

Ética y Democracia

Desde la razón cordial

Prólogo de Adela Cortina

Elsa González-Esteban
Juan Carlos Siurana Aparisi
José Luis López-González
Marina García-Granero
(editores)



FILOSOFÍA HOY

SERIE
FILOSOFÍA HOY

Dirigida por:

JUAN ANTONIO NICOLÁS
(jnicolas@ugr.es)

65

Esta publicación se enmarca en los Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico FFI2016-76753-C2-1-P y FFI2016-76753-C2-2-P, financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (ahora Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), y en las actividades del grupo de investigación de excelencia PROMETEOII/2014/082 y PROMETEO/2018/121 de la Generalidad Valenciana.

© Los autores

Editorial Comares, S.L.

Polígono Industrial Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 - Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com
<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>
<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-9045-782-5 • Depósito Legal: Gr. 741/2019

FOTOCOMPOSICIÓN, IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN: COMARES

V

NEUROEDUCACIÓN MORAL EN LA EMPRESA. DEL *HOMO OECOMICUS* AL *HOMO RECIPROCANS*

Patrici Calvo
Universitat Jaume I

Resumen

Existen múltiples formas de gobernar y gestionar la empresa, pero no son muchas las elegidas. Las propuestas basadas en la ética empresarial son una manera inteligente de hacerlo, y la educación un instrumento adecuado para alcanzar sus fines. Sin embargo, el autointerés constituye uno de los principales argumentos de los escépticos y detractores de la ética empresarial, y, por tanto, de la posibilidad de poder forjar un carácter moral en el ámbito empresarial. Este estudio pretende mostrar, por un lado, cómo la propensión humana a maximizar su beneficio particular tiene más que ver con una educación sin valores que con la naturaleza humana, y, por otro, cómo desde las neurociencias es posible encontrar orientaciones para forjar un carácter moral en la empresa.

Palabras clave: Educación; Egoísmo; Empresa; Reciprocidad.

MORAL NEUROEDUCATION IN THE COMPANY.
FROM *HOMO OECOMICUS* TO *HOMO RECIPROCANS*

Abstract

There are multiple ways to govern and manage the business, but not many are chosen. Proposals based on business ethics are an intelligent way to do it, and education an adequate instrument to achieve their aims. However, self-interest is one of the main arguments of skeptics and detractors of business ethics, and, therefore, the possibility of forging a moral character in the business sphere. This study aims to show, on the one hand, how the human propensity to maximize its particular benefit has more to do with an education without values than with human nature, and, on the other, how from the neurosciences it is possible to find guidelines to forge a moral character in the business.

Keywords: Business; Education; Egoism; Reciprocity.

I. INTRODUCCIÓN

El *homo oeconomicus* es uno de los argumentos más utilizados por los escépticos y detractores de la ética empresarial; es decir, de aquellos que no creen posible forjar un carácter moral en la empresa. Influidos por el *egoísmo psicológico* del siglo XVII, introducido por el *egoísmo económico* del siglo XVIII y axiomatizado por la *escuela neoclásica* en el XX a través de los supuestos de monotonicidad, codicia e insaciabilidad (Calvo, 2018), el *homo oeconomicus* simboliza la reducción del ser humano a mero animal egoísta; a un ser preocupado únicamente por la maximización de su propio beneficio.

Sin embargo, la *teoría de juegos evolutivos* durante la segunda mitad del siglo XX, y, sobre todo, la *teoría de juegos neuronales* a lo largo de la primera década de siglo XXI, han aportado información relevante que evidencia la imposibilidad de reducir todo comportamiento racional del ser humano al interés individual, así como sobre el papel que puede jugar la educación en el desarrollo de su carácter moral. Entre otras cosas, que las personas están biológicamente preparadas y moralmente dispuestas para cuidar, cooperar y asumir costes personales por el bienestar o la adaptación de otros, tengan o no una relación parental o grupal (Cortina, 2017; Calvo, 2018). Se trata de actitudes donde la heterogeneidad emocional, los juicios morales sobre lo justo e injusto y los procesos de aprendizaje formal e informal desempeñan un papel fundamental en la acción o inacción comportamental de las partes en relación.

II. DEL HOMO OECONOMICUS AL HOMO RECIPROCAN: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

En 1950, Melvin Dresher and Merrill Flood llevaron a cabo el primer experimento con un juego de estrategia para estudiar el comportamiento humano. Contrariamente a lo esperado, el juego mostró que la reciprocidad y no el autointerés había impuesto su lógica. A pesar de que uno de los jugadores manifestó una clara propensión hacia la maximización de su propio interés, la predisposición de su contrincante tanto a cooperar como a castigar actitudes no colaborativas, hizo que finalmente ambos prefirieran la cooperación a la deserción en 60 de las 100 partidas. Este hecho generó dudas razonables sobre la universalización y axiomatización del *homo oeconomicus* (Flood, 1952).

Durante la década de 1970, diferentes estudios en el marco de la llamada *teoría radical económica* denunciaron que las escuelas de primera y secundaria de los EE.UU. reproducían en el aula la estructura y los roles de la empresa neoclásica para el adoctrinamiento de los más jóvenes. Al respecto, destaca la *teoría de la correspondencia* de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976). Esta propone que la estructura jerarquizada de valores y principios economicistas del modelo capitalista se reproduce en la dinámica social del aula de estudio. De este modo, «(...) el

sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes en el sistema económico a través de una correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y de producción» (Bowles y Gintis, 1976: 131).

En la década de 1980, un estudio de campo realizado por Gerald Marwell y Ruth Ames (1981), descubrió que los alumnos de económicas de primer curso colaboran menos en juegos de bienes públicos que los alumnos de materias relacionadas con las Ciencias Humanas y Sociales. Para buscar una explicación, Marwell y Ames preguntaron a los participantes si pensaban en lo justo e injusto cuando habían tomado las decisiones. Mientras casi todos los estudiantes de Ciencias Humanas y Sociales respondieron que sí, los de Ciencias Económicas contestaron con respuestas evasivas, vacías o muy complejas de interpretar.

A finales de los 90 del siglo pasado, un experimento a gran escala realizado por un heterogéneo grupo de investigadores sacó a la luz la enorme diversidad motivacional y comportamental que existe entre las diferentes sociedades (Henrich *et al.*, 2001). El estudio reveló que, paradójicamente, mientras el *homo oeconomicus* gozaba de buena salud en occidente, se mostraba como un ser residual o bastante inadaptable en el resto del mundo. Como conclusión, se destacó la educación como uno de los factores determinantes en la distorsión de los resultados entre occidente y el resto del mundo. Entre otras cosas, porque al revisar los experimentos realizados en occidente desde 1950, se comprobó que la mayor parte de ellos se habían realizado en facultades de Ciencias Económicas.

En este sentido, durante la primera década de siglo XXI varias investigaciones confirmaron la relación causal entre educación y comportamiento autointeresado. Por un lado, destaca el estudio de campo realizado por Bruno Frey y Stepan Meier (2005). Este mostró que los estudiantes de economía de la Universidad de Zurich tenían tendencia a comportarse de modo más egoísta que los de otras materias. Sin embargo, Frey y Meier interpretaron que la mayor predisposición al autointerés no se debía al adoctrinamiento, sino a un proceso de selección de los más egoístas, quienes se ven atraídos por este tipo de carreras donde el *free-rider* goza de un papel protagonista. Por otro lado, también resulta interesante el experimento realizado por Raymond Fishman, Shachar Kriv y Daniel Markovits (2009). Este reveló que los estudiantes de economía de la Universidad de Yale eran más egoístas que los del resto de disciplinas. Sin embargo, Fishman, Kriv y Markovits interpretaron que tal comportamiento se debía a los contenidos del aprendizaje, no al proceso de selección.

En resumen, estos y otros estudios similares han explicado la mayor tendencia de los estudiantes de facultades de económicas hacia el autointerés desde tres posturas o perspectivas diferentes (Tirole, 2017: 115):

- a. Perspectiva selectiva: los egoístas se ven seducidos por aquellos planes de estudio donde se reconoce su labor y son acrílicos con su comportamiento.

- b. Perspectiva performativa: los estudiantes de las facultades de Ciencias Económicas se vuelven más egoístas conforme avanzan sus estudios debido a los contenidos, basados en valores como la competitividad, la eficiencia, la libertad individual, etc.
- c. Perspectiva defensiva o escéptica: los estudiantes de las facultades de Ciencias Económicas son más cooperativos que el resto.

Como explica Tirole (2017: 115–116), mientras que en el primer caso la educación parece ser inofensiva, en el segundo la educación crea un campo de distorsión de la realidad que deforma nuestra visión del mundo y nos induce a observarlo todo desde el prisma del autointerés. El tercero, sin embargo, parece un contrasentido: enseñar que los seres humanos son egoístas por naturaleza fomenta valores como el reconocimiento, la cooperación, la solidaridad o la honestidad.

Sea como fuere, la cuestión no parece tener una respuesta clara y consensuada desde estudios empíricos. Por ello, Tirole propone una explicación alternativa al fenómeno: comparar la fragilidad del altruismo con la fortaleza del egoísmo; es decir, para Tirole *cualquier excusa es buena para no ser altruista* (2017). Sin embargo, esta explicación otorga un estatus superior al egoísmo, cosa que, como vamos a ver a continuación, ni la *teoría de juegos evolutivos* en la que se enmarcan sus propios estudios ni la *teoría de juegos neuronales* han podido confirmar.

III. NEUROEDUCACIÓN MORAL: DECONSTRUYENDO EL *NO LUGAR* DE LA RECIPROCIDAD

La teoría de juegos evolutivos lleva cuatro décadas sugiriendo que existe un punto intermedio entre el egoísmo y el altruismo que permite aglutinar ambos comportamientos: la reciprocidad. La cuestión no es si somos desencarnadamente egotistas o estúpidamente altruistas en el ámbito económico, sino si ambos comportamientos pueden complementarse para evitar el falso dilema de tener que decidir entre ser inhumanos o ser idiotas.

La reciprocidad fuerte, por ejemplo, es un tipo de reciprocidad que, dentro de un marco tanto regulativo —basado en normas social y morales— como motivacional —basado en sentimientos y emociones prosociales— utiliza el autointerés y el altruismo para poder desplegarse en el ámbito práctico, así como procesos de interiorización de normas, pautas y conductas y de fortalecimiento del compromiso moral basados en el aprendizaje vicario y la educación formal e informal.

En las últimas dos décadas, estas ideas han recibido el apoyo de la *teoría de juegos neuronales*. Entre otras aportaciones importantes, diferentes estudios neurocientíficos realizadas con juegos de estrategia están aportando información cuantitativa y cualitativa sobre la heterogeneidad motivacional del agente económico; la diferente base neurobiológica de las conductas individuales y cooperativas; el importante papel que juegan las *emociones prosociales* y los juicios morales en los procesos racio-

nales de toma de decisiones; la capacidad de las emociones que emanan de valores morales de modular las conductas autointeresadas; la vinculación de la reciprocidad con áreas del cerebro relacionadas con la cognición y el juicio moral; o la capacidad de la educación de incidir en la emergencia y promoción de la reciprocidad, entre otras cosas ¹.

En cuanto al posible papel de la educación en la emergencia y promoción de la reciprocidad, desde la neuroeducación y la neurodidáctica se están proponiendo orientaciones para el desarrollo teórico y práctico de los procesos de aprendizajes basados en el cerebro, así como técnicas y estrategias para su implementación normativa y práctica ².

En primer lugar, que las neuronas espejo son responsables de buena parte de los comportamientos de los seres humanos, también en sus primeros meses de vida. Estas, por razones adaptativas, conectan emocionalmente los cerebros de los individuos de una sociedad para generar una mimesis comportamental a través de la valoración de experiencias directas. En este aprendizaje vicario, por tanto, los sentimientos y emociones juegan un papel fundamental, puesto que permiten una mejor adaptación de los miembros de una sociedad mediante procesos de aprendizaje inconscientes, muchos más rápidos que los conscientes, a través de la imitación y la empatía (Rizzolatti *et al.*, 2001).

En segundo lugar, que el cerebro humano es enorme plástico; es decir, que el sistema nervioso tiene la capacidad de cambiar la estructura y el funcionamiento del cerebro para adaptarse continuamente al entorno, la experiencia y los estímulos mediante el fortalecimiento o debilitamiento de las sinapsis que conectan las neuronas y la neurogénesis. Para la educación, esta plasticidad neuronal implica la posibilidad de poder influir en el desarrollo cognitivo de cualquier alumno para mejorar sus capacidades o eliminar trastornos de aprendizaje que lo limiten o imposibiliten (García, 2008).

En tercer lugar, que las emociones tienen una base cognitiva y son básicas en todo proceso de aprendizaje, razonamiento y toma de decisiones (Damasio 2003). Como argumenta Antonio Damasio, las emociones positivas favorecen la memorización y el aprendizaje, mientras que las emociones negativas dificultan el tránsito de información entre las diferentes áreas del cerebro y que ésta se procese adecuadamente.

Y, en cuarto lugar, que el cerebro es capaz de establecer puentes entre el conocimiento adquirido y la información novedosa mediante la repetición de aquello que se desea asimilar: valores, información, pautas, conductas, etcétera. Este hecho abre la posibilidad de optimizar el aprendizaje y fomentar la reflexión crítica del alum-

¹ Para un estudio sobre todas estas aportaciones, véase CALVO 2018.

² Para un estudio detallado sobre estas y otras contribuciones, véase GONZÁLEZ-ESTEBAN 2016.

nado. Entre otras cosas, porque la automatización de los procesos mentales permite un menor consumo de memoria de trabajo, y, como se ha comprobado, las personas que disponen de mayor espacio en la memoria de trabajo están más dotadas para el aprendizaje y la reflexión crítica (Willingham, 2011: 144–150).

IV. NEUROEDUCACIÓN MORAL EN LA EMPRESA: ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE ESPACIOS COMUNICATIVOS Y RELACIONALES

Desde la neuroeducación moral es posible pensar en la viabilidad de incidir en el desarrollo normativo y práctico de la ética en la empresa a través de la educación en valores morales y *emociones prosociales* (González–Esteban, 2016). Pero también mediante la apertura de espacios comunicativos y relacionales que generen experiencias reflexivas y emotivas tendentes al consenso sobre las comportamientos, normas, acciones y decisiones de la empresa y que incidan positivamente en el desarrollo de aspectos como la cooperación, la cohesión, el compromiso, la motivación o la justicia. Es decir, lugares que permitan impulsar una participación comprometida de los *stakeholders de la empresa que sea tanto comunicativa, tendente al acuerdo intersubjetivo sobre el sentido de la actividad, como relacional, tendente a generar la base emocional que permite valorar el acontecer de lo justo y lo correcto en el ámbito práctico.*

En cuanto a los *espacios de comunicación*, actualmente se están aplicando diversos procesos y mecanismos de comunicación. Al respecto, destacan los códigos éticos, los comités de ética, las auditorías éticas, las líneas éticas y los informes de responsabilidad social, que Domingo García–Marzá ha desarrollado y sistematizados desde una perspectiva hermenéutico–crítica (2017). Hoy, además, la cada vez más accesible y versátil tecnología de procesamiento de la información disponible permite a la empresa generar nuevos canales de comunicación. Entre ellos, sistemas de monitorización que, basados en la comunicación, el almacenamiento y procesamiento de datos masivos y la participación comprometida de los *stakeholders*, ofrece a la empresa la posibilidad de escrutar la dimensión moral, emocional y responsable que le subyace. También *plataformas 3.0* para la elaboración de memorias de responsabilidad social abiertas, participativas y continuamente actualizadas.

En cuanto a los *espacios de relacionalidad*, resultan interesantes los modelos puestos en marcha por conocidas empresas (Catmull, 2008). Entre otras cosas, la eliminación de barreras arquitectónicas internas que impiden o limitan las relaciones entre empleados; la creación y la promoción del uso de espacios únicos de ocio y descanso para directivos y empleados; el fomento de espacios de trabajo compartido para la exposición y desarrollo de ideas y proyectos, etc. Todo ello fomenta la emergencia de aquellas emociones prosociales que están detrás de la cohesión interna, la afinidad, la productividad, la optimización de resultados, la viabilidad de proyectos a largo plazo, la captación y gestión del talento, la mejora de la creatividad, los bienes relacionales, etcétera. pero también la motivación que subyace a la

participación comprometida de los *stakeholders* en el posible acuerdo intersubjetivo sobre las acciones y decisiones de la empresa.

En conclusión, el conocimiento que actualmente está aportando la *teoría de juegos neuronales* en disciplinas como la neuroeconomía, la neuroeducación y la neurodidáctica representa un reto y una oportunidad para la empresa. Entre otras cosas, porque muestra que es posible incidir en el desarrollo normativo y práctico de la ética en la empresa a través de la educación en valores morales y emociones prosociales y mediante la apertura de *espacios comunicativos* que permitan la concreción de aquellos procesos dialógicos que están detrás del posible acuerdo intersubjetivos sobre la legitimidad de la actividad empresarial, y de *espacios relacionales* que reproducen la motivación necesaria para su acontecer en el ámbito práctico.

BIBLIOGRAFÍA

- HENRICH, Joseph; BOYD, Robert; BOWLES, Samuel; CAMERER, Colin; FEHR, Ernst; GINTIS Herbert, y McELREATH, Richard (2001). «In Search of Homo Economicus: Behavioral Experiments in 15 Small-Scale Societies», *The American Economic Review*, 91(2), 73-78.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- CALVO, Patrici (2018). *The Cordial Economy – Ethics, Recognition and Reciprocity*. Cham: Springer.
- CATMULL, Edwin (2008). «How Pixar Fosters Collective Creativity». *Harvard Business Review*, 86 (9), 64–72.
- CORTINA, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DAMASIO, Antonio R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harvest Book Harcourt, INC.
- FISHMAN, Raymond; KRIV, Shachar y MARKOVITS, Daniel (2009). «Exposure to Ideology and Distributional Preferences». *Conference Proceeding*, 1–37.
- FLOOD, Merrill M. (1952). *Some experimental games*, Research Memorandum RM-789-1. Santa Monica: RAND Corporation.
- FREY, Bruno y MEIER, Stepan (2005). «Selfish and Indoctrinated Economist?». *European Journal of Law and Economics*, 19(2), 165–171.
- GARCÍA, Emilio (2008). «Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente», *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69–90.
- GARCÍA-MARZÁ, Domingo (2017). «From ethical codes to ethical auditing: An ethical infrastructure for social responsibility communication». *El profesional de la información*, 26(2): 268–276.
- GONZÁLEZ-ESTEBAN, Elsa (2016). «El desarrollo de la ética empresarial ante los avances de la neurociencia organizacional y la neuroética». *Pensamiento*, 72 (273), 921–940.
- RIZZALATTI, Giacomo; FOGASSI, Leonardo y GALLESE, Vittorio (2001). «Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action». *Nature Reviews Neuroscience*, (2), 661–670.
- TIOLE, Jean (2017). *Economics for the Common Good*. Princeton: Princeton University Press.
- MARWELL, Gerald y AMES, Ruth (1981). «Economics free Ryde, does anyone else?: Experiments on the provision on of public goods», *Journal of Public Economics*, 15(3), 95–310.
- RIZZOLATTI, Giácomo; FOGASSI, Leonardo y GALLESE, Vittorio (2001). «Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action», *Nature reviews Neuroscience*, 2(9), 661–70.
- WILLINGHAM, Daniel (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Una respuesta de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Barcelona: Graó.