



Formación ética en escuelas de negocios: un debate que no avanza*

Juan Manuel Parra-Torres

<https://orcid.org/0000-00027690-7587>
Inalde Business School, Colombia
juanm.parra@inalde.edu.co

Gianna Carolina Torres-Castillo

<https://orcid.org/0000-0003-3333-6216>
Inalde Business School, Colombia
carolina.torres@inalde.edu.co

Sandra Idrovo-Carlier

<https://orcid.org/0000-0003-0922-4994>
Inalde Business School, Colombia
sandra.idrovo@inalde.edu.co

Resumen

Los escándalos corporativos de principios del siglo XXI (Enron, Worldcom, subprime) generaron crisis económicas globales. Cuando poderosos graduados de reconocidas escuelas de negocios fueron responsabilizados por la opinión pública, surgió la pregunta de si la formación ética que recibieron de estas instituciones había sido insuficiente. Analizamos las tendencias de la literatura académica reciente (2012-2022) sobre las propuestas para mejorar la enseñanza ética en las escuelas de negocios. A partir de una revisión sistemática de la literatura (revistas Q1 y Q2 en Scopus y Web of Science - WOS) clasificamos los artículos en cinco categorías, dependiendo de dónde acentuaban su diagnóstico y sus propuestas: 1) factores externos: reguladores y acreditadores, presiones del mercado, opinión pública y rankings (clasificaciones); 2) factores transversales: conceptos de base y valores del entorno, misión e identidad institucional, estrategia y oferta de valor; 3) factores de entrada: directivos, claustro académico y estudiantes; 4) factores de proceso: currículo y formato, pedagogía, contenido y materiales de enseñanza; y 5) factores de salida: graduados, publicaciones académicas, sellos de calidad. Los resultados indican que el interés en esta discusión

* Artículo derivado de la tesis de doctorado de “Las consecuencias formativas de la competencia entre las escuelas de negocios”. Universidad de Navarra, Instituto Empresa y Humanismo. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/35395>

Recepción: 14/09/2022 | Envío a pares: 30/09/2022 | Aceptación por pares: 29/11/2022 | Aprobación: 13/01/2023

DOI: [10.5294/edu.2022.25.2.6](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.6)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Parra-Torres, J. M., Torres-Castillo, G. C. e Idrovo-Carlier, S. (2022). Formación ética en escuelas de negocios: un debate que no avanza. *Educación y Educadores*, 25(2), e2526. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.6>

decajó. Predominaron las propuestas de cambios curriculares, con rediseño de cursos y nuevas propuestas pedagógicas, y enfocados en ciertos factores transversales, como ajustar la misión y los objetivos institucionales, en respuesta al compromiso que muchas instituciones asumieron al firmar los Principles for Responsible Management Education (PRME) de Naciones Unidas. Se discute si este cambio fue más “cosmético” que una transformación integral de la oferta educativa, incapaz de vencer las barreras existentes para mejorar la enseñanza ética de los profesionales.

Palabras clave (Fuente: tesaurus de la Unesco)

Curriculum universitario; educación en gestión responsable; educación universitaria; enseñanza de la ética; escuelas de negocios.

Ethics Training in Business Schools: A Stalled Debate*

Abstract

The great corporate scandals of the beginning of the 21st century (Enron, Worldcom, Subprime) gave rise to economic crises of global impact. When influential graduates of renowned business schools were held accountable by public opinion, questions arose about whether the ethics training they received from these institutions had been insufficient. We intend to analyze trends in recent academic literature (2012–2022) on proposals to improve ethical teaching in management and business schools. Based on a systematic literature review (Q1 and Q2 journals in Scopus and WOS), we classified the articles into five categories, depending on where authors emphasized their diagnosis and proposals: 1) External factors to educational institutions (regulators and accreditors, market pressures, public opinion, and rankings); 2) cross-cutting factors (basic fundamental values of the environment, mission and institutional identity, strategy, and value offer); 3) input factors (managers, faculty, and students); 4) process factors (curriculum and format, pedagogy, content, and teaching materials), and (5) output factors (graduates, academic publications, institutional recognitions). The results indicate that interest in this discussion waned. Proposals mainly aimed at curricular changes (redesign of courses and new pedagogical proposals) and certain cross-cutting factors (for example, adjusting the mission and institutional objectives) in response to the commitment that many institutions made when signing the United Nations PRME (Principles for Responsible Management Education). It is also discussed whether this change was “cosmetic” rather than a comprehensive transformation of the educational offering capable of overcoming the existing barriers to improve the ethical teaching of professionals.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Curriculum; responsible management education; college; teaching ethics; higher education; business schools.

* Article derived from the dissertation “Las consecuencias formativas de la competencia entre las escuelas de negocios”. Universidad de Navarra, Instituto Empresa y Humanismo. Available at: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/35395>

Formação ética em escolas de negócios: um debate que não progride*

Resumo

Os escândalos corporativos do início do século 21 (Enron, Worldcom, subprime) geraram crises econômicas globais. Quando poderosos formandos de reconhecidas escolas de negócios foram responsabilizados pela opinião pública, surgiu a pergunta de se a formação ética que receberam dessas instituições tinha sido insuficiente. Analisamos as tendências da literatura acadêmica recente (2012-2022) sobre as propostas para melhorar o ensino ético nas escolas de negócio. A partir de uma revisão sistemática da literatura (revistas Q1 e Q2 em Scopus e Web of Science), classificamos os artigos em cinco categorias, dependendo de onde acentuavam seu diagnóstico e suas propostas: 1) fatores externos — reguladores e acreditadores, pressões do mercado, opinião pública e rankings (classificações); 2) fatores transversais — conceitos de base e valores do ambiente, missão e identidade institucional, estratégia e oferta de valor; 3) fatores de entrada — direção, corpo docente e estudantes; 4) fatores de processo — currículo e modelo, pedagogia, conteúdo e materiais de ensino; 5) fatores de saída — formandos, publicações acadêmicas, selos de qualidade. Os resultados indicam que o interesse nessa discussão diminuiu. Predominaram as propostas de mudanças curriculares, com redesenho de cursos e novas propostas pedagógicas, e focados em certos fatores transversais, como ajustar a missão e os objetivos institucionais, em resposta ao compromisso que muitas instituições assumiram ao assinar os Principles for Responsible Management Education das Nações Unidas. É discutido se essa mudança foi mais “cosmética” do que uma transformação integral da oferta educacional, incapaz de vencer as barreiras existentes para melhorar o ensino ético dos profissionais.

Palavras-chave (Fonte: Tesouro da Unesco)

Currículo universitário; educação em gestão responsável; educação universitária; ensino da ética; escolas de negócios.

* Artigo derivado da tese de doutorado intitulada “As consequências formadoras da competência entre as escolas de negócios”. Universidad de Navarra, Instituto Empresa y Humanismo. Disponível em: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/35395>

Introducción: la ética en la educación en Management

En los años cincuenta, cuando las fundaciones Ford y Carnegie promovieron la creación de “centros de excelencia” entre las escuelas de administración y negocios, la educación en Management (Dirección de Negocios) cambió considerablemente, al promover una “plantilla” de lo que una escuela de negocios “debía ser”. Igualmente, en los años noventa, los *rankings* de las más prestigiosas revistas de economía y negocios terminaron promoviendo la convergencia en un solo modelo de escuela, reconocido como “el mejor”, impulsando el éxito global de su programa más emblemático: Maestrías en Dirección de Empresas (Master of Business Administration - MBA). Ello generó una “guerra de popularidad” entre estas instituciones en busca de visibilidad para competir en el mercado global (Mintzberg, 2005; Pfeffer y Fong, 2004; Khurana, 2007). Pero los fraudes de Enron en 2001, Worldcom en 2002 y la crisis suprime en 2008 tuvieron un impacto financiero global sin precedentes y desataron una crisis de legitimidad de estas escuelas, cuando los más importantes medios de comunicación afirmaron que los principales responsables eran directivos formados en los MBA más reconocidos del mundo. Así, medios como *Time* o *Forbes* empezaron a cuestionar abiertamente qué formación ética daban estas instituciones a sus graduados (Serchuk, 2009; Time, 2009).

Cada gran escándalo despertaba un fuerte debate sobre la legitimidad de la educación en Management y su formación ética, pero sin soluciones contundentes que pudieran prevenir la participación de sus graduados en estos hechos (Rutherford *et al.*, 2012). Algunos autores argumentaban que la responsabilidad recaía en los profesores enfocados en enseñar temas clásicos como economía y finanzas, dejando de lado la ética y poniendo como prioridad el éxito financiero (Locke y Spender, 2011; Giacalone y Thompson, 2006), mientras se hacía evidente la incapacidad y desinterés de las escuelas para introducir la ética en sus currículos obligatorios (Porter y McKibbin, 1988).

En la literatura mediática y académica se tendía a criticar y plantear soluciones en aspectos puntuales de un solo programa (los MBA), antes que a realizar un análisis sistémico de su realidad. Las propuestas carecían de una visión holística que permitiera entender cómo las partes del sistema interactúan y cómo los análisis y las propuestas inconexas difícilmente pueden resultar aplicables. Esto derivaba en propuestas curriculares inconsistentes, superficiales, de corta duración y de mínimo impacto. Tratándose de un problema recurrente, ya Daniel (1998) había señalado que las cuestiones más comunes halladas en los típicos debates después de cada crisis eran: entender si la ética puede enseñarse, esperando cambiar la conducta futura de alguien; qué se debía enseñar y con qué método hacerlo; cuál es el fin que se persigue al hacerlo: generar conciencia, ilustrar con buenos ejemplos, estimular la imaginación moral y desarrollar habilidades, evocar el sentido de responsabilidad personal, aprender a resistir la ambigüedad y el desacuerdo, etc..

En este artículo revisamos la literatura del período posterior a la crisis *subprime* (entre 2012 y 2022), con el fin de analizar si el debate se mantuvo en el tiempo, revisar cómo cambiaron los temas de discusión y evidenciar si las soluciones aportadas se hicieron más integrales o si, por el contrario, siguen existiendo vacíos en las propuestas. La estructura de este artículo es la siguiente. Primero proponemos un modelo de análisis que permita diagnosticar cuáles son los puntos centrales del debate académico y dónde están los potenciales vacíos, señalando dónde estaban las principales discusiones hace diez años. En segundo lugar explicamos la metodología que seguimos para determinar la literatura relevante para analizar y presentamos los resultados del análisis, de acuerdo con las variables analizadas y, finalmente, exponemos las conclusiones más evidentes de esta discusión, las limitaciones del estudio y las potenciales áreas de investigación futura.

Modelo de diagnóstico de los estudios sobre ética en la educación en Management

Como señala Creasy (2018), “ver la educación como un proceso sienta las bases para adoptar enfoques que eliminen la incertidumbre de lo que sucede a lo largo del mismo”. Son bien conocidos los conceptos básicos de los procesos de producción de bienes y servicios, donde se asume que un conjunto de componentes convierte ciertas entradas en el producto deseado, por medio de un proceso de transformación, donde la salida tiene mayor valor que las entradas originales (Chase y Aquilano, 1994). Este principio básico también supone comprender cómo fluye la información clave para el logro de los objetivos, para así retroalimentar a la estructura organizacional y generar el resultado deseado (Simon, 1967).

Mirando la educación como un proceso de transformación, algunos autores han utilizado esos conceptos para analizar las variables que evalúan los *rankings* y las agencias de acreditación. Costin y Hamilton (2009) y Wedlin (2006) criticaban los análisis enfocados en solo entradas y salidas y concluyeron que “muy pocos miden el contenido o el diseño de los programas [...]. Más bien, se centran en medir la reputación con indicadores que prueben los resultados de los esfuerzos educativos en términos de las ganancias financieras y de oportunidades de empleo, así como en las características del grupo de alumnos o profesores y su diversidad” (Wedlin, 2006, pp. 76-77). No basta lo que entra en un proceso y lo que sale del mismo, sino lo que sucede en su interior, por medio de las tareas y actividades que acercan las entradas a sus salidas propuestas. Las tareas son el trabajo añadido al producto, mientras que los flujos de bienes e información (por ejemplo, los recursos económicos y las órdenes) ayudan a que el proceso se mantenga en marcha.

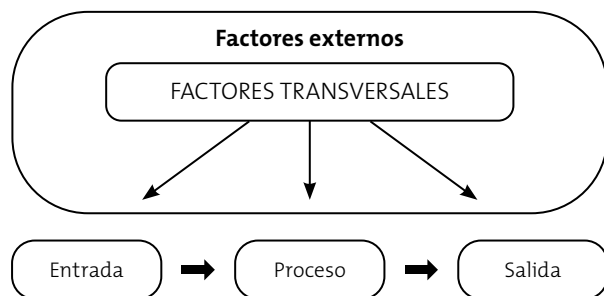
Aunque existen variables de entrada, proceso y salida, para Costin y Hamilton (2009) también hay variables de planificación, como punto de partida, donde se fijan las metas, se deciden los medios y se establecen consensos en función de los múltiples

grupos de interés (*stakeholders*), dando particular importancia a la misión institucional para estos propósitos. Ciertos actores externos (agencias de acreditación) también intervienen con una mirada de naturaleza sistémica y orientada por factores transversales o de planificación; por ejemplo, la misión de cada institución. Los *rankings* no miden directamente ninguna variable de planificación ni los procesos, ya que dan mayor peso a las variables de salida numéricas y cuantificables (salarios, cargos, rentabilidad sobre la inversión, volumen de producción intelectual, etc.). Wedlin (2006) tampoco toma en cuenta las variables de planificación, cuando analiza el concepto de educación que puede deducirse de los indicadores utilizados por generadores de *rankings*.

Cullen (2020), estudiando la Educación Responsable del Management (ERM), concluye que la mayoría de los estudios apuntan a analizar más a las instituciones que ofrecen la educación que a quienes la reciben. Setó-Pamies y Papaoikonomou (2016) intentan integrar y sistematizar los estudios existentes sobre cómo enseñar ética, responsabilidad social corporativa y sostenibilidad (ERS) en escuelas de negocios, mediante un modelo con tres niveles interdependientes de análisis: institucional, curricular e instrumental, argumentando que la integración exitosa de la enseñanza de ERS en la formación ejecutiva no puede limitarse a cambios curriculares, sin incluir aspectos pedagógicos y herramientas de aprendizaje, así como la implementación de una cultura que apoye el proceso educativo en cada institución.

El modelo que nosotros proponemos (Figura 1) para clasificar los estudios relacionados con la ERM sigue a Parra (2014) y propone cinco ámbitos de análisis: 1) factores externos o condicionantes, considerando a los grupos de interés clave para una escuela de negocios); 2) factores transversales o institucionales, que impactan a los factores internos, tratándose típicamente de una respuesta institucional a ciertos condicionantes externos; 3) factores de entrada; 4) factores de proceso; y 5) factores de salida.

Figura 1. Modelo multinivel de análisis



Fuente: elaboración propia.

Un análisis sistémico de los factores que intervienen en la ERM de acuerdo con el modelo propuesto en la Figura 1, por un lado, facilita considerar factores relevantes para el proceso formativo, pero como parte de un todo integrado, y, por otro, permite analizar en qué parte del proceso se han enfocado los estudios durante la última década y qué factores parecen haberse dejado de lado. Los criterios de clasificación que usaremos como modelo de diagnóstico integral se pueden explicar de la manera como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelo de diagnóstico integral de la ERM

Factores externos o condicionantes		
Tendencias del mercado y del entorno competitivo (mundial y local).	Regulación y acreditaciones.	Presiones de la opinión pública: rankings
Factores transversales		
1. Conceptos de base (persona, Management, empresa) vs. Valores e ideas del entorno. 2. Misión e identidad institucional (implicaciones estratégicas y operativas). 3. Estrategia, estructura de gobierno y cultura organizacional, y su impacto en la oferta de valor.		
Entrada	Proceso	Salida
1. Directivos y claustro de profesores. 2. Selección y perfil de participantes.	1. Currículo y formato (delivery) del programa. 2. Metodología de enseñanza. 3. Selección de contenido y material académico.	1. Graduados: creencias, competencias y actitudes. 2. Investigación y publicaciones: ideas que promueven. 3. Sellos de calidad logrados.

Fuente: elaboración propia.

Discusión en torno de la crisis *subprime* (2005-2011)

Factores externos o condicionantes

Representan oportunidades o restricciones en el proceso educativo, condicionado por su contexto y por ciertas coyunturas concretas. Incluyen: 1) el mer-

cado y el entorno competitivo, 2) las exigencias de la regulación y las agencias de acreditación y 3) las presiones de la opinión pública, representada por los medios de comunicación y sus *rankings*. Estos factores pueden tener un efecto concreto en todas y cada una de las partes y variables del proceso, juntas o por separado, condicionando también la operati-

vidad de la misión de cada institución educativa o incluso induciendo a modificarla, al margen de su propósito fundacional de origen.

Para cuando llegó la crisis *subprime* en 2009, las escuelas de negocios llevaban al menos una década viviendo con la presión por mantener continuas prácticas de imitación e isomorfismo mimético (*benchmarking*) para intentar competir por los mejores lugares dentro de una élite de instituciones que lideraban los *rankings* de las revistas de negocios, las cuales se dieron al margen de las verdaderas capacidades académicas y financieras de las escuelas, así como de las necesidades particulares de formación de los directivos y las empresas en cada región del mundo. Esto las llevó a invertir cuantiosos recursos sin que este esfuerzo necesariamente aportara un valor distintivo a la formación que ofrecían ni claridad a sus respectivos mercados sobre lo que realmente educaban en estos programas. Por el contrario, el afán por obtener mejores posiciones en *rankings* inducía a manipular los indicadores de selección (salarios de los graduados, tasas de rechazo, etc.), mientras degradaban la oferta de valor de la educación profesional a bienes casi exclusivamente extrínsecos: crecimiento salarial, tamaño de las empresas contratantes, redes (*networking*), etc., lo que suponía serios problemas asociados con adherir a los valores y estrategias coherentes con dicho mensaje (Pfeffer y Fong, 2004; Mintzberg, 2005; Clegg *et al.*, 2005; Engwall, 2007; Romero, 2008; Policano, 2007; Starkey y Tiratsoo, 2007; Palmer y Short, 2008; Podolny, 2009).

Factores transversales o institucionales

Los factores transversales o institucionales comprenden factores internos que generan un impacto transversal en cada etapa del proceso, por cuanto sirven de base para definir cuáles y de qué naturaleza son las entradas, cómo se estructura y qué elementos característicos debe tener el proceso, contra qué se evalúa o se revisa su pertinencia y cuáles son los resultados que se quiere obtener. En ese sentido se

asume que el objetivo es el principio de una acción que comienza con la obtención de insumos adecuados. Así, se toman como transversales: 1) los conceptos de base que asume la institución (p. ej. qué entiende por *management*, empresa o persona) y qué tanto depende de los valores del entorno: valores del sector empresarial, modelos teóricos presentes y dominantes en un campo específico, etc.; 2) la misión y la identidad institucional y sus implicaciones estratégicas u operativas: cómo establece su declaración de propósito y todo aquello que sirve como principio operativo e inspiración para su toma de decisiones, incluyendo unos principios fundacionales, y cómo afecta la relación con la institución que le da origen, siendo por lo general una universidad; y 3) su estructura de gobierno, su cultura organizacional y su estrategia de aproximación al mercado, comenzando por su oferta de valor: planes estratégicos, definición de metas, objetivos e indicadores en cada etapa, y sus interacciones con la comunidad empresarial para efectos de implementarla.

Para 2010 se señalaba que la continua modificación de aspectos aparentemente sencillos de los programas y de variables que se asumen como independientes de los mismos terminaba cambiando lo sustancial en la oferta de una escuela, sin generar un claro valor educativo que lo justificara (Datar *et al.*, 2010). Se criticaba a las escuelas por contribuir a configurar un ambiente materialista y pragmático, dando justificación ideológica y marco teórico a las prácticas frecuentes de los negocios, a partir de investigaciones sobre una praxis que ellos mismos promovían, las cuales aplicaban desde la consultoría y las aulas, así como en publicaciones académicas y en la prensa especializada (Khurana, 2007).

Se sugería recuperar el *ethos* institucional, redefiniendo e interiorizando unos valores que impactaran la totalidad de la experiencia educativa (O'Reilly III y Chatman, 1986) y forjando una identidad que impactara las percepciones de la realidad y los patrones de conducta de los alumnos (McLaughlin, 2005), dentro de un ambiente que apoyara la socialización

de dichos valores más allá de una declaración de principios (Moosmayer, 2012).

Esto requería una decisión política por parte los directivos de las escuelas y su disposición para alejarse de los beneficios de corto plazo, planteando estrategias para combatir la excesiva comercialización y las prácticas meramente instrumentales (estrategias de mercadeo y búsqueda de reacreditaciones y mayores fuentes de financiamiento) típicamente usadas para ganar legitimidad social sin realizar cambios de fondo. Suponía también que la pedagogía y la forma en que aparecía la ética en el plan de estudios fuera informada coherentemente por la visión del mundo que se pretendía exponer y los modelos de liderazgo que validaban. Se esperaba que las escuelas más nuevas y locales pudieran experimentar más fácilmente, al estar más lejos de las reglas del sistema imperante, institucionalizado y dominado por gigantes globales (Giacalone y Thompson, 2006; Korpiaho *et al.*, 2007; Palmer y Short, 2008; Evans y Weiss, 2008; Pfeffer, 2011).

Factores de entrada

Los factores de entrada comprenden lo que el proceso necesita para funcionar, con un impacto directo en lo que él podrá generar. Estos incluyen: los directivos y el claustro de profesores, junto con la cultura organizacional que inducen, y el perfil y proceso de selección de los alumnos. Si bien los consejos de dirección con miembros externos podían introducir diálogos más cercanos a la realidad empresarial (Ghoshal, 2005), los decanos también debían liderar cambios curriculares que introdujeran la ética de forma más decidida, concientizando a los profesores de las presiones y demandas externas y las consecuencias de ignorarlas (Evans y Weiss, 2008).

En el caso de los docentes, se veía una mínima experiencia previa y poca flexibilidad para adaptarse a los diversos perfiles de alumnos. Parecían ser unos recolectores hiperespecializados de datos, presionados por cumplir metas investigativas, inca-

paces de enfrentar la naturaleza multidisciplinaria y controversial de los problemas éticos, escépticos del éxito potencial de estos esfuerzos y temerosos de ser juzgados de proselitismo moral, con una postura cómoda, irreal y determinista según la cual “la ética no puede enseñarse”. Era difícil introducir la ética de manera transversal en los cursos funcionales, dada la resistencia de los profesores, ante la ausencia de un marco teórico ampliamente aceptado de conocimiento empírico que derivara en un cuerpo de conocimientos útil (Pfeffer y Fong, 2004; Bennis y O’Toole, 2005; Dean y Beggs, 2006; Evans y Weiss, 2008; Datar *et al.*, 2010; Rubin y Dierdorff, 2013).

Las críticas a la selección de alumnos comenzaban por la edad. Eran demasiado jóvenes para entender lo que significa “dirigir responsablemente una empresa”, mientras se les prometía éxito financiero y cargos directivos demasiado pronto, partiendo de una formación ética insuficiente, lo que afectaba la actitud con que los estudiantes asumían su proceso educativo. Se esperaba que las escuelas minimizaran la posibilidad de acreditar a quienes pudieran usar mal el poder que se les daba, fuera impidiendo su entrada o su graduación, por medio del proceso de admisión, evaluaciones, certificaciones de aptitud moral o referencias a los empleadores. Sin embargo, pretender que la solución está en colocar “filtros éticos” en las admisiones o las evaluaciones parecía operativamente muy complicado, costoso de implementar y de validez y capacidad predictiva cuestionables (Pfeffer y Fong, 2004; Mintzberg, 2005; Giacalone, 2007; Podolny, 2009).

Factores de proceso

Los factores de proceso hacen referencia a las actividades y acciones necesarias para llevar a cabo la transformación o perfeccionamiento que se busca. Estas son: el currículo y formato del programa, la metodologías y pedagogías, y los contenidos y materiales de enseñanza. Los cursos de ética podían iluminar los principios de acción, analizar el impacto de los comportamientos éticamente arriesgados y

dar ejemplos de alternativas más razonables entre quienes deseaban actuar correctamente (Hartman, 2006). También podían ofrecer a los alumnos una visión alternativa del mundo reducido y estrecho, por su aprehendida ignorancia, en un momento propicio para cuestionar sus valores y objetivos de vida y su dependencia de la presión social o darles criterios para resistir la presión del ambiente laboral (Giacalone y Thompson, 2006).

Datar *et al.* (2010) criticaban el currículo tradicional por estar casi exclusivamente volcado en el saber (conocimientos técnicos), a expensas del hacer (habilidades) y el ser (valores, actitudes, creencias), con una visión estrecha del mundo de los negocios, práctico y multidisciplinario por naturaleza, y dando pocos espacios para el autoconocimiento. Pero una minoría de cursos eran obligatorios y parecían más naturales en instituciones privadas con inspiración religiosa, donde derivaban de principios fundacionales. Convertir en obligatorios los cursos electivos los dejaba aislados e inconexos, mientras en los demás cursos los dilemas éticos eran abiertamente evadidos, rechazados o enseñados como si fueran “éticamente neutrales”. Se cuestionaba la tendencia a incluir cursos con la lógica de un código de mínimos basado en enseñar la regulación, orientados por el miedo de ser capturados haciendo fraudes, en lugar de mejorar el razonamiento moral (Dean y Beggs, 2006; Evans y Weiss, 2008; Podolny, 2009; Rasche *et al.*, 2013).

La selección del material académico y sus objetivos de enseñanza requerían ser repensados a partir de su relevancia y su finalidad antes que de la novedad, pero las humanidades habían sido abandonadas de la educación de negocios y quedaron sin un norte moral para estimular la “imaginación moral” (Hendry, 2006; Starkey y Tiratsoo, 2007), en contraste con los típicos protagonistas de casos y deslumbrantes ejecutivos invitados como conferencistas y exhibidos como héroes dignos de imitación, libres de cuestionamientos (Tourish *et al.*, 2010).

Factores de salida

Los factores de salida son los resultados del proceso formativo, es decir, los cambios, deseables o no, generados en su comunidad, como consecuencia de las acciones y *omisiones* de la institución educativa. Entre estos destacan: la comunidad de graduados, con sus competencias, creencias y actitudes distintivas; la producción intelectual de los profesores y los valores que promueven, en tanto estén conectados con el proceso de enseñanza, y los sellos de calidad logrados. En los años posteriores a la crisis *subprime* se promovía consolidar el *Management* como una profesión plenamente constituida, al estilo del derecho o la medicina, en un intento por resolver los problemas de mala conducta ética de los graduados a partir de controles externos. Esto suponía mejorar los procesos de admisión, exigir exámenes profesionales, establecer códigos de conducta y desarrollar asociaciones profesionales encargadas de exigirlos (Khurana y Noria, 2008).

Dados los niveles de poder e influencia social que alcanzaban sus graduados, era vital cuidar las ideas que se difundían a través de las publicaciones de sus profesores, los casos que se escribían y enseñaban en sus programas de educación ejecutiva y el tono general predominante en su ambiente respecto del propósito del *Management* y la relación entre las empresas y la sociedad (Khurana, 2010), cuando era más recomendable fomentar la investigación cualitativa, con especial énfasis en liderazgo y ética (Podolny, 2009).

Metodología

Realizamos una revisión sistemática de literatura, útil para sintetizar los hallazgos sobre un tema determinado, con un alcance muy definido y bases de datos pequeñas (Donthu *et al.*, 2021). Comenzamos por buscar artículos en inglés y español del período posterior a la crisis *subprime* (2012-2022), donde sus efectos ya parecían haberse decantado, para analizar si la fuerte discusión ética que suscitó esta crisis en torno de la ERM se mantuvo en el tiempo.

Criterios de inclusión-exclusión

La búsqueda bibliográfica incluyó las palabras clave “ethics”, “management education” y “teaching” en las bases de datos Scopus y Web of Science (WOS). En el caso de Scopus, se incluyeron únicamente artículos que coincidieran con las áreas temáticas de “management” y “accounting”, mientras que en WOS se incluyeron artículos dentro de sus categorías de “management”, “business”, “ethics” y “business finance”. Esta búsqueda arrojó 96 artículos en Scopus y 120 en WOS; una vez se eliminaron los duplicados, quedaron 179 referencias que fueron analizadas. En primera instancia,

se analizó el contenido de los *abstracts* frente a los factores definidos previamente por el modelo (externos, transversales, de entrada, de proceso y de salida) y se clasificó cada uno de acuerdo con el factor donde pertenecía, considerando que un mismo artículo podía clasificarse en varios factores simultáneamente. A continuación, los tres investigadores revisaron artículos diferentes a los asignados en la primera etapa, lo cual permitió corregir o corroborar los resultados previamente obtenidos, analizando nuevamente el contenido de los *abstracts* según los factores del modelo. En la Tabla 2 se detallan los criterios de inclusión-exclusión.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios	Descripción	Razón
CRITERIOS DE INCLUSIÓN	Artículos científicos publicados en revistas indexadas en WOS o Scopus.	Calidad e impacto de las publicaciones.
	Publicaciones entre 2012 y 2022.	Evolución del tema en la década posterior a la crisis <i>subprime</i> , para ver si el interés académico se mantuvo.
	Áreas de conocimiento específicas.	Afinar la búsqueda de acuerdo con las áreas más afines con la presente investigación.
	Clasificación por relevancia (ente 1 y 3), para elegir solo de relevancia 1.	Depurar la muestra y considerar solo los artículos que cumplen el objetivo.
CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	Artículos duplicados.	Eliminar artículos que aparecían en ambas bases de datos.
	Artículos publicados en revistas Q3 y Q4.	Tener menor impacto.
	Documentos diferentes a artículos científicos: libros, capítulos, tesis...	Considerar solo publicaciones arbitradas.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En la *primera etapa*, de las 179 referencias iniciales, solo 62% de los artículos (110) resultaron muy relevantes para el estudio, 13% relevancia media y 25% poco relevantes. De los muy relevantes se hizo una selección estratificada y encontramos que 60 se centraron en temas trasversales (28%), 33 en factores externos (16%), 30 en factores de entrada (14%), 72 en factores de proceso (34%) y solo 17 en factores

de salida (8%). Es importante señalar que esta clasificación por factores no fue excluyente, por lo que varios artículos pueden ubicarse simultáneamente en diversos factores cuando tocan varios temas.

En la *segunda etapa*, solo consideramos artículos en Scopus y WOS Q1 o Q2 y se clasificaron 79 artículos y 18 de las 40 revistas que hacían parte de la muestra inicial. De acuerdo con la Tabla 3, la distribución de publicaciones por revista evidencia

que todas son en inglés y que 78,5% de la muestra se concentra en cinco revistas. El *Journal of Business Ethics* recoge la mayor parte, seguido del *Internatio-*

nal Journal of Management Education y el *Journal of Management Education*, por lo que estas tres revistas representan el 48,1% de la muestra.

Tabla 3. Resultados generales de artículos dentro de la muestra

Revista	Index	Artículos dentro de la muestra	Citas dentro de los artículos	Factores externos	Factores transversales	Factores entrada	Factores de proceso	Factores de salida
<i>Journal of Business Ethics</i>	Q1 Scopus	20	480	6	11	3	15	2
<i>International Journal of Management Education</i>	Q1 Scopus	17	264	8	7	4	12	2
<i>Journal of Management Education</i>	Q2 Scopus	11	157	0	3	2	8	0
<i>Academy of Management Learning & Education</i>	Q1 Scopus	8	287	3	4	3	5	0
<i>Management Learning</i>	Q2 WOS	6	100	2	1	1	4	0
<i>Journal of Academic Ethics</i>	Q2 Scopus	3	10	2	2	1	1	1
<i>Journal of Business Research</i>	Q2 WOS	2	7	1	1	0	2	0
<i>Sustainability Accounting Management and Policy journal</i>	Q1 Scopus	2	7	1	1	0	2	1
<i>Journal of Management Studies</i>	Q1 WOS	1	86	0	0	1	0	0
<i>Business Ethics. A European Review</i>	Q1 WOS	1	24	1	1	0	1	1

<i>Business Ethics</i>	Q1 Scopus	1	22	0	0	0	1	1
<i>Business and Society Review</i>	Q2 Scopus	1	10	1	1	0	1	0
<i>Global Business Review</i>	Q2 Scopus	1	3	1	1	1	0	0
<i>Industrial and Commercial Training</i>	Q1 Scopus	1	2	0	1	1	1	1
<i>Journal of Management, Spirituality and Religion</i>	Q2 Scopus	1	2	0	1	0	1	0
<i>She Ji</i>	Q1 Scopus	1	1	0	0	0	1	0
<i>Social Responsibility Journal</i>	Q1 Scopus	1	1	0	0	0	1	0
<i>Thunderbird International Business Review</i>	Q1 Scopus	1	0	0	1	1	1	1
Total		79	1463	26	36	18	57	10

Fuente: elaboración propia.

La muestra se redujo a 79 artículos, equivalente al 71,81% de los inicialmente clasificados como de relevancia 1. En la segunda revisión, las tendencias se mantuvieron similares, con predominio de las discusiones sobre los factores de proceso (57), seguidos por factores transversales (36), externos (26), de entrada (18) y de salida (10). Respecto del tipo de contenido, la mayoría son ensayos (47%) sobre temas como metodologías y herramientas que podrían mejorar el impacto de las escuelas de negocios sobre sus alumnos. Siguen los estudios empíricos cuantitativos (25%) y cualitativos (23%). Solo un 4% de estudios siguen metodología mixta. Algunos artículos exponen casos reales en escuelas de países como Malasia o Canadá, acerca de mejoras ya implementadas.

Uno de los hallazgos más llamativos en este primer análisis (Tabla 4) es que, frente al modelo propuesto, 63% de los artículos se enfocan en factores de proceso y factores transversales. Entre los primeros, 31 de los artículos refieren a currículo y *delivery* y 25 se centran en pedagogías; tan solo uno hace referencia a temas de material académico. De los artículos clasificados en factores transversales la mayoría se enfocan en valores del entorno (15) y misión e identidad (12), seguidos por estrategia (6) y conceptos base (3); ninguno hace referencia a la interacción con las empresas. En contraposición, se observa que solo 7% de la muestra toca temas relacionados con factores de salida. Esto sugeriría que existe mayor interés por tratar temas puntuales de los programas, antes que considerar los problemas desde su origen institucional.

Tabla 4. Distribución de los artículos según factor

Factor	No.	%	Factor desagregado	No.	%
Factores externos o condicionantes	26	18	Tendencia mercado y del entorno competitivo (local o mundial).	5	19
			Regulación y acreditaciones.	15	58
			Presiones de la opinión pública: <i>rankings</i> .	6	23
Factores transversales	36	24	Conceptos base: persona, <i>management</i> , empresa vs. Valores e ideas del entorno.	18	50
			Misión e identidad institucional: implicaciones estratégicas y operativas.	12	33
			Estrategia, estructura de gobierno y cultura organizacional, y su impacto en la oferta de valor.	6	17
Factores de entrada	18	12	Directivos y claustro de profesores.	10	71
			Selección y perfil de participantes.	8	29
Factores de proceso	57	39	Currículo y formato del programa	31	54
			Metodología de enseñanza.	25	44
			Selección de contenido y material académico.	1	2
Factores de salida	10	7	Graduados: creencias, competencias y actitudes.	7	70
			Investigación y publicaciones: ideas que promueven.	0	0
			Sellos de calidad logrados.	3	30

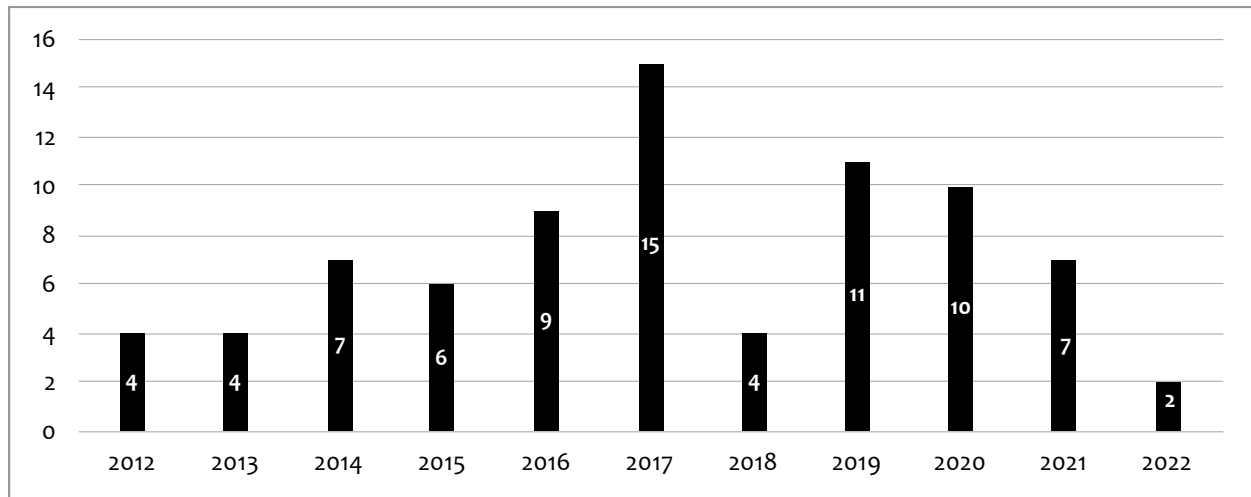
Fuente: elaboración propia.

Respecto del impacto de los artículos de la muestra frente a las citas globales, se evidencia que, dentro de los 20 artículos más citados, predominan publicaciones del *Journal of Business Ethics*, seguido por *International Journal of Management Education*, *Journal of Management Education* y *Academy Management Learning Education*.

Frente al comportamiento del número de publicaciones por año, se observa (Figura 2) que aumentan

en 2014, con un incremento significativo en 2017, que puede obedecer a la publicación de algunas ediciones especiales. El *Journal of Management Education* publicó cuatro artículos referentes al tema; asimismo, el *International Journal of Management Education* dedicó una edición a los diez primeros años de los PRME, por lo que hay siete artículos dentro de la muestra correspondientes a dicha publicación. En los años posteriores se ve un decrecimiento paulatino que refleja un interés moderado o bajo en el fenómeno.

Figura 2. Publicaciones por año



Fuente: elaboración propia.

Organización de la literatura de investigación en ERS

A continuación, ofrecemos una síntesis de las ideas que han predominado en cada uno de los fac-

tores citados, para entender el estado actual de la discusión. Para conocer las fuentes, remitirse a Tabla 5.

Tabla 5. Artículos de la muestra (2012-2022)

Título	FX	FT	FE	FP	FS
The antecedents of ethical climates in the Spanish business higher education institutions. DOI: 10.1007/s10805-017-9289-7		X			
A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSR) in management education. DOI: 10.1007/s10551-014-2535-7		X		X	
Leveraging experiential learning to incorporate social entrepreneurship in MBA programs: A case study. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.04.001				X	
Challenging the perceived wisdom of management theories and practice. DOI: 10.5465/amle.2014.0170		X		X	
Aligning the hidden curriculum of management education with PRME: An inquiry-based framework. DOI: 10.1177/1052562911420213		X			
Amplifying a relational ethic: a contribution to PRME praxis. DOI: 10.1111/basr.12047	X	X		X	
A path to developing more insightful business school graduates: A systems-based, experimental approach to integrating law, strategy, and sustainability. DOI: 10.5465/amle.2018.0036				X	

Título	FX	FT	FE	FP	FS
An assessment of sustainability integration and communication in Canadian MBA programs. DOI: 10.1007/s10805-017-9275-0	X	X		X	
Embodied phronetic pedagogy: Cultivating ethical and moral capabilities in postgraduate business students. DOI: 10.5465/amle.2019.0034		X		X	
Analyzing the effects of teaching approach on engagement, satisfaction and future time perspective among students in a course on CSR. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.02.003	X			X	
Behavioral ethics in practice: integrating service learning into a graduate business ethics course. DOI: 10.1177/1052562917702495				X	
Analyzing the inclusion of stand-alone courses on ethics and CSR a study of the MBA curricula of the financial times top-ranked business schools. DOI: 10.1108/SAMPJ-05-2015-0033	X	X		X	X
Antecedents of unethical behavior intention: Empirical study in public universities in Malaysian context. DOI: 10.1007/s10805-018-9312-7	X		X		X
Blame the parents! Attitudes towards business ethics with reference to MBA programs in Malaysia. DOI: 10.1108/ICT-03-2015-0021		X	X	X	X
Beyond moral righteousness: The challenges of non-utilitarian ethics, CSR, and sustainability education. DOI: 10.1016/j.ijme.2019.100321	X	X	X	X	X
Beyond the curriculum: Integrating sustainability into business schools. DOI: 10.1007/s10551-015-2896-6	X	X		X	
Learning from Greek philosophers: the foundations and structural conditions of ethical training in business schools. DOI: 10.1007/s10551-016-3398-x			X	X	
Building a better MBA: from a decade of critique toward a decennium of creation. DOI: 10.5465/amle.2012.0217	X		X		
Case studies, ethics, philosophy, and liberal learning for the management profession. DOI: 10.1177/1052562914562282				X	
A discursive perspective on corporate social responsibility education: A story co-creation exercise. DOI: 10.1007/s10551-016-3399-9				X	
Competences for sustainability in undergraduate business studies: A content analysis of value-based course syllabi in Spanish universities. DOI: 10.1016/j.ijme.2019.02.006				X	
Struggles over corporate social responsibility meanings in teaching practices: The case of hybrid problem-based learning. DOI: 10.1177/1350507612451228				X	
Teaching sustainable development in business sciences degrees: Evidence from Portugal. DOI: 10.1108/SAMPJ-10-2019-0365				X	
Business school legitimacy and the challenge of sustainability: A fuzzy set analysis of institutional decoupling. DOI: 10.5465/amle.2015.0307	X	X	X		
Socialization of business students in ethical issues: the role of individuals' attitude and institutional factors. DOI: 10.1016/j.ijme.2020.100363		X	X		
Case method use in shaping well-rounded Latin American MBAs. DOI: 10.1016/j.jbusres.2015.06.027	X			X	

Título	FX	FT	FE	FP	FS
Corporate social responsibility and sustainability (CSRS) initiatives among European and Asian business schools: A web-based content analysis. DOI: 10.1177/0972150917737435	X	X	X		
Exploring student perceptions of the hidden curriculum in responsible management education. DOI: 10.1007/s10551-019-04221-9		X		X	
Decoupling responsible management education: Do business schools walk their talk? DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100456	X	X	X	X	
Encouraging informed balance in management education: An ethical path to understanding middle eastern culturalism. DOI: 10.1016/j.ijme.2016.03.003				X	
Evidence, please? Rejoinder to “the menace of misinformation: faculty misstatements in management education and their consequences”. DOI: 10.1177/1052562919843671		X	X		
Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. DOI: 10.1111/beer.12041	X	X		X	X
Developing sustainable strategies: Foundations, method, and pedagogy. DOI: 10.1007/s10551-013-2014-6	X			X	
Education for advancing the implementation of the sustainable development goals: A systematic approach. DOI: 10.1016/j.ijme.2019.100322	X			X	
Facilitating moral maturity: Integrating developmental and cultural approaches. DOI: 10.1080/14766086.2018.1521737		X		X	
Embedding responsible management education—staff, student and institutional perspectives. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.03.013	X	X			
From idea to action: Promoting responsible management education through a semester-long academic integrity learning project. DOI: 10.1177/1052562911428602				X	
Creativity and morality in business education: Toward a trans-disciplinary approach. DOI: 10.1016/j.ijme.2018.11.001		X		X	
Exploring and exposing values in management education: Problematizing final vocabularies in order to enhance moral imagination. DOI: 10.1007/s10551-013-1655-9	X	X		X	
From advocacy to accountability in experiential learning practices. DOI: 10.1177/1350507618814645	X			X	
Giving voice to values: A pedagogy for behavioral ethics. DOI: 10.1177/1052562917700188		X		X	
Imagining a different voice: A critical and caring approach to management education. DOI: 10.1177/1350507619853284				X	
Sustainability-as-flourishing: Teaching for a sustainable future. DOI: 10.1108/SRJ-03-2019-0095				X	
New ways of teaching: Using technology and mobile apps to educate on societal grand challenges. DOI: 10.1007/s10551-019-04184-x				X	
From information to empowerment: Teaching sustainable business development by enabling an experiential and participatory problem-solving process in the classroom. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.03.008	X			X	

Título	FX	FT	FE	FP	FS
From Jensen to Jensen: Mechanistic management education or humanistic management learning? DOI: 10.1007/s10551-019-04120-z	X	X		X	
Misinformation is a matter of context: Rejoinder to “the menace of misinformation: faculty misstatements in management education and their consequences”. DOI: 10.1177/1052562919845075			X		
10.1016/j.ijme.2016.05.003			X		
Strengthening giving voice to values in business schools by reconsidering the invisible hand metaphor. DOI: 10.1007/s10551-017-3506-6				X	
Novel lessons on behavioral ethics from the U.S. military academy at West Point. DOI: 10.1177/1052562917702494				X	
Giving voice to values: A global partnership with UNGC PRME to transform management education. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.02.004	X				
Preparing potential leaders: Facilitating a learning experience on LMX and fairness in the workplace. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.01.006		X		X	
A new way of teaching business ethics: The evaluation of virtual reality-based learning media. DOI: 10.1016/j.ijme.2020-100428				X	
Republication of “on becoming a critically reflexive practitioner”. DOI: 10.1177/1052562916674465				X	
Learning from poverty: Why business schools should address poverty, and how they can go about it. DOI: 10.5465/amle.2014.0369	X			X	
Responsible management education in UK business schools: Critically examining the role of the United Nations principles for responsible management education as a driver for change. DOI: 10.1177/1350507614549117	X				
Social justice interrupted? Values, pedagogy, and purpose of business school academics. DOI: 10.1177/1350507613476617				X	
Business ethics in China and Iceland-contrasts and convergence. DOI: 10.1002/tie.22238		X	X	X	X
Spiritual practice and management education pedagogy: Exploring the philosophical foundations of three spiritual traditions. DOI: 10.1177/1052562920945739				X	
Sustainability centers and fit: How centers work to integrate sustainability within business schools. DOI: 10.1007/s10551-018-3965-4		X		X	
Responsible management education: Mapping the field in the context of the SDGs. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.02.009	X				
Organizational hypocrisy in business schools with sustainability commitments: The drivers of talk-action inconsistency. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.08.021		X			
Influences on student intention and behavior toward environmental sustainability. DOI: 10.1007/s10551-013-1883-z			X		
Removing the blinders: Increasing students’ awareness of self-perception biases and real-world ethical challenges through an educational intervention. DOI: 10.1007/s10551-019-04294-6				X	

Título	FX	FT	FE	FP	FS
Teaching versus living: Managerial decision making in the gray. DOI: 10.1177/1052562917700187				X	
Business pedagogy for social justice? An exploratory investigation of business faculty perspectives of social justice in business education. DOI: 10.1177/1350507612454097		X	X	X	
The business school's right to operate: Responsibilization and resistance. DOI: 10.1007/s10551-015-2872-1		X		X	X
The financialization of business ethics. DOI: 10.1111/beer.12011				X	X
The resurgence of organization design and its significance for management education. DOI: 10.1016/j.sheji.2020.09.002				X	
Understanding responsible management: Emerging themes and variations from European business school programs. DOI: 10.1007/s10551-016-3149-z		X	X		
Using UNPRME to teach, research, and enact business ethics: insights from the catholic identity matrix for business schools. DOI: 10.1007/s10551-017-3434-5	X	X			
Varieties of responsible management learning: A review, typology and research agenda. DOI: 10.1007/s10551-019-04362-x		X			
Exploring the consistency of ethical perceptions by business and economics higher education students: Looking from academia towards the corporate world. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100499		X		X	X
Will the real A. Smith please stand up! DOI: 10.1007/s10551-014-2506-z		X			
You reap what you sow: How MBA programs undermine ethics. DOI: 10.1007/s10551-013-1733-z				X	X
Business ethics as a required course: Investigating the factors impacting the decision to require ethics in the undergraduate business core curriculum. DOI: 10.5465/amle.2011.0039.				X	
We're just geeks: Disciplinary identifications among business students and their implications for personal responsibility. DOI: 10.1007/s10551-021-04759-7	X			X	
Broken when entering: The stigmatization of goodness and business ethics education. DOI: 10.5465/amle.2011.0005a		X	X		
Herbert A. Simon on what ails business schools: More than 'a problem in organizational design'. DOI: 10.1111/j.1467-6486.2011.01040.x			X		

Fuente: elaboración propia.

Como mencionamos previamente, los factores de mayor interés para los investigadores son los de proceso, evidenciando que interesa resolver el problema de la

formación ética con cursos y pedagogía, desconociendo que los factores externos o transversales impactan la elección de los métodos y contenidos de la enseñanza.

Factores externos

La discusión se enfocó en las directrices del PRME, buscando actores que ejerzan roles activos y se involucren con el cumplimiento de los puntos propuestos de la agenda y con una invitación a los procesos de cocreación de iniciativas. Las escuelas de negocios, en el discurso, son tomadas como fundamentales por su responsabilidad de formadores de un capital humano que está en la cúpula del poder tomando decisiones. Pese a lo anterior, pareciera que las barreras que impiden un cambio sustancial persisten. La enseñanza de los temas de ERS parece instrumentalizada por muchas escuelas para cumplir con su compromiso de adherirse al cumplimiento de los PRME. Las metodologías parecieran no estar completamente integradas y los ERS se siguen enseñando con un enfoque de “silos” a través de cursos independientes y aislados, en vez de integrarlos transversalmente en los programas. Se evidencia que los cursos llevan mucho tiempo sin cambios y parece no haber diferencia significativa entre los currículos de los signatarios y los no signatarios. Los PRME actúan como marcos regulatorios “suaves” que no parecen tener la potencia para generar cambios estructurales, sino que parecen escudarse detrás de un discurso conveniente ausente de un cambio institucional significativo.

Factores transversales

Los críticos de los modelos y marcos conceptuales del Management y sus supuestos de base expresan la necesidad de alejarse del materialismo, la ética instrumental, las visiones de éxito basadas en términos financieros y la creencia de que la ética se restringe al cumplimiento legal y las exigencias de los grupos de interés. Se requiere partir de teorías apalancadas en el bien común, en la distinción entre fines y medios y en modelos más humanistas que no adhieran al mito de que la educación en Management debe ser moralmente neutra. Más bien deben seguir una “ética del cuidado” para darle un marco moral al pensamiento crítico; retar los “vocabularios

finales” con que llegan los estudiantes y despertar su “imaginación moral”; fomentar los comportamientos prosociales a partir de enseñar los principios de las diversas religiones; discutir los principios de la economía conductual en el análisis de los problemas éticos; e incluso cuestionar los supuestos de la economía basados en malinterpretaciones de las ideas de Adam Smith, dada su naturaleza como filósofo moral más que como economista.

Tres fuerzas hegemónicas (las ideologías centradas en la rentabilidad de los negocios, el sesgo académico hacia la investigación cuantitativa y el carácter particular de los programas MBA) impactan la perspectiva desde la cual los profesores en las escuelas de negocios asumen la “justicia social”, lo cual se evidencia tanto en su forma de enseñar como en su investigación. Y es claro que el clima ético de estas instituciones refleja a quienes son sus propietarios y qué tan comprometidos se sienten con la firma de los PRME; en escuelas privadas de origen religioso, el tema entra más naturalmente.

Parece haber consenso en que la implementación de la ERM supone una tarea compleja y que realizar cambios requiere un enfoque sistémico, que no puede limitarse a revisiones curriculares destinadas a fracasar ante la falta de apoyo institucional y la resistencia del claustro académico en los planos epistemológico, institucional y organizacional, mientras estas transformaciones tocan el *ethos* de las escuelas y su sentido de responsabilidad.

Hay evidencias de que la actitud de los estudiantes hacia la formación en ética mejora cuando ven reflejada su importancia en las actitudes de los profesores, en el clima ético de la institución y en otros mecanismos informales que se encuentran en el currículo oculto, lo cual permite ver a las instituciones educativas como “entornos de aprendizaje multinivel”, donde la socialización y la formación moral se retroalimentan más allá de las aulas. Pero es notoria cierta “hipocresía organizacional”, enviando mensajes contradictorios a través del currículo ocul-

to, especialmente en cómo estos temas se incorporan en el currículo formal, cómo interactúan profesores y alumnos y cómo se gobierna cada institución.

Dada la *agenda de sostenibilidad* demandada por la sociedad, las escuelas han incorporado a su oferta de valor cierta orientación hacia los temas de ERS, evidenciado en escuelas europeas y asiáticas, desde centros especializados. Pero existe un evidente “desacoplamiento” entre las prácticas y el discurso, que derivan en un cumplimiento superficial y cosmético, por lo que se requiere una respuesta que vincule la voluntad política de los administradores con las competencias de los profesores y con una implementación consistente en el currículo.

Las prácticas más consistentes se ven en escuelas pequeñas y prestigiosas más que en las grandes y poderosas. Pero los esfuerzos de profesores bien intencionados y con buenas bases conceptuales no bastan para enfrentar un problema que involucra otros actores en diversos niveles: el resto del claustro, los decanos, las grandes agencias acreditadoras y los medios de comunicación y sus sistemas de clasificación (*ranking*).

Factores de entrada

En los estudiantes se evidencia una filosofía moral de corte individualista y utilitarista y la influencia de ciertas normas subjetivas entre pares que, junto con el estatus de la institución educativa, actúan como potenciales inductores de conductas antiéticas. Prima una tendencia a atribuir los principios éticos a la formación de valores en la familia y a las creencias religiosas, más que a condiciones del ambiente laboral, lo cual induce cierta incredulidad respecto del impacto que pueda tener la academia y de la necesidad de formar en esto a gente adulta. En escuelas que reciben estudiantes de culturas nacionales radicalmente diferentes, se añade la dificultad de conciliar las diferencias entre culturas nacionales o regionales en la forma como cada persona o grupo concibe la acción ética, lo cual dificulta la elección de

los modelos a enseñar tanto como de los contenidos y metodologías.

En un ambiente personal y laboral de elevada presión, los filtros desde los cuales se comprende la realidad están establecidos mucho antes de que los profesores de ética den su primera clase, lo cual requiere habilidad de los docentes para superar el bagaje con el cual vienen los alumnos. Así, la enseñanza de cualquier ciencia social necesita reconocer el impacto que tienen los sesgos e ideologías tanto de los profesores como de sus estudiantes. La “teoría del comportamiento planificado” muestra que el ejemplo de los profesores y líderes empresariales tiene un impacto particular en la forma como los futuros graduados perciben asuntos tan relevantes como la ética o la conciencia medioambiental, por lo que algunos sugieren una política coherente de reclutamiento de docentes, como una clara expresión de la responsabilidad institucional.

Factores de proceso

Nuevamente abundan sugerencias de cómo impactar el currículo, cómo hacer que ciertas intervenciones puedan mejorar la enseñanza de la ética, cómo introducir los cursos de ética o temas relacionados con la ética: tipo “sostenibilidad”, justicia social, espiritualidad o pobreza, para reforzar su impacto o desarrollar competencias que puedan ayudar en este intento.

La pedagogía se constituye también en objeto frecuente de la investigación sobre la enseñanza de ética en escuelas de negocio. Los trabajos se centran en las técnicas de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías como realidad virtual o aplicaciones móviles o en ofrecer distintas aproximaciones de la misma ética: ética relacional, ética del cuidado, ética del comportamiento, o con lentes distintos: colectivista tribal; espiritual, *embodied phronesis*, *public participation spectrum*, *pragmatic inquiry*, reflexividad disciplinaria. Se proponen variaciones pedagógicas como estudios de caso, *service learning*, apren-

dizaje de experiencia o basado en problemas, y pedagogía de poscrisis, entre otras.

Se evidencian dificultades para introducir más clases en currículos abarrotados de temas importantes y con la presión de incorporar otros de moda, mientras aumenta la presión por programas más cortos y atractivos al mercado. Y si bien los cursos de ética deben sacar de su ignorancia a directivos acostumbrados a pensar con una lógica instrumental, se requieren cursos obligatorios en antropología y en “ética del cuidado”, junto con pedagogías capaces de inducir a la reflexión y el autoconocimiento a los estudiantes, para ayudarlos a dimensionar el impacto, en sí mismo y en otros, de los criterios personales que usan al decidir. También conviene pensar en cómo lograr que surjan en el aula las posiciones más cuestionables en medio de discusiones abiertas y cómo dirigir las clases hacia conclusiones válidas, sin forzar las convicciones personales de los profesores, y, aun así, lograr que los participantes reflexionen con buenas bases sobre los supuestos detrás de sus actuaciones.

Factores de salida

Las acreditaciones y los *rankings* de las más prestigiosas revistas de negocios, utilizados como sellos de calidad mundialmente reconocidos, no parecen haber servido para promover la introducción de cursos ética obligatorios ni mejor diseñados; tampoco limitaron la usual enseñanza de modelos económicos utilitaristas y la alineación de las responsabilidades directivas con los intereses de los accionistas. Las barreras se mantuvieron, las soluciones con enfoque sistémico no parecen haberse implementado y continúa evidenciándose mejor disposición en las universidades privadas que en las públicas para enfrentar estos temas.

Discusión

Al inicio señalamos que nos interesaba conocer qué tanto interés se mantuvo por la discusión académica de temas de ERM, más allá de la última

crisis financiera global y qué tan integrales fueron las soluciones propuestas. Nuestra revisión de literatura permite concluir que los cambios no parecen haber ido acordes con las expectativas.

La producción de artículos sobre el tema bajó, probablemente porque no se desató ningún escándalo de grandes magnitudes; los datos también sugieren que el pico de publicaciones de 2017 realmente obedecía a investigaciones realizadas tres o cuatro años antes, teniendo en cuenta la recolección de datos y los procesos propios de revistas Q1 y Q2, como sucede con Rehman *et al.* (2019), quienes recabaron datos en 2015, o con Jorge *et al.* (2017), quienes trabajaron con datos de 2013. También se nota la existencia de un filtro de autoselección en las publicaciones, en vista de las fuentes que los tratan: revistas especializadas en ética y educación en Management, y ediciones especiales dedicadas específicamente a este tema. Al no tratarse el tema en las más prestigiosas publicaciones de negocios, su alcance se limita a los usualmente interesados en estos temas, lo que pone en duda el impacto institucional que los autores anhelan y mantiene en una especie de “diálogo entre conversos”.

Los estudios empíricos sobre prácticas de implementación de los PRME apuntan a contrastar entrevistas con diversos grupos de interés, a comparar currículos disponibles en las páginas web de las escuelas y a exponer experiencias prácticas de experimentos pedagógicos en diferentes contextos, particularmente en universidades europeas y asiáticas. Sin embargo, la firma de compromisos de los PRME derivó en una aplicación más bien cosmética y las propuestas no parecen muy distintas a lo dicho previamente. Se ve mayor interés en describir experiencias prácticas sobre cambios curriculares y pedagógicos en diversos lugares del mundo, sin evidenciar una implementación sistemática y generalizada de los PRME, ni existencia de alguna experiencia práctica que haya supuesto un gran cambio institucional en alguna escuela de negocios. Estos cambios superficiales pueden obedecer a que no existe una

verdadera presión o sentido de urgencia por parte de las organizaciones, como sucedió con la mirada inquisitoria de la opinión pública durante la crisis financiera global de Enron y las *subprime*, para avanzar en modelos de educación más integrales y de impacto significativo.

Es claro que la atención de los investigadores se centra en los países anglosajones, europeos y asiáticos. Que la literatura no incluya artículos en español ni toque la realidad latinoamericana, deja un gran espacio para mostrar la realidad de estos países desde múltiples perspectivas, en medio de realidades políticas y sociales complejas, donde los problemas de corrupción, contaminación e inequidad son ampliamente percibidos por la población y debatidos por la opinión pública. Esto haría de la discusión sobre la enseñanza de ERS algo relevante y necesario, aplicable a cualquier programa académico y de cualquier tipo de universidad. La ausencia de instituciones educativas latinoamericanas en estos estudios y de investigaciones producidas en español, cuando se había sugerido que las instituciones locales y fuera de este ámbito dominante de las escuelas globales pudiera dar lugar a prácticas más novedosas y disruptivas (Snelson-Poweel *et al.*, 2016), abre una gran oportunidad para investigar y divulgar estas experiencias, comparándolas con las de otras latitudes.

La sensibilización por los temas de ERS supone retos importantes para los directivos y miembros de los claustros académicos de cualquier institución. Pero, como enseña la teoría de cambio organizacional, no solo se requiere la necesidad sentida de cambiar, sino también tener claro y compartir el sentido del cambio, desarrollar o adquirir las capacidades para moverse en esa dirección y especificar cuáles deben ser los primeros pasos consistentes con tal propósito. Pero las barreras existentes en el mundo de la educación en Management probablemente son las mismas que se encontrarán en otras disciplinas.

Este estudio se ve limitado por la muestra de artículos en revistas Q1 y Q2, todos en idioma inglés, así como por el hecho de no tomar la discusión desde la perspectiva de otras disciplinas que pudieran iluminar el debate (como la ingeniería, el derecho o la medicina). Por esta razón no podemos afirmar que no existan prácticas valiosas respecto de la ERM en Latinoamérica, pero creemos que nuestro estudio sienta las bases para llevar a cabo dicho esfuerzo de búsqueda de propuestas regionales valiosas.

Frente a la presión para cumplir con las metas propuestas en la agenda internacional, es esperable que las instituciones educativas –no solamente las escuelas de negocios– se involucren en una cruzada seria para lograr cambios profundos y trascendentes que permitan una transformación social desde una mejora de la formación humana de los futuros profesionales.

La investigación futura debería considerar a otras facultades universitarias y áreas del saber, así como exponer experiencias, exitosas o no, en universidades públicas y privadas de Latinoamérica, para detectar los vacíos que deben llenarse de cara a entregar profesionales más íntegros a los países en vías de desarrollo. Asimismo, es clara la necesidad de conocer más casos de éxito en la implementación de herramientas, diseños curriculares, metodologías, entre otros, que logren dar cuenta de procesos exitosos de alta replicabilidad.

Conclusiones

La efervescencia del debate académico frente a los escándalos de corrupción (*subprime*, Enron, etc.) fue extinguiéndose, al no haber ningún hito mundial importante que enfocara nuevamente la mirada del mundo académico en este asunto. Temáticamente evolucionó debido a un cambio de paradigma. Así, antes de 2012 la literatura giraba en torno a la crítica inducida por los escándalos, donde abundaban las acusaciones sobre las omisiones de las escuelas de negocio frente a la formación de sus graduados

en altas posiciones de poder. Por el contrario, la crisis *subprime* incentivó la vinculación de las escuelas de negocios con los Principles for Responsible Management Education (PRME), una iniciativa liderada por la ONU desde 2007, como mecanismo para mostrar un compromiso institucional con una formación más integral, donde los temas de ética, responsabilidad social corporativa y sostenibilidad (ERS) fueran centrales como parte de la formación. En este sentido, parte importante de la literatura se enfocó en revisar qué posición asumieron las instituciones y cómo se trabajó en la integración de estos temas con la misión y el currículo de estas. También se incentivó a la academia para divulgar nuevas prácticas pedagógicas y cambios curriculares que ilustraran posibles caminos a seguir desde experiencias puntuales, si bien las experiencias mostradas han sido particularmente volcadas a mostrar lo que se hace en países europeos y asiáticos.

Se mantuvo la discusión sobre la importancia de revisar los principios institucionales que evolucionaran el interés por la ERM, la importancia de vincular a los directivos y claustros académicos con soluciones integrales, así como de modificar los currículos o integrar metodologías. Aún así, las propuestas siguen siendo escasas, limitadas y poco integrales. Uno de los problemas más importantes que persiste, y que se identifica en buena parte de los artículos de la muestra, es que la mayoría de las escuelas de negocios parecen seguir trabajando

como siempre lo han hecho. Y, si bien hubo una gran cantidad de escuelas que adhirieron a los PRME e incluyeron los temas de ERS como parte de sus objetivos y de su misión, parece que los temas dominantes del currículo requerido siguen siendo similares, mientras que los relacionados con ERS siguen siendo escasos o electivos y poco integrados con la enseñanza de las disciplinas principales.

Dada esta situación, es frecuente que estos debates se queden más en el “cómo”: si deben ser cursos obligatorios o electivos, en qué momento deben entrar en el programa, o cuál debe ser su metodología, contenido y duración, mientras se descuida el “qué”: qué ética conviene enseñar, qué conceptos deben saber los profesores y con qué bases antropológicas, y qué ambiente institucional debe promoverse para hacer coherente la enseñanza con la vivencia de los alumnos y su relación con el claustro académico, y el “quién”: qué cambios se requieren en los estudiantes y en el perfil de los profesores y en su formación.

Dado que numerosos autores señalan que la solución precisa de múltiples actores y de un mínimo acuerdo institucional sobre unos fundamentales, esto parece lejos de ser evidente. Conviene que futuras investigaciones profundicen en las barreras institucionales que limitan la implementación de estrategias integrales para mejorar la formación en ERS y aplicarla a diferentes disciplinas y realidades, incluyendo las latinoamericanas.

Referencias

- Bennis, W. y O’Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business School*, 83(5), 96-104.
- Chase, R. y Aquilano, N. (1994). *Dirección y administración de la producción y de las operaciones* (6 ed.). Addison-Wesley Iberoamericana.
- Clegg, S., Gordon, R., Hermens, A., Kornberger, M., Rhodes, C. y Ross-Smith, A. (2005). Strange brew: The MBA and institutionalized hypocritical isomorphism in management education. [Paper] 4th International Critical Management Studies Conference, *The list of abstracts is based on submissions received by 31 May 2005*.

Costin, H. y Hamilton, D. (2009). Quality in business education as measured by accreditation and ranking systems. *International Journal of Management in Education*, 3(3-4), 249-269. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJ-MIE.2009.027348>

Cullen, J. G. (2020). Varieties of responsible management learning: A review, typology and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 759-773. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04362-x>

Creasy, R. (2018). *Education as a process: Assessment, outcomes and achievement*. In *The Taming of Education*. Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-62247-7_6

Dean, K. L. y Beggs, J. M. (2006). University professors and teaching ethics: Conceptualizations and expectations. *Journal of Management Education*, 30(1), 15-44. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562905280839>

Daniel, C. (1988). *MBA: The first century*. Associated University Presses.

Datar, S. M., Garvin, D. A. y Cullen, P. G. (2010). *Rethinking the MBA: Business education at a crossroads*. Harvard Business Press.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. y Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>

Engwall, L. (2007). The anatomy of management education. *Scandinavian Journal of Management*, 23(1), 4-35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2006.12.003>

Evans, F. y Weiss, E. (2008). Views on the importance of ethics in business education: Survey results from AACSB Deans, CEOs, and Faculty. En Swanson, D. y Fisher, D. (eds.), *Advancing business ethics education: A volume in ethics practice* (pp. 43-66). Information Age Publishing.

Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2005.16132558>

Giacalone, R. A. (2007). Taking a red pill to disempower unethical students: Creating ethical sentinels in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 534-542. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694953>

Giacalone, R. A. y Thompson, K. R. (2006). Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266-277. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2006.22697016>

Hartman, E. M. (2006). Can we teach character? An Aristotelian answer. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 68-81. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2006.20388386>

Hendry, J. (2006). Educating managers for post-bureaucracy: The role of the humanities. *Management Learning*, 37(3), 267-281. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507606067160>

Jorge, M. L., Pena, F. J. A. y De los Reyes, M. J. M. (2017). Analyzing the inclusion of stand-alone courses on ethics and CSR A study of the MBA curricula of the Financial Times top-ranked business schools. *Sustainability Accounting Management and Policy Journal*, 8(2), 114-137. DOI: <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2015-0033>

Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands: The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of Management as a profession*. Princeton University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400830862>

Khurana, R. y Noria, N. (2008). It's time to make Management a true profession. *Harvard Business Review*, 86(10), 70-77.

Khurana, R. (2010). *Why Management must be a profession*. *Harvard Business Review*, 20 de julio. <https://hbr.org/2010/07/why-management-must-be-a-profe>

Korpiaho, K., Päiviö, H. y Räsänen, K. (2007). Anglo-American forms of Management education: A practice-theoretical perspective. *Scandinavian Journal of Management*, 23(1), 36-65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2006.12.004>

Locke, R. R. y Spender, J. C. (2011). *Confronting managerialism: How the business elite and their schools threw our lives out of balance*. Bloomsbury. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350219304>

McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00297.x>

Mintzberg, H. (2005). *Directivos, No MBAs. Una visión crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial*. Deusto.

Moosmayer, D. C. (2012). A model of management academics' intentions to influence values. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 155-173. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0053>

O'Reilly, C. A. y Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71(3), 492. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.008>

Palmer, T. B. y Short, J. C. (2008). Mission statements in US colleges of business: An empirical examination of their content with linkages to configurations and performance. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 454-470. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2008.35882187>

Parra, J. M. (2014). Las consecuencias formativas de la competencia entre escuelas de negocios. [Tesis doctoral] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/35395>

Pfeffer, J. y Fong, Ch. (2004). The business schools 'business': Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00484.x>

Pfeffer, J. (2011). Leadership development in business schools: An agenda for change. En Canals, J. (ed.), *The future of Management development: Corporate needs and the role of business schools*. Palgrave MacMillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230295087_10

Podolny, J. M. (2009). Are business schools to blame? *Harvard Business Review*, 87, 7-15.

Policano, A. J. (2007). The rankings game: and the winner is... *Journal of Management Development*, 26(1), 43-48. DOI: <https://doi.org/10.1108/02621710710720077>

Porter, L. W. y McKibbin, L. E. (1988). *Management education and development: DriFT or thrust into de 21st century?* McGraw-Hill.

Rasche, A., Gilbert, D. U. y Schedel, I. (2013). Cross-disciplinary ethics education in MBA programs: Rhetoric or reality? *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 71-85. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0016a>

Rehman, M. A., Kashif, M. y Mingione, M. (2019). Corporate Social Responsibility and Sustainability (CSRS) initiatives among European and Asian Business Schools: A web-based content analysis. *Global Business Review*, 20(5), 1231-1247. DOI: <https://doi.org/10.1177/0972150917737435>

Romero, E. J. (2008). AACSB accreditation: Addressing faculty concerns. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 245-255. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2008.32712622>

Rubin, R. S. y Dierdorff, E. C. (2013). Building a better MBA: From a decade of critique toward a decennium of creation. *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 125-141. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0217>

Rutherford, M., Parks, L., Cavazos, D. y White, C. (2012). Business ethics as a required course: Investigating the factors impacting the decision to require ethics in the undergraduate business core curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 174-186. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0039>

Serchuk, D. (2009). Are B-Schools to blame? *Forbes*, 4 de mayo. <http://www.forbes.com/2009/05/04/business-school-wellington-intelligent-investing-rankings.html>

Setó-Pamies, D. y Papaoikonomou, E. (2016). A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics*, 136(3), 523-538. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2535-7>

Simon, H. (1967). The Business School: A problem in organizational design. *The Journal of Management Studies*, 4(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1967.tb00569.x>

Snelson-Powell, A., Grosvold, J. y Millington, A. (2016). Business School legitimacy and the challenge of sustainability: A fuzzy set analysis of institutional decoupling. *Academy of Management Learning & Education*, 15(4), 703-723. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0307>

Starkey, K. y Tiratsoo, N. (2007). *The business school and the bottom line*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619342>

Time (2009). 25 people to blame for the financial crisis. 10 de junio. <https://content.time.com/time/specials/packages/completelist/0,29569,1877351,00.html>

Tourish, D., Craig, R. y Amernic, J. (2010). Transformational leadership education and agency perspectives in business school pedagogy: A marriage of inconvenience? *British Journal of Management*, 21(51), S40-S59. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2009.00682.x>

Wedlin, L. (2006). *Ranking business schools. Forming fields, identities and boundaries in international Management education*. Edward Elgar. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781847200273>