I. de la Torre. *Responsabilidad Social: una reflexión global sobre la RSE* (pp. 3-13). Madrid: Pearson Educación.
- Garralda, I. (2011, octubre 2). La reputación de las empresas ante la crisis. *El País*, p. 22.

- Gauthier, D. (1986). *Morals by Agreement*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Gherardi, S., Nicolini, D. y Odella, F. (1998). Towards a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29, 3, 273-297.
- Giacalone, R. A. y Thompson, K. R. (2006). Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 266-277.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. (2011). *Education and the Crisis of Public Values*. Nueva York: Peter Lang.
- Global Reporting Initiative (2013). *GRI4*. Recuperado el 2 de junio de 2013, de <http://www.globalreporting.com/>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González de Rivera, L. (1997). Aprender a trabajar en equipo: clave de las organizaciones que aprenden. *Alta Dirección*, 31, 31-38.
- González Porras, D. (2013). *La Fageda. Historia de una locura empresarial social y rentable*. Barcelona: Comanegra.
- Grayson, D. y Hodges, A. (2002). *Everybody's Business, Managing Risks and Opportunities in today's global society*. Nueva York: DK Publishing.
- Green Preference Service. *About us*. Recuperado el 4 de septiembre de 2013, de <http://www.greenpreferenceservice.com/>.
- Greppi, A. (2012, agosto 27). Incapaces de hablar del futuro. *La verdad*, p. 17.
- Guédez, V. (2003). *Aprender a emprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Caracas: Planeta.
- Guillén, J. (2001). Introducción. En M.T. Cicerón. *Sobre los deberes*. (pp. 7-54). Madrid: Alianza Editorial.
- Guillén, M., Melé, D. y Murphy, P. (2002). European vs. American approaches to institutionalisation of business ethics: the Spanish case. *Business Ethics, A European Review*, 11, 167-178.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Hall, P. A. y Soskice, D. (2001). *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Halls, W. D. (1990). *Comparative Education. Contemporary Issues and Trends*. Londres: Jessica Kingsley-Unesco.
- Hamilton, W.D. (1964a). The evolution of altruistic behavior. *American Naturalist*, 97, 354-356.
- Hamilton, W.D. (1964b). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- Hans, N. (1980). *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Harineras Villamayor. *Nuestra Cultura*. Recuperado el 30 de junio de 2012, de <http://www.harinerasvillamayor.com/empresa.html>.
- Hauser, M.D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- Hawken, P. (2007). *Blessed Unrest: How the Largest Movement in the World Came into Being and No One Saw it coming*. Nueva York: Viking.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve Historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hemingway, C. A. (2005). Personal values as a catalyst for corporate social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 60, 233-249.
- Hendry, C. (1996). Understanding and creating whole organizational change through learning theory. *Human Relations*, 49, 621-641.
- Héritier, A. y Eckert, S. (2008). New Modes of Governance in the Shadow of Hierarchy: Self-Regulation by Industry in Europe. *Journal of Public Policy*, 28, 113-138.
- Hermoso de Mendoza, C. (2001). Revolución en el aprendizaje. *Nueva Empresa*, 460, 18-29.
- Herrera Mandueño, J., Larrán, M. y Martínez-Martínez, D. (2013). Relación entre responsabilidad social y *performance* en las pequeñas y medianas empresas: Revisión bibliográfica. *Cuadernos De Gestión*, 13, 39.
- Hilker, F. (1964). *La Pédagogie Comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. París: Institute Pedagogique National.

- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage.
- Hofstede, G. (2012). Culturas nacionales, culturas organizacionales y el papel de la gestión empresarial. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hofstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 327-342). Madrid: BBVA
- Hollender, J. y Breen, B. (2010). *The Responsibility Revolution: How the Next Generation of Business Will Win*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holmes, B. (Ed.) (1981). *Comparative Education: some Considerations of Method*. Londres: George Allen & Unwin.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Husted, B. W. (1999). Wealth, culture and corruption. *Journal of International Business Studies*, 30, 339-360.
- Inglés, A. (2012). *Community Manager a los 40 (o más). Innovación Social RS<sup>3</sup>: la Responsabilidad Social como mejor contenido para las redes sociales en una pyme*. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.albertoingles.es/>.
- Instituto Aragonés de Fomento. *Harineras Villamayor S.A.* Recuperado el 30 de junio de 2012, de <http://www.aragonempresa.com/>.
- Inyang, B. J. (2013). Defining the role engagement of small and medium-sized enterprises (SMEs) in corporate social responsibility (CSR). *International Business Research*, 6, 123-132.
- ISO (2010). *Guía ISO 26000*. Ginebra. International Organization for Standardization Publications.
- Ittner, C. D., Nagar, V. y Rajan, M. V. (2001). An empirical examination of dynamic quality-based learning models. *Management Science*, 47, 563-578.
- Izuzquiza, D. y De la Herrán, A. (Coord.) (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Izuzquiza, D., Egido, I. y Cerrillo R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 127-138.



- Jansson, E. (2005). The Stakeholder Model: The Influence of the Ownership and Governance Structures. *Journal of Business Ethics*, 56, 1, 1-13.
- Jauss, H. R. (2012). *Caminos de la Comprensión*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Javierre. *Equipo Javierre. Visión y Valores*. Recuperado el 27 de julio de 2012, de <http://www.javierre.es/>.
- Jiménez de Parga, M. (2011, octubre 5). Los derechos extraconstitucionales. *El Mundo*, p. 21.
- Jiménez de Parga, M. (2012, marzo 7). El fin de la soberanía nacional. *El Mundo*, p. 21.
- Jiménez de Parga, M. (2013, julio 15). Camino de la telecracia. *El Mundo*, p. 23.
- Johnson, C. y Webster, K. (2010). *Sense & Sustainability. Educating for a circular economy*. Londres: TerraPreta.
- Jonas, H. (1974). *Philosophical Essays: From Ancient Creed to Technological Man*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kaufmann, H., Tsangari, H. y Vrontis, D. (2012). Innovativeness of european smes: Mission not yet accomplished. *Ekonomiska Istrazivanja-Economic Research*, 25, 51-72.
- Kechiche, A. y Soparnot, R. (2012). CSR within SMEs: Literature review. *International Business Research*, 5, 97-104.
- Keohane, R. (2003). Global Governance and Accountability. En D. Held, M. Koenig-Archibugi, *Taming Globalization: Frontiers of Governance* (pp. 130-159). Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Kiernan, M. J. (1993). The new strategic architecture: learning to compete in the twenty-first century. *Academy of Management Executive*, 7, 7-21.
- Kilmann, R. H. (1996). Management learning organizations. Enhancing business education for the 21st century. *Management Learning*, 27, 203-237.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35, 37-50.
- King, E. J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

- Kliksberg, B. (2012). Un examen de las relaciones entre ética y economía. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 235-256). Madrid: BBVA.
- Kliksberg, B. (2013, junio 3). La RSC es escuchar al papa Francisco. *Cinco Días*, p. 14.
- Kobrin, S. J. (2009). Private Political Authority and Public Responsibility: Transnational Politics, Transnational Firms and Human Rights. *Business Ethics Quarterly*, 19, 349–374.
- Krep, T. (1940). *Measurement of the Social Performance of Business*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Krieger, M. (2001). *Sociología de las Organizaciones. Una introducción al Comportamiento Organizacional*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- Küng, H. (2012). La crisis económica global hace necesaria una ética global. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 29-37). Madrid: BBVA.
- Lanchester, J. (2013, junio 2). El capitalismo es tóxico. *El País*, p. 47
- Lange, D. y Washburn, N. T. (2012). Understanding Attributions of Corporate Social Irresponsibility. *The Academy of Management Review*, 37, 300-326.
- Larrea, J. L. (2012). En busca del emprendedor de la mano de la innovación. *Boletín de Estudios Económicos, Universidad Comercial de Deusto*, 205, 9-28.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. Londres. Penguin Books.
- Lepoutre, J. y Heene, A. (2006). Investigating the impact of firm size on small business Social Responsibility: a critical review. *Journal of Business Ethics*, 67, 257, 273.
- Levin, D. Z. (2000). Organizational learning and the transfer of knowledge: an investigation of quality improvement. *Organization Science*, 11, 630-647.
- Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, trascendencia y altura*. Madrid: Mínima Trotta.
- Levy, N. (2007). *Neuroethics*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Levy, N. (2009). Neuroethics: Ethics and the Sciences of the Mind. *Philosophy Compass*, 4, 69-81.
- Licht, A.N. (2004). The maximands of corporate governance: A theory of values and cognitive style. *Delaware Journal of Corporate Law*, 29, 649-746.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipshitz, R., Popper, M. y Oz, S. (1996). Building learning organizations: the design and implementation of organizational learning mechanisms. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32, 292-305.
- Lizcano, J. L. (2010). Cómo elaborar una información básica, relevante y comparable sobre RSC. El modelo AECA: el CGI y el CCI. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 91, 15-19.
- Lizcano, J. L. (2011). Competitividad y reputación: la RSC en las pymes. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 93, 15-19.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Akal.
- Logsdon, J. y Wood, D. J. (2002). Business citizenship: From domestic to global level of analysis. *Business Ethics Quarterly*, 12, 155-188.
- London, T. (2009). Making better investments at the Base of the Pyramid. *Harvard Business Review*, 87, 106-113.
- López Cabarcos, M. A. y Grandío, A. (coords.) (2005). *Capital Humano como fuente de ventajas competitivas. Algunas reflexiones y experiencias*. A Coruña: Netbiblo.
- López Yepes, J. A. y Madrid, M. F. (1996). Cómo hacer de la empresa una organización aprendiente. *Economía Industrial*, 311, 67-76.
- López, M. V., García A. y Rodríguez, L. (2007). Sustainable development and corporate performance: A study based on the Dow Jones Sustainability Index. *Journal of Business Ethics*, 75, 285-300.
- Lorenz, E. y Lundvall, E. (Eds). (2006). *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lovelock, J. (1979). *Gaia: A New Look At Life On Earth*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lowe, P. y Murdoch, J. (2003). Mediating the “national” and the “local” in the Environmental Policy Process: A Case Study of the CPRE. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 21, 761-778.

- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012). *La implantación y difusión del Aprendizaje-servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La Universidad: una institución de la sociedad, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio.
- Mackey, A., Mackey, T., Barney, J. B. (2007). Corporate Social Responsibility and Firm Performance: Investor Preferences and Corporate Strategies. *Academy of Management Review*, 32, 817-835.
- Maignan, I. (2001). Consumers' perception of corporate social responsibilities: A cross-cultural comparison. *Journal of Business Ethics*, 30, 57-72.
- Maignan, I. y Ferrell, O. C. (2003). Nature of corporate responsibilities. Perspectives from American, French and German consumers. *Journal of Business Research*, 56, 55-67.
- Maignan, I. y Ralston, D. (2002). Corporate social responsibility in Europe and the U.S.: Insights from businesses' self-presentations. *Journal of International Business Studies*, 33, 497-514.
- Mallinson, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. Londres: Heinemann.
- Manucci, M. (2004). *Comunicación Corporativa Estratégica. De la persuasión a la construcción de realidades compartidas*. Bogotá: Saf Grupo.
- Mañueco, P. y Aylagas, M. (2013, septiembre 29). Ampliando la definición de pyme. *Suplemento Negocios (El País)*, p. 29.
- Margalit, A. (2002). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder.
- Marín, L. y Rubio, A. (2012). Competitiveness as a strategic outcome of corporate social responsibility. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 19, 364-376.
- Marina, J.A. y Satrústegui, S. (2013). *La creatividad económica*. Barcelona: Ariel.
- Márquez, A. D. (1972). *Educación comparada. Teoría y metodología*. Buenos Aires: Ateneo.
- Martin, C. J. y Thelen, K. (2007). The State and Coordinated Capitalism: Contributions of the Public Sector to Social Solidarity in Post-industrial Societies. *World Politics*, 60, 1-36.
- Martín-Moreno, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Matten, D. y Moon, J. (2008). "Implicit" and "explicit" CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. *Academy of Management Review*, 33, 404-424.
- Max-Neef, M. (1989). *Human Scale Development: Conception, Application and Further Reflections*. Mascate, Omán: The Apex Press.
- Max-Neef, M. y Smith, P. B. (2011). *Economics Unmasked*. Cambridge, Reino Unido: Green Books.
- Mayo, A. y Lank, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- McDonough, W. y Braungart, M. (2002). *Cradle to Cradle: Remaking the Way we make Things*. Nueva York: North Point Press.
- McGrath, R. G. (2001). Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal*, 44, 118-131.
- McGuinness (Ed.) (1967). *Letters from Ludwig Wittgenstein, with a Memoir*. Oxford: Blackwell.
- McKeon, R. (1957). The Development and the Significance of the Concept of Responsibility. *Revue Internationale de Philosophie* 11, 3-32.
- McWilliams, A. y Siegel, D. (2000). Corporate social responsibility and financial performance: Correlation or misspecification? *Strategic Management Journal*, 21, 603-610.
- McWilliams, A. y Siegel, D. (2001). Corporate social responsibility: a theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*, 26, 117-27.
- McWilliams, A., Siegel, D. y Wright, P. (2006). Corporate social responsibility: Strategic implications. *Journal of Management Studies*, 43, 1-18.
- Medina, A. (2009, agosto 25). ¿Es posible ser una empresa responsable?, *Expansión*, p. 8.

- Medina, A. y Salvador, F. (2003). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Megginson, D. (1996). Planned and emergent learning. Consequences for development. *Management Learning*, 27, 411-428.
- Méndez, M. A. (2012, junio 4). *La española Olapic triunfa en EEUU interactuando con las fotos*. Recuperado el 4 de junio de 2012, de <http://tecnologia.elpais.com/>.
- Merino, J. V. (2008). El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de pensamiento*, 21, 221-264.
- Merino, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad: un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 1, 33-52.
- Merino, J.V. (2013). Reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 157-178.
- Miah, A. (2012). Cuestiones éticas derivadas del mejoramiento humano. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 141-164). Madrid: BBVA.
- Michael, D. N. (1973). *On learning to plan and planning to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miller, D. (1996). A preliminary typology of organizational learning: synthesizing the literature. *Journal of Management*, 22, 485-505.
- Ministerio de Industria Energía y Turismo, Gobierno de España. *Estadísticas PYME. Evolución e Indicadores, nº 10, Abril 2012*. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.ipyme.org/>.
- Mintzberg, H. y Westley, F. (1992). Cycles of organizational change. *Strategic Management Journal*, 13, 39-59.
- Miquel, M. y Adame, C. (2012). Are spanish SMEs good places to work?. *Management Decision*, 50, 668-687.
- Mitcham, C. (2012). La tecnología y el peso de la responsabilidad. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 119-138). Madrid: BBVA.

- Montaner, R. (1997). Una visión práctica de la visión compartida. *Harvard Deusto Business Review*, 80, 68-73.
- Moore, G. (2001). Corporate Social and Financial Performance: An Investigation the U.K. Supermarket Industry. *Journal of Business Ethics*, 34, 299-315.
- Moreno, J. (2001). Desarrollar el talento para navegar en la incertidumbre. *Dirección y Progreso*, 179, 19-24.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muguerza, J. (1977). *La razón sin esperanza*. Madrid: Taurus.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad*. Madrid: FCE.
- Muñoz Ros, J. (2013, enero 17). Educación pone en marcha la red de Escuelas Sostenibles de la Región. *Periódico Escuela*, p. 15.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 7-23.
- Naciones Unidas. (1987). *Our Common Future (Informe Brundtland)*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nader, R. (1965). *Unsafe at Any Speed: The Designed-In Dangers of the American Automobile*. Nueva York: Grossman Publishers.
- Naranjo, D. (2011). Neurociencia y decisiones empresariales: la relación entre la aversión a las pérdidas y la actividad cerebral. *Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, 94, 26-29.
- Navarro Llena, J.M. (2013). *El principito y la gestión empresarial. Yo gano, tú también*. Córdoba: Almuzara.
- Navas, J. E. y Ortiz de Urbina, M. (2001). Gestión del conocimiento y capital intelectual: aspectos conceptuales. *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 11, 35-48.
- Newlife Paints. *About us*. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de <http://www.newlifepaints.com/>.
- Niebuhr, H. R. (1963). *The Responsible Self*. San Francisco: Harper and Row.
- Nikwax. *Corporate Social Responsibility Report 2011*. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de <http://www.nikwax.com/>.

- Noah, H. J. y Eckstein, M. A. (1970). *La ciencia de la educación comparada*. Buenos Aires: Paidós.
- Nonaka, I. (2000). *Gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Olcese, A. (2009). *El capitalismo humanista*. Madrid: Marcial Pons.
- Olcese, A. (Dir.) (2007). *La Responsabilidad Social de la Empresa*. Madrid: Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras.
- Olivera, F. (2000). Memory systems in organizations: an empirical investigation of mechanism for knowledge collection, storage and access. *Journal of Management Studies*, 37, 811-832.
- Ontiveros, E. (2013, mayo 19). Asfixia empresarial. *Suplemento Negocios (El País)*, p. 22.
- Ordóñez, M. (coord.) (2009). *Psicología del trabajo. Historia y perspectivas de futuro*. Madrid: Pearson Educación.
- Orlitzky, M., Schmidt, F. L. y Rynes, S. L. (2003). Corporate social and financial performance: A meta-analysis. *Organization Studies*, 24, 403- 441.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *El Tema de Nuestro Tiempo*. Madrid: Austral.
- Ozone Drive. *Nuestra Historia*. Recuperado el 8 de julio de 2012, de [http://oxonedrive.com/es/pg\\_historia\\_6.php](http://oxonedrive.com/es/pg_historia_6.php).
- Palma Pictures. *Somos*. Recuperado el 24 de junio de 2012, de <http://www.palmapictures.es/about.php>.
- Pasamontes, M. *¿Está tu empresa dentro del nuevo paradigma?* Recuperado el 14 de julio de 2012, de <http://blog.zyncro.com>
- Peces-Barba, G. (1984). *Introducción a la Filosofía del Derecho*. Madrid: Debate.
- Pedler, M., Boydell, T. y Burgoyne, J. (1991). *The learning company*. Londres: McGraw-Hill.
- Pérez Serrano, M. y Pérez Serrano, G. (2010). Investigación cualitativa. En De Miguel, S. y Cerrillo, R. (Coord.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* (pp. 265-279). Madrid: Pirámide.
- Perrini, F. (2006). SMEs and CSR Theory: Evidence and Implications from an Italian Perspective. *Journal of Business Ethics*, 67, 305-316.



- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. Londres: Continuum.
- Pizzolante, I. (2009). *De la Responsabilidad Social Empresarial a la Empresa Socialmente Responsable*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.
- Pogge, T. (2002). *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Porrit, J. (2005). *Capitalism as if the World Matters*. Oxford, Reino Unido: Earthscan.
- Porter, M. y Kramer, M. (2002). The Competitive Advantage of Corporate Philanthropy. *Harvard Business Review*, 80, 56-68.
- Porter, M. y Kramer, M. (2006). Strategy and Society. The Link between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review*, 84, 78-92.
- Porter, M. y Kramer, M. (2011). Creating Shared Value. How to Reinvent Capitalism—and Unleash a Wave of Innovation and Growth. *Harvard Business Review*, 89, 63-77.
- Posner, R.A. (1998). *El análisis económico del Derecho*. Méjico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pöttering, H. (2013, septiembre 20). Merkel, lo mejor para Europa. *El Mundo*, p. 23.
- Pozo, R. (2013, noviembre 5). Los 30 del Ártico. *El Mundo*, p. 64.
- Puchol, M. (2012). Una Educación para una Ética de la ciudadanía como vía contra el fanatismo. *Encuentros multidisciplinares*, 42, 66-75.
- Puyol, A. (2010). Los deberes del ciudadano con la humanidad. En V. Camps (Ed.), *Democracia sin ciudadanos* (pp. 55-89). Madrid: Trotta.
- Qualification and Curriculum Development Agency, Gobierno del Reino Unido (2010). *Community Cohesion in Action. A Curriculum Planning Guide for Schools*. Coventry: Qualifications and Curriculum Authority.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Massachussetts: Harvad University Press.
- Redyser. *Informe de sostenibilidad 2010-2011*. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de <http://redyser.com/>.
- Reich, R. (2007). *Supercapitalism. The Transformation of Business, Democracy, and Everyday Life*. New York: Alfred A. Knopf.

- Reig, D. (2012). *Socionomía*. Bilbao: Deusto.
- Rhodes, M. (1996). Globalization and West European Welfare States: A Critical Review of Recent Debates. *Journal of European Social Policy*, 6, 305-327.
- Rico Vercher, M. (1998). El medio ambiente. En O. Sáenz Barrio, *Didáctica General* (pp. 481-499). Alcoy, Alicante: Marfil.
- Rius, M. (2010). El ciudadano sin atributos. En V. Camps (Ed.), *Democracia si ciudadanos* (pp. 17-36). Madrid: Trotta.
- Rivera, O. (1995). La capacidad de aprendizaje organizacional: hacia un nuevo modelo de empresa y gestión. *Estudios Empresariales*, 87, 40-43.
- Rivero, C. (2011, octubre 31). Los manuales de Ciudadanía atacan a los empresarios y al libre mercado. *Expansión*, p. 21.
- Roche, D. (1993). *The human right to peace*. Toronto: Novalis.
- Rodríguez, P., Siegel, D. S., Hillman, A. y Eden, L. (2006). Three lenses on the multinational enterprise: politics, corruption, and corporate social responsibility. *Journal of International Business Studies*, 37, 733-746.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruselas: De Boeck.
- Rogoff, K. (2012, febrero 12). Capitalismo coronario. *El País*, p. 16.
- Roji, S. (2012). La metáfora ecológica de la Economía: ¿Una fábula bien contada?. *Encuentros multidisciplinares*, 40, 46-54.
- Román, M. (2005a). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. Perspectiva didáctica*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Román, M. (2005b). *Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula*. Madrid: EOS.
- Romero, A. (2013, julio 23). Los British, esa gente tan rara. *El Mundo*, p. 29.
- Rousseau, J-J. (2004). *El Contrato Social*. Tres Cantos, Madrid: Editorial Istmo.
- Rovira, J. (2013, diciembre). Los emergentes nuevos jóvenes. *Suplemento Negocios (El País)*, p. 6.
- Ruiz de Elvira, A. (2013, junio 5). España y las revoluciones. *El Mundo*, p. 19.
- Russell, B. (2009). *Unpopular essays*. Milton Park, Reino Unido: Routledge Classics.

- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Sabariego, M. (2004a). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2004b). La Investigación Educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004a). El proceso de investigación (Parte 1). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004b). Fundamentos Metodológicos de la Investigación Cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sadler, M. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? *Comparative Education Review*, 7, 307-314.
- Sagoff, M. (1988). *The Economy of the Earth: Philosophy, Law and the Environment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sahd, L.M y Rudman, R. (2011). Sustainability: the stakeholder revolution and the sme. *Accountancy SA*, 1, 26-27.
- Sajardo, A. (Dir.) (2009). *La responsabilidad social interna de las empresas en España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salas, V. (2010). Responsabilidad Social Corporativa. Entre la Ética y el Buen Gobierno de la Empresa. En J. J. Almagro, J. A. Garmendia e I. de la Torre (Coords.), *Responsabilidad Social. Una reflexión global sobre la RSE* (pp. 39-50). Madrid: Pearson Educación.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, California: Sage.
- Samartino, A. *El emprendedor español debería apostar infinitamente más por el mismo*. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de <http://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/>.

- Sanagustín, M.V. (2011). *Valores y Ética Empresarial. Un enfoque sociológico*. Madrid: Trotta.
- Sánchez Huete, M.A. (2009). La Acción Social y la Responsabilidad Social. Posibilidades y Límites de la intervención normativa financiera. En J.A. Fernández Amor y C. Gala, *La responsabilidad social empresarial: un nuevo reto para el Derecho* (pp. 87-112). Madrid: Marcial Pons.
- Sánchez-Silva, C. (2013, agosto 11). *Jugar no es solo cosa de niños*. Recuperado de El País Digital en [http://economia.elpais.com/economia/2013/08/09/actualidad/1376045916\\_338234.html](http://economia.elpais.com/economia/2013/08/09/actualidad/1376045916_338234.html).
- Sánchez-Ron, J.M. (2003). *Marie Curie y su tiempo*. Barcelona: Folio.
- Sandel, M. (2008). *Filosofía pública*. Barcelona: Marbot.
- Santiso, J. (2012, agosto 19). España 3.0. *Suplemento Negocios, El País*, p. 15.
- Sarries, L. y Casares, E. (2008). *Buenas prácticas de recursos humanos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scanlon, T. (1999). *What We Owe to Each Other*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Schlierer, H., Werner, A., Signori, S., Garriga, E., von Weltzien Hoivik, H., Van Rossem, A. y Fassin, Y. (2012). How do european SME Owner–Managers make sense of ‘Stakeholder management’?: Insights from a cross-national study. *Journal of Business Ethics*, 109, 39-51.
- Schneider, F. (1966). *La Pedagogía comparada. Su historia, sus principios y sus métodos*. Barcelona: Herder.
- Schriewer, J. y Holmes, B. (eds.) (1988). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schultz, R. (2012). Ética e internet. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 183-214). Madrid: BBVA.

- Schumacher, E. F. (1973). *Small is Beautiful: Economics as if People Mattered*. Nueva York: Harper & Row.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartz, S.H. (1994). Cultural dimensions of values: Towards an understanding of national differences. En H.C. Kim, C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi y G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theoretical and methodological issues* (pp. 85-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scytl. *Acerca del Fundador*. Recuperado el 8 de julio de 2012, de <http://scytl.com/es/acerca-del-fundador-s-35.html>.
- Sedes, J. M. (Dir.) (2010). *Guía para la implantación del RC en la pyme*. Madrid: PriceWaterhouseCoopers.
- Semillas Montaraz. *Historia*. Recuperado el 17 de junio de 2012, de <http://www.montaraz.com/>.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Londres: Penguin Books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. Nueva York: Doubleday Publ.
- Sevilla, J. (2012a, diciembre 2). Esto se calienta. *Suplemento Mercados (El Mundo)*, p. 10.
- Sevilla, J. (2012b, septiembre 2). Capitalismo con rostro humano. *Suplemento Mercados (El Mundo)*, p. 9.
- Sevilla, J. (2013, septiembre 22). Empresas, la gran reforma pendiente. *Suplemento Mercados (El Mundo)*, p. 10.
- Shepherd, D. (2003). Learning from business failure: Propositions of grief recovery for the self-employed. *Academy of Management Review*, 28, 318-329.
- Shonfield, A. (1965). *Modern Capitalism: The Changing Balance of Public and Private Power*. Londres: Oxford University Press.
- Shrader-Frechette, K. (2012). Ecología y ética ambiental. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 259-280). Madrid: BBVA.

- Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of Passion for Sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 9, 443-455.
- Silva, M. (1992). *El clima en las organizaciones. Teoría, Método e Intervención*. Barcelona: PPU.
- Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. Londres: Routledge.
- Singer, P. (2012). Ética y pobreza. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 219-272). Madrid: BBVA.
- Singhapakdi, A., Karande, K., Rao, C.P. y Vitell, S.J. (2001). How important are ethics and social responsibility? A multinational study of marketing professionals. *European Journal of Marketing*, 35, 133-145.
- Slater, S. F. y Narver, J.C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59 (3), 63-74.
- Smart, B.D. (2000). *El valor del capital humano*. Barcelona: Paidós.
- Smith, A. (1976). *The Theory of moral sentiments*. Oxford: Clarendon Press.
- Sobreli, J. J. (2013). *El asedio a la modernidad*. Barcelona: Editorial Sudamericana Debate.
- Solograficas. *Artes Gráficas Palermo, a la vanguardia de la Gestión Medioambiental*. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://www.solograficas.com/>.
- Spence, L.J.; Jeurissen, R. y Rutherford (2000). Small Business and the Environment in the UK and the Netherlands: Towards Stakeholder Cooperation. *Business Ethics Quarterly*, 10, 945-965.
- Steib, N. (1997). ¿Tiene su empresa capacidad para aprender de forma continua?. *Harvard Deusto Business Review*, 76, 54-58.
- Sternberg, R. (1995). *In Search of the Human Mind*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Stiglitz, J.E. (2013, mayo 12). Vidas contra beneficios. *Suplemento Negocios (El País)*, p. 29.
- Strawson, P.F. (1995). *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

- Strike, V. M., Gao, J. y Bansal, P. (2006). Being good while being bad: Social responsibility and the international diversification of US firms. *Journal of International Business Studies*, 37, 850-862.
- Stubbs, R., Underhill, G. (Eds.). (1999). *Political Economy and the Changing Global Order*. Ontario: Oxford University Press.
- Suanzes, P.R. (2013, septiembre 4). El último “faro” económico. *El Mundo*, p. 20.
- Surroca, C. (2012). La sistémica: Una realidad paradigmáticamente multidisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, 40, 73-80.
- Swannell, J. (1994). *Oxford Modern English Dictionary*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Wilmington: Addison Wesley Iberoamericana.
- Tantalo, C., Caroli, M. y Vanevenhoven, J. (2012). Corporate social responsibility and SME's competitiveness. *International Journal of Technology Management*, 58, 129-151.
- Tarín, L. (1997). El aprendizaje en las organizaciones: de la formación a las organizaciones que aprenden. *Alta Dirección*, 31, 191, 20-28.
- Tascón, R. (2008). *Aspectos jurídico-laborales de la responsabilidad social corporativa*. Madrid: CEF.
- Taylor, C. (2012). Laicismo y multiculturalismo. En J.R. Boatright, J.H. Carens, T. Clarke, R.T. De George, R.E. Freeman, M. Frost, F. González, G. Hoftstede, B. Kliksberg, P. Koslowski, H. Küng, A. Miah, C. Mitcham, M. Painter-Morland, R. Schmidt, K. Shrader-Frechette, R.A. Schultz, P. Singer, C. Taylor y M. Warnock, *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 63-82). Madrid: BBVA.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Thomas, R. M. (Ed.) (1990). *International comparative Education. Practices, Issues & Prospects*. Oxford: Pergamon Press.
- Torras, L. (1997). Aprender: la ventaja competitiva más sostenible en el tiempo. *Alta Dirección*, 31, 13-19.
- Tristán, R. M. (2013, septiembre 19). Bosques sostenibles, la asignatura verde del nuevo curso escolar. *Periódico Escuela*, 3993, p. 34.

- Trujillo, E. (2013). *La Sociedad que no quería ser anónima*. Madrid: Lid.
- Txita. *Activistas del transporte sostenible*. Recuperado el 16 de junio de 2012, de <http://txita.adoxnet.net/>.
- Ugarte, J. (2013, agosto 11). Pymes, exportación y globalización: las cosas claras. *Suplemento Negocios (El País)*, p. 11.
- Unamuno, M. (1958). *Obras completas. Tomo V. De esto y de aquello*. Barcelona: Vergara.
- Unamuno, M. (1985). *San Manuel Bueno, mártir y Tres historias más*. Madrid; Austral.
- Unreasonable Institute (2014). *Unreasonable Insititute*. Recuperado el 2 de enero de 2014 de: <http://www.unreasonableinstitute.org/>.
- Valbuena, J. L. (2001). E-learning y pymes: una necesidad más que una oportunidad. *Dirección y Progreso*, 176, 54-58.
- Valdés, A. (2013). *Responsabilidad Social de la empresa y relaciones laborales*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Valle, J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo de análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-60.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación extraordinaria*, 12-33.
- Vallespín, F. (2012, abril 1). La recuperación de la política. *El País*, p. 27.
- Valor, C. y Hurtado, I. (Coord.) (2009). *Las empresas españolas y la Responsabilidad Social Corporativa. La contribución en los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Madrid: Catarata.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vasconcellos, E. (2013, mayo 16). Sassen o la “nueva geografía”. *El Mundo*, p. 50.
- Velloso, A. y Pedró, F. (1991). *Manual de Educación Comparada. Conceptos Básicos*. Barcelona: PPU.
- Vertical Farming. *Urban Agriculture*. Recuperado el 23 de julio de 2012, de <http://www.verticalfarminges.wordpress.com/category/urban-agriculture/>.



- Vexliard, A. (1970). *Pedagogía Comparada. Métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Villacañas, J.L. (2012). *Los latidos de la polis. Filosofía para ciudadanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Villafañe, J. (2004). *La buena reputación: Claves del valor intangible de las empresas*. Madrid: Pirámide.
- Villalpando, J. M. (1996). *Pedagogía Comparada: Teoría y Técnica*. México: Porrúa.
- Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54, 1325-1351.
- Visser, W. (2011). *The Age of Responsibility: CSR 2.0. and the New DNA of Business*. Chichester, Reino Unido: Wiley.
- Vitell, S. J. y Paolillo, J. G. (2004). A cross-cultural study of the antecedents of the perceived role of ethics and social responsibility. *Business Ethics*, 13, 185-199.
- Vogel, D. (2005). Is there a Market for Virtue? The Business Case for Corporate Social Responsibility. *California Management Review*, 47, 19-45.
- Vygotski, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waddock, S. y Graves, S. (1997). The corporate social performance-financial performance link. *Strategic Management Journal*, 18, 77-83.
- Waldman, D.A., Sully de Luque, M., Washburn, N. y House, R.J. (2006). Cultural and leadership predictors of corporate social responsibility values of top management: A GLOBE study of 15 countries. *Journal of International Business Studies*, 37, 823-837.
- Wang, H. y Qian, C. (2011). Corporate Philanthropy and Corporate Financial Performance: the roles of stakeholder response and political access. *The Academy of Management Journal*, 54, 1159-1181.
- Watson, K. (Ed.) (1985). *Key Issues in Education: Comparative Perspectives*. Londres: Croom Helm.
- WCEC Architects. *Sustainability*. Recuperado el 9 de agosto de 2012, de <http://www.wcec.co.uk/>.
- Webster, K. y Johnson, C. (2010). *Sense and Sustainability. Educating for a circular economy*. Isla de Wight, Reino Unido: Terra-Preta Publishing y Ellen MacArthur Foundation.

- Weleda. *What is important to us: our values*. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de <http://www.weleda.com/90years/language=en/11201>.
- Whitley. R. (1999). *Divergent Capitalisms: The Social Structuring and Change of Business Systems*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiles Greenworld. *The green office supplies company that collects recychnry when it delivers*. Recuperado el 22 de agosto de 2012, de <http://wilesgreenworld.co.uk/>
- Woodland Burial Parks. *Code of Business Conduct*. Recuperado el 7 de mayo de 2012, de <http://www.woodlandburialparks.co.uk/>.
- Ye Olde Bell. *Our Charities*. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de <http://www.yeoldebell-hotel.co.uk/charities.html>.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- Yumus, M. (2008). *Un mundo sin pobreza. Las empresas sociales y el futuro del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Zerk, J. A. (2006). *Multinationals and Corporate Social Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

## NORMAS JURÍDICAS CITADAS

---

### *ESPAÑA*

Constitución Española, BOE de 29 de diciembre de 1978.

Código civil, Gaceta núm. 143, de 22 de mayo de 1888.

Código de comercio, Gaceta núms. 289 a 328, del 16 de octubre al 24 de noviembre de 1885.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE de 10 de diciembre de 2013.

Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, BOE de 10 de diciembre de 2013.

Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido. BOE de 3 de diciembre de 2013.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, BOE de 5 de marzo de 2011.

Real Decreto 221/2008, de 15 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas (CERSE), BOE de 29 de febrero de 2008.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE de 8 de diciembre de 2006.

Ley (Extremadura) 15/2010, de 9 de diciembre, de Responsabilidad Social Empresarial en Extremadura, DOE de 15 de diciembre de 2010.

### **REINO UNIDO**

Education Act, 2011, c. 21.

Climate Change Act, 2008, c. 27.

Human Rights Act, 1998, c. 42.

### **UNIÓN EUROPEA**

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, Versión Consolidada, Español, Diario Oficial de la Unión Europea de 26 de octubre de 2012, C 326.

Recomendación 2003/361 de 6 de mayo de la Comisión Europea sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas, Diario Oficial de la Unión Europea de 20 de mayo de 2003, L 124.

### **NACIONES UNIDAS**

Convenio de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 mediante Resolución 61/106.

Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas mediante Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948.



