

Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo

A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education

Dr. David MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA. Senior Lecturer. Manchester Metropolitan University, Reino Unido
(d.menendez-alvarez-hevia@mmu.ac.uk).

Resumen:

Este artículo presenta un análisis crítico de la Inteligencia Emocional como discurso dominante, a través del cual se concretan formas de entender, gestionar y aprender sobre las emociones en el ámbito educativo. En la primera parte se discute el reciente interés por lo emocional y cómo la popularidad de las ideas asociadas a la Inteligencia Emocional viene dada por su capacidad para asociarse con otros discursos de gran influencia que emergen desde las ciencias del cerebro (neurología, psicología cognitiva, etc.). Como parte de esta discusión se cuestionan algunas de sus cualidades principales como son su neutralidad, su potencial para trascender planteamientos dualistas que imperan en las concepciones tradicionales, así como su propuesta de cambio de paradigma. La segunda parte del artículo examina la presencia e implicaciones del discurso de Inteligencia Emocional en el contexto educativo a través de los mecanismos de medición de inteligencia emocional y los programas de educación o alfabetización emocional. También se discute la

importancia de las implicaciones emocionales para los educadores, a la vez que se trata la problemática asociada al poder subjetivador de dicho discurso. Para concluir, se exponen argumentos que invitan a reflexionar y explorar formas alternativas de entender y plantear lo emocional y la educación emocional.

Descriptor: inteligencia emocional, discurso, educación emocional, alfabetización emocional, subjetivación, implicación emocional de educadores, emocionalidad.

Abstract:

This article offers a critical analysis of emotional intelligence (EI) as a dominant discourse that establishes ways of understanding, managing, and learning about emotions in the field of education. The first section gives an overview of the recent interest in the emotional along with how the popularity of ideas associated with emotional intelligence derives from its ability to associate itself with other influential discourses that emerge

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-09-2017.

Cómo citar este artículo: Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo | *A critical approach to emotional intelligence as a dominant discourse in the field of education*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año LXXVI, nº 269, enero-abril 2018, 7-23



from the brain sciences (neurology, cognitive psychology, etc.). As part of this discussion, some of EI's main qualities are questioned, for example, its neutrality, its potential to go beyond the dualist approaches that dominate traditional conceptions, and its proposal for a paradigm shift. The second part of the article examines the presence and impact of the discourse of emotional intelligence in the field of education, in the form of mechanisms for measuring emotional intelligence and programmes of emotional intelligence or

emotional literacy. The importance of educators' emotional involvement is discussed, as is the problem of the subjectivating power of this discourse. It concludes with arguments that invite us to reflect and explore alternative ways of understanding and framing the emotional and emotional education.

Keywords: emotional intelligence, discourse, emotional education, emotional literacy subjectivation, educators' emotional involvement, emotionality.

1. Introducción

Sucesos relativamente recientes como los atentados del metro de Madrid en 2004, las Torres Gemelas de Nueva York en 2001 o el ataque a la sala Bataclan en París durante 2015. Catástrofes naturales como el terremoto de Haití en 2010, el tsunami de Japón en 2011 o el huracán Katrina en 2005. Cambios políticos como el vivido en la Primavera Árabe entre 2010 y 2013, el Brexit en 2016 o el reciente nombramiento de Donald Trump como presidente de USA. Todos ellos, aunque distantes en el tiempo, se caracterizan por una fuerte presencia en los medios de comunicación, su llegada a un público amplio y la intensificación y polarización de sus elementos emocionales. La forma en la que han sido presentados y afrontados públicamente está asociada a la exposición y manipulación continua de aspectos emocionales que transmiten múltiples mensajes (Yell, 2012). A todo esto, debemos sumarle la saturación afectiva (y sexual) presente en películas, series y novelas. Las revistas y periódicos en los que no falta el amarillismo periodístico

y la emergencia de una parrilla televisiva dominada por programas sensacionalistas, que hurgan en los dramas sociales de forma superficial: reality-shows en los que los protagonistas se desnudan emocionalmente sin ningún tapujo y documentales melodramáticos que llegan a ser presentados como educativos. Ante esta perspectiva, no es de extrañar que la televisión se nos presente ante nosotros como «el reino de las emociones y las apariencias» (Ferrés, 1996, p. 23) así como medio que promueve una cultura ególatra y consumista que se ceba especialmente con los más jóvenes (Gordo López y Burman, 2004). El uso y abuso emocional es característico de una sociedad a la que Mestrovicic (1997, p. xi), igual que Schlaeger y Stedman, (1999, p. 20) definen como *post-emocionalista*, dada su forma frívola y relativista de tratar la temática afectiva. Este ejercicio de exaltación emocional responde a intereses simbólicos y materiales que conllevan la aparición de formas de manipulación y control individual, social y cultural (Mestrovicic, 1997) y que tiene como fin último la colonización, domesticación e

instrumentalización de una parte de nuestro ser que aún permanecía esquivada. Coinciden con Denzin (2007), quien ve en este trato una característica constitutiva del momento postmoderno en el que nos situamos.

A finales de los 70 y principio de los 80, autores como MacIntyre (1984) manifestaban su preocupación al percibir que lo emotivo desatendía la complejidad de los juicios morales, lo político y las proclamas sociales. En las últimas dos décadas hemos podido observar cómo el interés por el estudio de lo emocional y sus implicaciones para el ámbito educativo han pasado a ser un tema central de investigación y debate.

Analizando el número de publicaciones científicas que contienen el término emoción¹ en el índice de publicaciones de *Web of Science* de Thomson Reuters durante los veinte años previos a 1996 nos encontramos con 7175 publicaciones. En los siguientes 20 años, la cifra se dispara hasta las 92 483 publicaciones. De ahí que se hable de una revolución emocional que se traduce en implicaciones multidisciplinares que traspasan el ámbito de la psicología, filosofía o educación (Rosenthal, 2002; Reddy, 2001; Squire, 2001).

El interés por el mundo emocional no es algo nuevo. Siempre ha sido un tema atractivo, por ejemplo, para filósofos y teólogos que buscaban entender la trascendencia de la experiencia emocional, para escritores que hacían de los arrebatos afectivos el tema central de sus historias; y para científicos que intentaban escapar de eso que impedía la percepción objetiva. Lo que realmente llama la atención es la irrupción dentro del mundo académico y educativo moderno de un tema que tra-

dicionalmente había permanecido en los márgenes del conocimiento, pasando ahora a ser planteado como de especial interés. Esta situación invita a una reflexión profunda para entender lo que sucede en la trastienda de esta disposición.

Este interés sobre lo emocional se puede asociar al éxito cosechado por la publicación en 1996 del libro de Daniel Goleman originalmente titulado *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*². La Inteligencia Emocional (IE) es presentada como un conjunto de habilidades que vienen en parte determinadas por nuestro equipaje genético-evolutivo, pero que a su vez son susceptibles de cambio por medio de procesos de aprendizaje. La capacidad para controlar, adaptar y modificar nuestras emociones pasa a ser el eje central del proyecto presentado por Goleman y de especial atractivo para el ámbito educativo donde recibe una muy buena acogida. Gran parte de la popularidad de esta obra se puede explicar por la capacidad de su autor para diseminar la idea de la IE a través del género periodístico y anecdótico, que a la vez se legitima alineándose con el trabajo científico de autores como Salovey y Mayers (1990) Gardner (1993) y Le-Doux (1993, 1998). No obstante, para algunos autores el concepto de la IE no supone una novedad, sino la revisión y revitalización de un conjunto de ideas que habían pasado desapercibidas dentro del ámbito de la psicología, neurociencia y la educación (Damasio, 1996; Landy y Mayer, 2005).

Todas estas ideas que se agrupan alrededor de la concepción de la IE comparten un marco teórico común, centrado en enfoques cognitivistas y constructivistas que están influenciados por los últimos descu-

brimientos del campo de la neurociencia, siendo esta alianza uno de los puntos centrales sobre los que se articulan algunas de las críticas sobre la IE. Por ejemplo, Edwards, Gillies y Horsley (2016) nos invitan a plantearnos esta relación como *pornografía cerebral*, por ser sospechosa de un uso superficial y decorativo del discurso neurocientífico y psicológico. Se trata entonces de una relación que pone más énfasis en su capacidad seductiva que en su capacidad explicativa o su contenido. ¿No explicaría esto parte del éxito del discurso de la IE?

Este artículo cuestiona la relación de la IE con otros discursos dominantes examinando cómo estos se entrelazan, se articulan y emergen en el contexto educativo, para así explicar su presencia. Para ello se plantea un enfoque discursivo en el que la IE es presentada como discurso dominante dentro del marco educativo actual (Boler, 1999; Hartley, 2003; Zembylas, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Para entender la IE como discurso, se considera el contexto socio cultural, histórico y político en el que se produce y se parte de la idea de que los discursos son prácticas que producen significados, forman sujetos y regulan conductas dentro de sociedades e instituciones (MacLure, 2003).

A continuación se plantea y analiza la problemática asociada a la neutralidad y armonía del discurso de la IE. Este se muestra como universal y capaz de superar la tradición occidental dualista que separa: cuerpo/mente; interno/externo; personal/social. En otras palabras, la IE se presenta como capaz de resolver el conflicto epistemológico entre razón y emoción.

2. Inteligencia Emocional como discurso

La IE se articula alrededor de 5 dimensiones o habilidades: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones (Goleman, 1996, pp. 43-44). A su vez, son agrupadas en dos categorías o competencias:

- a) Personales: a las que corresponderían las tres primeras dimensiones.
- b) Sociales: a las que pertenecerían las dos últimas.

Examinándolas más a fondo, nos encontramos entonces con dos categorías tradicionalmente enfrentadas que se presentan ante nosotros en una relación armónica y complementaria. El problema que se nos presenta bajo este planteamiento, no es más que la reproducción de un planteamiento dualista aplicado al entendimiento de las emociones. La categoría personal representa el mundo interior, lo privado y puramente emocional; mientras que la categoría social se asocia a lo público y menos emocional. Se trata de una herencia inscrita en el pensamiento occidental sobre la que se privilegia lo asociado a verdad y razón, mientras que lo emocional, corporal y subjetivo permanece en un plano secundario (Boler, 1997; Game y Metcalfe, 1996; Greenspan, 2003). Como en una dialéctica antagónica, el discurso de IE no se presenta como ruptura arbitraria en la que un extremo se impone sobre el otro, sino como una relación equilibrada y neutral entre ambos polos. Por ello, el discurso de IE requiere de un análisis aún más exhaustivo y profundo, ya que las relaciones entre sus términos no son neutras, y los intentos por ser representados como neutrales

son sospechosos de enmascarar dinámicas y prácticas que acaban perpetuando una distribución de poder problemática, que privilegia una realidad jerarquizada (Burman y MacLure, 2005).

El discurso de la IE, a pesar de sus esfuerzos por reclamar un nuevo orden entre razón y emoción, no presenta una ruptura con el pensamiento dualista, sino que lo alimenta. Se prioriza el conocimiento de lo emocional a través del estudio de procesos cognitivos y neurofisiológicos sobre cualquier otra forma de entender el fenómeno emocional. A través de esta forma de conocimiento se proyecta y delimita el marco discursivo sobre el que se construye toda práctica educativa asociada a la IE. Asimismo, nos encontramos que se priorizan estructuras y posibilidades cognitivas que se presentan como naturales, internas y primarias; sobre planteamientos existenciales antropológicos que son entendidos como artificiales, externos y secundarios. Se limitan así otras formas educativas más independientes y transformadoras para las que la enseñanza parte de las infinitas posibilidades humanas antes de considerar la naturaleza cognitiva del sujeto (Penalva, 2009). El dilema de cuerpo/mente, emoción/razón y sus derivados son reconfigurados para seguir presentes.

El punto de partida de la discusión emocional desde los planteamientos asociados a la IE es el cuerpo y más específicamente el cerebro, sus procesos y su naturaleza. Los planteamientos sobre el funcionamiento del cerebro, su evolución y los procesos que ocurren en él se suceden no solo en el trabajo de Goleman, sino en las ideas previas y posteriores de otros autores que configuran el universo de la IE³. No se tra-

ta de una idea aislada, que coge fuerza en el ámbito educativo por su potencial para ofrecer un cambio de paradigma. Por ello, poniendo en práctica el pensamiento de autores postmodernos como Foucault (1997) o Lyotard (1984), se puede cuestionar la irrupción del discurso de la IE así como su aprobación, argumentando que no responde a un progreso científico neutral —sobre el que se sustenta la historiografía racionalista y empirista— sino a dinámicas de poder que dirigen el conocimiento, definen posiciones y gestionan posibilidades.

De esta forma, se explica que la IE gane aceptación por su capacidad para ser posicionada junto a otros discursos dominantes dentro del ámbito educativo. Para ilustrar este argumento, a continuación se plantea cómo la relación del discurso de Inteligencia Emocional con las ideas constructivistas y cognitivistas que se desarrollan en el contexto educativo, va más allá de la lógica científica y no representan una ruptura real con el pensamiento dualista.

Las ideas constructivistas tienen una fuerte presencia e influencia en el ámbito educativo moderno. Se trata de un enfoque teórico-epistemológico que pretende dotar de una presencia transdisciplinar e individualizada al conocimiento y aprendizaje, fomentando una mirada crítica. En su origen buscaba una ruptura con modelos tradicionales y promover un planteamiento alternativo. El constructivismo no es una idea homogénea, porque como menciona Coll: «bajo la denominación genérica de constructivismo encontramos en el ámbito de la educación una gama relativamente amplia de enfoques y propuestas con marcadas diferencias entre

sí» (1996, p. 153). A pesar de sus diferencias, las formas de presentarse las teorías de la enseñanza constructivista tienen en común la confluencia de diversos enfoques psicológicos, que combinan las contribuciones cognitivistas, neurofisiológicas y de la psicología del desarrollo y social. Se trata por lo tanto de las mismas fuentes de las que se nutre la IE para exhibirse como un discurso científico desde el que gana una posición privilegiada frente a otras formas de representar y entender el mundo emocional dentro del contexto educativo. Esta asociación sirve a la vez para contrarrestar carencias epistemológicas y ontológicas asociadas a las ideas de construcción social⁴ e IE. Sin embargo, también conlleva dejar en un segundo plano la exploración más exhaustiva de cuestiones antropológicas, axiológicas y sobre todo políticas. El gran dilema que se plantea aquí es que, sin cuestionar estos últimos aspectos, difícilmente el discurso de la IE será capaz de sobreponerse a los problemas asociados a un sistema dualista y por lo tanto, seguirá siendo sospechoso de participar en su perpetuación.

La IE legitima su universalidad en su relación con ideas cognitivistas desde las que se justifican procesos psicológicos y estructuras biológicas básicas que son universales. No obstante, autores como Matthews, Zeidner y Roberts (2002) presentan evidencias que ponen en entredicho los planteamientos cognitivistas expuestos por Goleman. Por ejemplo, la existencia de procesos neuronales que configuren el control emocional. Para estos autores, la IE no es más que un constructo que refleja las competencias y habilidades personales para relacionarse y

adaptarse a las demandas del contexto en el que uno se relaciona. La cientificidad del concepto de IE es también puesta en duda por Manrique Solana (2015) al entenderlo como una evolución de la teoría *new age* que lo sitúa entre el positivismo y el innatismo. La forma de abordar ciertos elementos biológicos como naturales y universales son especialmente cuestionados desde las perspectivas de pensamiento más vanguardistas, como por ejemplo enfoques postestructuralistas y feministas del nuevo materialismo (ver: Harding, 1986; Haraway, 1991; Ahmed, 2004; Grosz, 2005). No se trata de negar la corporeidad o materialidad de ciertos fenómenos, pero sí la forma en que la IE se presenta como un discurso que desprende de la experiencia emocional su historicidad, carga ideológica y la politización de los cuerpos y los objetos. No obstante, poder borrar estas huellas no supone que se eliminen los conflictos que llevan asociados, sino que se perpetúan al seguir sosteniéndose sobre la misma base que permanece inamovible.

La alianza entre la IE y las llamadas ciencias del cerebro se puede entender de una forma más profunda a través del estudio genealógico sobre la psicología desarrollado por Nikolas Rose (1998), en conjunción con su análisis del uso de la neurociencia para colonizar las ciencias sociales y humanas (Rose y Abi-Rached, 2013). Desde esta perspectiva, esta alianza se entiende como parte de un proyecto de construcción y gestión del yo, que tiene una fuerte presencia en las sociedades contemporáneas. El resultado de este proyecto liderado por las disciplinas *psy*⁵ es la emergencia de una promesa difícilmen-

te alcanzable. Se trata de la promesa de un yo coherente, acotado, individualizado que constituye nuestro universo interno y lo une a nuestro cuerpo. Como fin último aparece la posibilidad de descubrirnos a nosotros mismos y a nuestro yo «auténtico». La IE es lo que Rose denominaría como «psicología de la vida cotidiana», o en términos educativos, «pedagogía de la autorrealización» (1998, p. 17), que nos permite satisfacer el ansia de conocimiento sobre aquellos aspectos humanos que han sido históricamente presentados ante nosotros como determinantes de nuestro yo más profundo. Como culmen, y teniendo en cuenta la preocupación actual por la situación laboral, la IE presenta un trampolín hacia el éxito profesional. Todo esto se exhibe a través de una explicación accesible y actualizada, acompañada de las técnicas necesarias para hacer posible el operar sobre ello. Así, el mundo emocional se abre a nuevas posibilidades que superan el ámbito personal, social o educativo para poder ser redireccionado hacia intereses productivos, empresariales y/o corporativistas.

A continuación se explora la forma en la que el discurso de la IE se formaliza dentro del ámbito educativo.

3. Presencia e implicaciones del discurso de Inteligencia Emocional en el contexto educativo

Para Hartley (2003), la difusión del discurso de la IE en el ámbito educativo tiene un propósito básicamente instrumental. Persigue servir al sistema económico por medio de la creación de trabajadores y consumidores emocional-

mente maleables. Hace que educadores y estudiantes acepten la idea de que son fundamentalmente ellos los principales responsables de sus éxitos o fracasos laborales, sociales o educativos. Este discurso les lleva a reconocer en su habilidad para manejar las emociones la causa de sus problemas y crea la necesidad y consiguiente demanda de herramientas y estrategias que les permitan operar sobre ellas. Para dar respuesta, la IE se empaqueta de diferentes formas para ser accesible y consumible. Es a través de este proceso de comodificación que se responde a la demanda de herramientas educativas que permitan desarrollarla. En el contexto educativo, nos encontramos con la emergencia de material pedagógico que es consumido por instituciones educativas y profesionales de la educación. Así, se les ofrecen guías y manuales prácticos, programas educativos para diferentes niveles, charlas coloquio, herramientas de evaluación, cursos de formación, etc. Todos ellos bajo el «paraguas de la inteligencia emocional» (Boler, 1999, p. 85), la firma de sus diferentes autoridades, la justificación científica y el gran éxito comercial que le precede. Caben destacar dos productos: los test de coeficiente emocional y los programas de alfabetización emocional.

3.1. Los test de medición de IE

Aunque no existen evidencias que apunten a que los test de medición emocional hayan tenido una gran presencia dentro del ámbito educativo, su análisis nos permite entender diferentes aspectos asociados al discurso de la IE.

Se trata de herramientas⁶ estandarizadas que responden a los mismos esquemas de cientificidad que las pruebas de inteligencia tradicional. Buscan medir la capacidad para desenvolverse en los cinco planos que definen el constructo de la IE. Se trata de una herramienta comercializable de ingeniería social y que requiere de la participación de un tipo de expertos para su desarrollo (científicos) y distribución (principalmente psicólogos que utilizan estas herramientas con fines diagnósticos, profesionales de RRHH en selección de personal u orientadores educativos que buscan respuestas a las demandas de padres y educadores). No obstante, también nos encontramos en revistas y webs con herramientas menos refinadas y más populares que permiten ser aplicadas por uno mismo.

El resultado del test es un Cociente Emocional (CE) que es presentado como un predictor de éxito social y profesional aún más preciso que el tradicional Cociente Intelectual (CI). En un mundo marcado por una ideología neoliberal, para la que la educación es otro elemento del mercado global, no es de extrañar que no se ofrezca gran resistencia ante una herramienta con un gran potencial comercial. Además, este tipo de herramientas de medición permite racionalizar y comparar, permitiendo la creación de nuevos parámetros de ordenación y clasificación. Este interés por medir cómo la gente siente no es exclusivo del mundo educativo, y como explica Davies (2015), en la última década hemos visto cómo gobiernos y corporaciones han mostrado un creciente interés en indicadores emocionales y de bienestar que ha llevado a la emergencia de una in-

dustria de la felicidad. Esta forma de medición emocional conlleva una nueva idea de normalidad y clasificación que implica la posibilidad de identificar a una elite emocional, pero también de reconocer y poder patologizar a una clase emocionalmente inferior. Al igual que el CI, el CE es una técnica o herramienta subjetivadora y reguladora con fines gubernativos que es capaz de operar a nivel individual y social. Para Foucault (1990), estamos ante una forma de ejercer poder que no necesita de recurrir al disciplinamiento o a la contención legal. Se trata de la evolución del poder soberano que ahora necesita de una complicidad grupal y de un discurso que no solo se centre en el cuerpo, sino que pase a organizar otros aspectos de las vidas sociales y productivas. Son los individuos en masa los que acaban siendo cómplices del ejercicio de esta forma de poder: un poder continuo, científico y que gestiona diferentes aspectos de nuestras vidas a nivel individual y como población. Cabe preguntarnos entonces sobre momentos y situaciones en los que esta forma de poder traspasa los diferentes agentes educativos. No debemos olvidarnos de acompañar esta pregunta de otras que se centren en examinar formas de resistencia que permiten explorar nuevos espacios en los que el discurso de la IE se difumina y se abre a nuevas formas. La novedad que introduce el concepto de CE respecto al de CI es que el primero es plástico y por lo tanto educable. De esta forma nos encontramos que para acompañar una tecnología que mide y clasifica, emerge otro tipo de producto: los programas educativos entre los que destacan los programas de alfabetización emocional o aprendizaje socio-emocional.

3.2. Los programas de educación y alfabetización emocional

Los programas de educación emocional se presentan como una herramienta educativa para el desarrollo de habilidades relacionadas con la IE. Estos programas han ido evolucionando y se pueden encontrar en múltiples formatos y adaptados para diferentes contextos. Por ejemplo, los hay que toman la forma de cursos que se ofertan a empresas para el desarrollo de habilidades emocionales que mejoren las relaciones laborales de sus trabajadores o incluso, para que directivos aprendan a gestionar de forma «más eficiente» el capital humano y emocional⁷. No obstante, habría que preguntarse cuánto hay de instrumental y cuánto hay de humanista o búsqueda de desarrollo personal en la buena acogida que reciben estos programas dentro del mundo de la gestión y dirección. Sobre todo, como se hace en la siguiente sección de este artículo, hay que plantearse las implicaciones que estos programas tienen para el proceso de subjetivación de aquellos expuestos a estas prácticas, siendo este proceso el que explica la emergencia y posibilidad de construir y manifestar diferentes identidades o formas de identificarse y ser reconocido.

En el contexto educativo, estos programas suelen presentarse en los centros como actividades interdisciplinares o incluso extracurriculares para los estudiantes (p. ej. Netlibrary, 2003; Humphrey et al., 2008; Cornwell y Bundy, 2009), llegando a ser un indicador de calidad y efectividad educativa (Hartley, 2003). Así nos encontramos que la última reforma educativa española a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013

(LOMCE), aunque no menciona enfoques específicos, sí que considera que se debe hacer un esfuerzo desde las administraciones educativas para fomentar el desarrollo emocional. Esto no es una novedad, ya que, como menciona Buey (2002), este interés ya era patente en leyes previas. En contraste, en otros contextos como el inglés, aunque existió un interés por la educación de estos aspectos a través de iniciativas como *Social and Emotional Aspects of Learning* (Aspectos Sociales y Emocionales de Aprendizaje), las diferentes reformas han llevado a que este interés se difumine (para más información ver: Wigelsworth, Humphrey y Lendrum, 2012).

En lo que se refiere a los profesores, los programas de educación emocional se les ofrece como cursos o manuales de formación y tienen una doble función. Por un lado, buscan la formación del profesorado para mejorar sus relaciones laborales y el desarrollo de su labor. Por otro lado, buscan prepararlos para que perpetúen la formación emocional de sus alumnos aplicando los dictámenes de la IE. También nos encontramos con que algunas universidades han llegado incluso a desarrollar sus propios cursos y Masters en IE. Por eso, podríamos afirmar que estamos ante un mercado en expansión y con un gran atractivo comercial.

Tomando como referencia los argumentos desarrollados por Burman (2009), Zembylas (2005a, 2005b) y Boler (1999), a continuación se presenta de forma concisa una tabla (ver Tabla 1) que revisa y sintetiza los principales problemas asociados a los objetivos fundamentales que configuran los programas de alfabetización y educación emocional.

TABLA 1. Problemas asociados a los objetivos fundamentales que configuran los programas de alfabetización y educación emocional.

Objetivos fundamentales de los programas de alfabetización y educación emocional	Problemática asociada
Enseñar las emociones como competencias o habilidades.	El fenómeno emocional reducido a un conjunto de habilidades predefinidas, cuantificables y normalizadas que se pueden desarrollar en el contexto del aula.
Aprender a comunicarse mediante formas estandarizadas de expresión emocional.	Se abre un espacio para la regulación y estandarización del potencial expresivo emocional.
Mostrar cómo la IE se fundamenta en teorías científicas que comprenden psicología, biología y neurología.	Las variables históricas, culturales, políticas y sobre todo biográficas, asociadas a las emociones, son ignoradas. No se cuestiona su científicidad y las posibilidades que ofrecen otras disciplinas.
Aceptar la relación de la IE con éxito social, académico y profesional —la promoción de la IE contribuye a solucionar principales conflictos educativos y sociales.	Simplificación del mundo social que sitúa en el individuo toda responsabilidad sobre su futuro, a la vez que menosprecia y no ayuda a cuestionar la influencia de estructuras sociales y políticas que condicionan socialmente.
Entender que a la armonía social se llega por la regulación de emociones negativas y promoción de emociones positivas.	La problemática moral y ética es transformada en una problemática emocional.
Reconocer la existencia de estructuras y reglas emocionales universales.	Nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Cómo se negocian las reglas emocionales? ¿Cómo son cuestionadas? ¿Quién puede cuestionar las normas y estructuras preestablecidas?

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de alfabetización emocional junto a las técnicas de medición de CE, presentan una de las formas en las que el discurso de la IE se hace práctico en el ámbito educativo. Es por medio de ellos que el discurso de la IE adquiere su capacidad de operar sobre los sujetos, diseminando e instaurando un marco de conocimiento emocional que conlleva la normalización de formas de expresión, a la vez que ex-

cluye aquellas que no se encuadran dentro de estos márgenes. Una parte fundamental de este proceso sucede por medio de la regulación de la capacidad comunicativa y asociativa que se realiza en parte por medio del entrenamiento (programas emocionales) y la evaluación (CE) de protocolos expresivo-emocionales normalizados. Se concreta en un lenguaje que no está exento de valores y jerarquías preestablecidas

(p. ej. nombre de emociones, clasificaciones, valoraciones, etc.) y que incluye jerga específica (p. ej., secuestro emocional, estado de flujo, contagio emocional, etc.) acabando por configurar un espacio discursivo gobernado por reglas emocionales que son reconocidas e interiorizadas por aquellos que habitan ese espacio.

3.3. Subjetivación a través de la IE

El conjunto de reglas o normas emocionales tiene el potencial de influenciar los procesos pedagógicos, decisiones sobre la organización escolar y las interacciones en el aula, así como la forma en la que los diferentes participantes del proceso educativo conciben cómo deben/cómo no deben vivir, entender y expresar sus emociones (Zembylas, 2005a, 2005b). Estas acaban por ser un elemento constitutivo sobre el que los profesores y alumnos articulan su identidad, en base a un discurso que se les presenta como emancipador y que busca devolver a la educación su carácter humanista dentro de un contexto deshumanizador.

Esta forma de operar a nivel emocional ya había sido examinada anteriormente por autores como la socióloga marxista-feminista Arlie Hochschild (1979, 2003), quien hacía visible una forma de explotación laboral a la que ciertos trabajadores se veían expuestos al manipular expresiones emocionales y exponerse emocionalmente en su trabajo. El problema no es la exposición emocional en sí, sino el que esta acabe siendo manipulada con fines corporativos y productivos (Colley, 2006). La autora usa como ejemplos el trabajo de las asistentas de vuelo, cobradores de deudas o vendedores que en

sus prácticas diarias se les exige un trato cercano y de cara a cara con el público. Esto conlleva una disciplina y exposición emocional en muchos casos fingida, siendo este un aspecto fundamental de sus interacciones laborales. La tesis principal de la autora sostiene que el producto final es la comodificación y mercantilización de las emociones con la subsiguiente emergencia de un grupo de «trabajadores emocionalmente explotados» y que se caracteriza por una alta presencia femenina, condiciones precarias y alto riesgo para la salud mental. Cabe decir que profesores y educadores podrían ajustarse a esta categoría, pero sería una sobresimplificación. Existen estudios que intentan explicar las consecuencias negativas asociadas a esta exposición emocional que se presenta en forma de estrés laboral o forma de depresión específica, técnicamente definida como *burnt-out* (Lens y Neves de Jesus, 1999; Lasky, 2000; Troman, 2000) pero también hay argumentos que nos hacen entender que la implicación emocional del educador son fundamentales para entender el trabajo educativo y el desarrollo de su identidad (Lortie, 1975; Nias, 1989, 1996; Dinham y Scott, 1997; Hargreaves, 1998). Por ejemplo, el trabajo de investigación de Hargreaves (2000) nos presenta a una serie de profesores que valoran muy positivamente el trabajo cercano con el alumno. El sufrimiento que pueda venir asociado es en parte aceptado, ya que es conceptualizado como un elemento identitario y característico de la labor educativa (Zembylas, 2004). Los aspectos emocionales dejan de ser exclusivos de lo privado y pasan a ser un elemento transversal que permite el flujo de lo privado hacia lo público y viceversa, hasta el punto de que

sus diferencias se difuminan. El problema no es por tanto el trabajo o exposición emocional a la que los profesionales de la educación se puedan ver expuestos, sino la forma en la que la emocionalidad y su potencial subjetivador son manipulados externamente. De esta forma, el discurso de la IE como discurso emocional dominante, es cómplice de contribuir a la promoción de sujetos adaptables a un sistema liberal, mercantil y competitivo sobre el que se concreta la vida educativa y social. Por ello es importante que se examine a fondo la forma en que los profesionales de educación, especialmente los profesores, desafían e interrumpen la hegemonía de este discurso.

4. Conclusión

Finalmente, clarificar que los argumentos mostrados en este artículo no deben ser entendidos como incompatibles con la idea de que lo emocional juegue un papel importante en el ámbito educativo. Más bien lo contrario. Se trata de una llamada de atención para que un tema tan complejo y con tantas aristas, sea abordado de una forma más exhaustiva, profunda y sobre todo más crítica. La dimensión educativa de las emociones existía de una forma más discreta antes de la irrupción de la IE (Dixon, 2012; Newberry, Gallant y Riley, 2013) aunque es esta la que facilita que los asuntos afectivos sean considerados como públicos y relevantes en diferentes ámbitos como el laboral o el educativo, sin profundizar en su contingencia. El estudio crítico de las implicaciones negativas suele ser relegado a un segundo plano, acabando por ser excluidas de la

narrativa principal que acaba circulando en el contexto educativo.

De las ideas presentadas previamente puede desprenderse que para superar las problemáticas asociadas al discurso de la IE, tendremos que plantear alternativas y formas de entender la emocionalidad que nos permitan reconocer su carácter social y político. A partir de ahí, se podrá repensar el modo de abordar la educación emocional y los diferentes procesos de subjetivación que llevan asociados. No podemos seguir ignorando que lo emocional es afectivo, y que en lo afectivo nos encontramos con elementos de poder (Deleuze, 2006). Por ello, y desde este punto de partida, cabe proponer una forma de entender la emocionalidad que no solo busque ser compatible con las últimas tendencias científicas asociadas a las ciencias del cerebro, sino que a su vez, valore y examine profundamente contradicciones y relaciones de poder a través de las cuáles se determinan y gestionan experiencias emocionales y formas de ser. De esta forma, las reglas emocionales pueden pasar a ser el producto de una negociación situada que permita cuestionar y apropiarse de nuevas formas de gestión emocional. Aunque el poder de acción seguirá siendo limitado, se trata de que desde las iniciativas educativas, se pase de consumir IE, a deconstruirla para recuperar el mundo afectivo. Cabe destacar la necesidad de promover prácticas que emerjan en contextos específicos (p. ej. aula, centro educativo, nivel educativo, etc.) y que se concentren en las particularidades de estos espacios (p. ej. sociales, culturales, etc.) y sus habitantes (p. ej. educadores sociales, profesores, etc.). Ex-

plorando lo que hay de objetivo, universal y científico en el discurso de la IE, se puede llegar al punto de partida que nos permitirá discutir la principal problemática asociada a dicho discurso: el tipo de educador, profesor, alumno, ciudadano, que concibe y reprime.

Por lo tanto, un enfoque más crítico y exhaustivo ante el uso postmoderno de la emocionalidad nos debe hacer entender que ante nosotros se presenta una oportunidad para teorizar ciertos elementos culturales que darían pie a una exploración del potencial ideológico, constitutivo y provocador de los aspectos emocionales (Squire, 2001). Los argumentos emergentes de este ejercicio crítico podrían y deberían transformarse en prácticas educativas que permitan equipar a los estudiantes y educadores con herramientas intelectuales que les ayuden a entender la complejidad emocional, no solo como procesos cognitivos o neurobiológicos desde los que se desprenden prácticas y normas emocionales axiomáticas, sino como espacio abierto a múltiples posibilidades aún por definir que se pueden afrontar desde múltiples perspectivas. Igual hay que dejar de plantearse que la infelicidad y el fracaso están causados por una mala gestión del mundo emocional. Tras más de 20 años de IE, cabe cuestionarse hasta qué punto la IE ha contribuido a la instauración de una visión educativa humanista, o por el contrario, ha pasado a ser un elemento que participa en la maquinaria deshumanizadora sobre la que se desarrollan otras concepciones educativas.

Notas

- ¹ La búsqueda se ha realizado usando la palabra emoción en inglés: *emotion*.
- ² *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* se traduce como *Inteligencia Emocional: Por qué importa más que el coeficiente intelectual* aunque su traducción para el mundo hispanohablante se vio reducida a *Inteligencia Emocional*, desprendiéndose del subtítulo. Este es el primero de otros muchos trabajos en los que Goleman desarrolla su tesis sobre Inteligencia Emocional (p. ej.: Goleman 1999, 2003, 2011).
- ³ Tanto Buey (2002) como Bisquerra (2006) presentan en su trabajo una clara explicación del concepto de *emoción* y de las diferentes fuentes y elementos que integran el concepto de IE dentro del ámbito educativo.
- ⁴ Para entender alguna de las críticas asociadas al constructivismo en general ver: Hacking (2001); y para un análisis más específico dentro del ámbito educativo Penalva (2008a, 2008b).
- ⁵ Las disciplinas *psy* son descritas por Rose como un grupo de disciplinas o ciencias (psicociencias: psicología, psiquiatría, psi) que emergen a finales del S.XIX haciendo «visible e inteligible ciertos elementos de las personas, sus conductas y sus relaciones» (1998, p. 1). Las disciplinas *psy* reclaman su capacidad para entender el mundo interior de las personas y explicar cómo este determina sus conductas. Todo esto a través de la creación de un cuerpo de conocimiento y prácticas que crea una relación específica entre poder y subjetividad. Su atractivo reside en su capacidad para controlar, gobernar, disciplinar o normalizar a través de las ideas de felicidad, libertad y realización-encuentro personal.
- ⁶ Las pruebas de medición de IE más extendidas son: ECI (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), MEIS/MSCEIT (Mayer et al., 2003) y EQ-i (Bar-On, 1997, 2000). Una lista detallada de estas herramientas se puede encontrar en Gowing (2001) mientras que Conte (2005) presenta una discusión más técnica sobre la validez de estas.
- ⁷ La idea de *capital emocional* puede ser entendida a través del trabajo de Reay (2004), quien desarrolla este concepto desde una perspectiva feminista y tomando como marco teórico las ideas de Bourdieu. El capital emocional se genera a través de

una forma de trabajo que genera devoción, generosidad y solidaridad, generalmente desempeñado por mujeres.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. London: Routledge.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual (EQ-i)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wouters Kluwert.
- Boler, M. (1997). Disciplined emotions: philosophies of educated feelings. *Educational Theory*, 47 (2), 203-227.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and Education*. Abingdon: Routledge.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96.
- Burman, E. (2009). Beyond 'emotional literacy' in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35 (1), 137-155.
- Burman, E. y MacLure, M. (2005). Deconstruction as a method of research. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Science* (pp. 284-293). Londres: Sage.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 15-29.
- Conte, J. M. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 433-440.
- Cornwell, S. y Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum: a journey towards emotional literacy*. Londres: Sage.
- Damasio, A. (1996). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Macmillan.
- Davies, W. (2015). *The happiness industry: How the Government and Big Business Sold Us Well-Being*. Londres: Verso.
- Deleuze, G. (2006). *Foucault*. Londres: Continuum.
- Denzin, K. N. (2007). *On understanding emotion*. Nueva Jersey: Transaction Publisher.
- Dinham, S. y Scott, C. (1997). *The teacher 2000 project: A study of teacher motivation and health*. Perth: University of Western Sydney.
- Dixon, T. (2012). Educating the emotions from Gradgrind to Goleman. *Research Papers in Education*, 27 (4), 481-495.
- Edwards, R., Gillies, V. y Horsley, N. (2016). Early intervention and evidence-based policy and practice: framing and taming. *Social Policy and Society*, 15 (1), 1-10.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 421-436.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality 1: An introduction*. Londres: Penguin.

- Foucault, M. (1997). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Game, A. y Metcalfe, A. (1996). *Passionate Sociology*. Londres: Sage.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiples intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2011). Emotional Mastery. *Leadership Excellence*, 28 (6), 12-13.
- Gordo López, Á. J. y Burman, E. (2004). Emotional capital and information technologies in the changing rhetorics around children and childhoods: Emotional capital and information technologies. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 105, 63-80.
- Gowing, M. K. (2001). Measurement of individual emotional competence. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for; measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 83-131). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenspan, P. (2003). Emotions, Rationality, and Mind/Body. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 52, 113-125.
- Grosz, E. (2005). *Time travels: feminism, nature, power*. Durham: Duke University.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women*. Nueva York: Routledge.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Nueva York: Cornell University.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching education*, 14 (8), 835-859.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions, teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher education*, 16, 811-826.
- Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in Education. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 6-19.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hochschild, A. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. y Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Research Report RR064*. Nottingham: DCSF Publications.
- Landy, F. y Mayer, J. D. (2005). *Is Emotional Intelligence old wine in new bottles?* Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Controversies/eitcontroversy%20new%20wine%20with%20Landy.htm (Consultado el 27/01/17).
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Le-Doux, J. (1993). Emotional networks in the brain. En M. Lewis y J. M. Haviland *Handbook of emotions* (pp. 159-179). Londres: Guilford Press.
- Le-Doux, J. (1998). *The emotional brain*. Londres: Phoenix.
- Lens, W. y Neves de Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teachers Burn Out. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing Teacher Burnout* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, BOE, núm. 295, 10 de diciembre de 2013).

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching at work*. Londres: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Manrique Solana, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), 801-814.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA y Londres: MIT Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-100.
- Mestrovicic, S. G. (1997). *Postemotional society*. Londres: Sage.
- Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: promoting whole-school strategies: antidote*. Londres: David Fulton.
- Penalva, J. (2008a). Constructivismo y comprensión en la enseñanza superior: análisis crítico de los aspectos antropológicos, semánticos, epistemológicos y ontológicos. *Revista de la educación superior*, 37 (146), 155-169.
- Penalva, J. (2008b). Análisis filosófico de la construcción social de la escuela: claves críticas a partir de Ian Hacking. *Teoría de la educación*, 20, 65-81.
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos de la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 247-265.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social. *The sociological review*, 52 (2), 57-74.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: a framework for the history of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenthal, N. E. (2002). *The Emotional Revolution*. Nueva York: Kensington Publisher.
- Rose, N. y Abi-Rachid, J. M. (2013). *Neuro: the new Brain Science and the management of the mind*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Schlaeger, J. y Stedman, G. (Ed.) (1999). *Representation of emotions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Squire, C. (2001). The Public Life of Emotions. *International Journal of Critical Psychology*, 1, 27-38.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N. y Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, 32 (2), 213-238.
- Yell, S. (2012). Natural disaster news and communities of feeling: The affective interpellation of local and global publics. *Social Semiotics*, 22 (4), 409-428.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201.

- Zembylas, M. (2005a). Discursive practice, genealogies and emotional rules: a poststructuralist view of emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21, 935-948.
- Zembylas, M. (2005b). *Teaching with emotion. A postmodern enactment*. Greenwich: Information Age.
- Zembylas, M. (2006). Challenges and Possibilities in a Postmodern Culture of Emotions in Education. *Interchange*, 37 (3), 251-275.

Biografía del autor

David Menéndez Álvarez-Hevia es Senior Lecturer en *Education Studies* en la Metropolitan University de Manchester y desde 2013 miembro del comité ejecutivo de la *British Education Studies Association* (BESA). Estudió su doctorado con una beca del *Educational and Social Research Institute* (ESRI) y ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la mercantilización de la educación superior y la educación emocional.