

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

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

David MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA, PhD. Senior Lecturer. Manchester Metropolitan University, United Kingdom
(d.menendez-alvarez-hevia@mmu.ac.uk).

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 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.

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 cues-

Revision accepted: 2017-09-01.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 269 of the *revista española de pedagogía*. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: 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: 10.22550/REP76-1-2018-01
<https://revistadepedagogia.org/>

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

year LXXVI, n. 269, January-April 2018, 7-23
revista española de pedagogía



7 EV

tionan 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 impli-

caciones 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.

1. Introduction

Recent events like the bombings on the Madrid Metro in 2004, the Twin Towers of New York in 2001, or the attack on the Bataclan theatre in Paris in 2015; natural disasters like the Haiti earthquake of 2010, the Japanese tsunami of 2011, or Hurricane Katrina in 2005; political upheaval such as that experienced in the Arab Spring between 2010 and 2013, Brexit in 2016, or the recent election of Donald Trump as president of the USA. Despite happening at different times, these all received very extensive media coverage that reached a broad audience and featured intense and polarised emotional aspects. The way they were presented to the public and handled is associated with the constant display and manipulation of emotional aspects that transmit multiple messages (Yell, 2012). On top of this, there is also affective (and sexual) saturation in films, TV series, and novels, magazines and newspapers that are packed with sensationalist journalism, and the emer-

gence of a television line-up dominated by sensationalist programmes that explore social dramas in a superficial manner, reality-shows where the main characters expose themselves emotionally, and melodramatic documentaries that are presented as educational. Faced with this prospect, it is no surprise that television is presented to us as «the kingdom of emotions and appearances» (Ferrés, 1996, p. 23) and as a medium that promotes an egotistic and consumerist culture that particularly targets the young (Gordo López and Burman, 2004). The use and abuse of emotions is characteristic of a society that Mestrovic (1997, p. xi), like Schlaeger and Stedman (1999, p. 20), defines as *post-emotional*, thanks to the frivolous and relativistic way it treats affective matters. This exercise in emotional extremism responds to symbolic and material interests that involve the appearance of forms of individual, social, and cultural manipulation and control (Mestrovic, 1997) and have the ultimate aim of colonising, domesticat-

ing, and instrumentalising a part of our being that was still evasive. They agree with Denzin (2007), who sees this treatment as a constituent element of the postmodern moment in which we live.

In the late 1970s and early 1980s, authors such as MacIntyre (1984) stated their concerns on noting that the emotional realm disregarded the complexity of moral judgements, politics, and social proclamations. Over the last two decades we have seen how interest in studying the emotional realm and its implications for the field of education have become a central topic of research and debate.

A search for scientific publications containing the term emotion¹ in the Thomson Reuters' Web of Science database for the twenty years up to 1996 returns 7,175 publications; the figure for the following twenty years increases to 92,483 publications. Consequently, there is talk of an emotional revolution with multidisciplinary implications that transcend the field of psychology, philosophy, or education (Rosenthal, 2002; Reddy, 2001; Squire, 2001).

Interest in the world of emotions is nothing new. It has always been an attractive topic for thinkers such as philosophers and theologians who wished to understand the transcendence of the emotional experience, for writers who made emotional outbursts into the central topic of their stories, and for scientists who wished to escape from what prevented objective perception. What really stands out is the appearance in the modern academic and educational

world of a topic that had traditionally been on the margins of knowledge, but has now come to be seen as being of particular interest. This requires in-depth reflection to understand what it is happening in the behind the scenes of this situation.

This interest in the emotional can be associated with the success of the publication in 1996 of a book by Daniel Goleman originally called *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*². This work presents emotional intelligence (EI) as a set of skills that are partly determined by our genetic-evolutionary baggage, but that can also be changed through learning processes. The ability to control, adapt, and modify our emotions is the backbone of Goleman's project and is especially appealing in the field of education where it has been enthusiastically received. Much of this work's popularity can be explained by the author's ability to spread the idea of EI using a journalistic and anecdotal style that simultaneously seeks legitimization by aligning itself with the scientific work of authors such as Salovey and Mayers (1990), Gardner (1993), and Le-Doux (1993, 1998). However, for some authors the concept of EI is nothing new; instead it is the revision and revitalisation of a set of ideas that had gone unnoticed within the fields of psychology, neuroscience, and education (Damasio, 1996; Landy and Mayer, 2005).

All of these ideas grouped around the concept of EI share a common theoretical underpinning, centred on cognitivist and constructivist focuses influenced by the latest discoveries from the field of neuro-

science. This alliance is one of the focal points on which some criticisms of EI are based. For example, Edwards, Gillies, and Horsley (2016) invite us to consider this relationship as *brain porn*, as it can be accused of making superficial and decorative use of the neuroscience and psychological discourse. It is therefore a relationship that places more emphasis on its seductive capacity than on its explanatory capacity or its content. Could this partly explain the success of EI discourse?

This article questions how EI discourse relates to other dominant discourses, examining how these are interwoven, interact, and emerge in the field of education, in order to explain its presence. To this end, a discursive focus is proposed in which EI is presented as a dominant discourse within the current educational framework (Boler, 1999; Hartley, 2003; Zembylas, 2006; Fernandez-Berrocal and Ruiz Aranda, 2008). To understand EI as a discourse, the socio-cultural, historical, and political context in which it occurs is considered, starting from the idea that discourses are practices that produce meanings, shape subjects, and regulate conduct within societies and institutions (MacLure, 2003).

Next, the problem associated with the neutrality and harmony of EI discourse is presented and analysed. EI's supporters portray it as universal and capable of overcoming the Western dualist tradition that separates: body/mind; internal/external; personal/social. In other words, it is represented as capable of resolving the epistemological conflict between reason and emotion.

2. Emotional intelligence as discourse

EI is based around 5 domains or skills: knowing one's own emotions, managing emotions, motivating oneself, recognising emotions in others, and handling relationships (Goleman, 1996, pp. 43-44). These are in turn grouped into two categories or competences:

a) Personal, to which the first three domains correspond.

b) Social, to which the last two belong.

Examining them in more depth, therefore reveals two traditionally antagonistic categories presented as though they were in a harmonious and complementary relationship. The problem this approach presents us with is none other than the reproduction of a dualist approach applied to understanding emotions. The personal category represents the inner realm, the private and purely emotional, while the social category is associated with what is public and less emotional. This heritage is inscribed in Western thinking where truth and reason are privileged, while the emotional, physical, and subjective are relegated to a secondary position (Boler, 1997; Game and Metcalfe, 1996; Greenspan, 2003). As in an antagonistic dialectic, in the case of the discourse of EI this is not presented as an arbitrary break where one extreme prevails over the other, but as a balanced and neutral relationship between both poles. Therefore, EI discourse requires an even more exhaustive and in-depth analysis, as the relationships between its terms are not neutral, and attempts to represent it as neutral might mask dynamics and practices that eventually perpetuate a prob-

lematic distribution of power that privileges a hierarchical situation (Burman and MacLure, 2005).

EI discourse, despite its efforts to seek a new order between reason and emotion, is not a break with dualist thinking, but instead feeds it. Knowledge of emotions through the studying of cognitive and neuro-physiological processes is prioritised over any other ways of understanding the phenomenon of emotions. This form of knowledge shapes and delimits the discursive framework on which any educational practice associated with EI is constructed. Similarly, we find that cognitive structures and possibilities are presented as natural, internal, and primary and are given priority over existential anthropological approaches that are seen as artificial, external, and secondary. Therefore, other more independent and transformative educational forms for which teaching starts from the infinite human possibilities before considering the cognitive nature of the individual are restricted (Penalva, 2009). The body/mind, emotion/reason dichotomy and its derivatives are reconfigured to remain present.

The starting point for the debate about emotions from the approaches associated with EI is the body, more specifically the brain, its processes, and its nature. The ideas about the brain's functioning, its development, and the processes that occur in it appear not just in Goleman's work, but in the prior and subsequent ideas of other authors that comprise the IE universe³. It is not an isolated idea that is gaining momentum in the field of education thanks to

its ability to cause a paradigm shift. Therefore, putting into practice the thought of postmodern authors such as Foucault (1997) or Lyotard (1984) it is possible to question the breakthrough of EI discourse and its approval, arguing that it is not part of a neutral scientific process —which underpins rationalist and empiricist historiography— but rather the power dynamics that govern knowledge, define positions, and manage possibilities.

This explains how EI has gained acceptance as it can be positioned alongside other dominant discourses within the field of education. To illustrate this argument, the way in which the relationship between EI discourse and constructivist and cognitivist ideas, which are implemented in the field of education, goes beyond scientific logic and does not represent a real break with dualist thinking is set out below.

Constructivist ideas have a strong presence and influence on the modern field of education. This is a theoretical-epistemological approach that aims to give knowledge and learning a trans-disciplinary and individualised presence, encouraging critical scrutiny. Originally it sought to break with traditional models and promote an alternative approach. Constructivism is not a homogeneous idea, since, as Coll notes, «in the field of education we usually find a wide range of differing proposals and approaches under the label of 'constructivism'» (1996, p. 153). Despite their differences, the ways of presenting constructivist teaching theories all feature the confluence of a range of psychological focuses

that combine contributions from cognitivism, neurophysiology, and developmental and social psychology. They are therefore the same sources EI draws on to present itself as a scientific discourse and so gain a privileged position in relation to other ways of representing and understanding the emotional realm within the field of education. This association simultaneously counterbalances epistemological and ontological deficiencies associated with the idea of social construct⁴ and EI. However, this also involves relegating more exhaustive exploration of anthropological, axiological, and especially political questions to a subsidiary position. The big dilemma raised here is that if these latter aspects are not questioned, the discourse of EI will struggle to overcome the problems associated with a dualist system and so will continue to be suspected of helping to perpetuate it.

EI legitimises its universality in its relationship with cognitivist ideas which are used to justify universal psychological processes and basic biological structures. However, authors such as Matthews, Zeidner, and Roberts (2002) present evidence that calls into question the cognitivist approaches set out by Goleman, such as the existence of neuronal processes that comprise emotional control. For these authors, EI is no more than a construct that reflects personal competences and abilities to interact and adapt to the demands of the context in which one moves. EI's status as a science is also questioned by Manrique Solana (2015) who sees it as a development of new age theory that situates it between

positivism and innatism. Its way of regarding certain biological elements as natural and universal is especially questioned by the more pioneering perspectives, such as the poststructuralist and feminist focuses of new materialism (see: Harding, 1986; Haraway, 1991; Ahmed, 2004; Grosz, 2005). This is not a question of denying the corporeality or materiality of certain phenomena, but rather the way EI is presented as a discourse that derives its historicity, ideological charge, and politicisation of bodies and objects from emotional experience. Nevertheless, the ability to erase these traces does not mean that the conflicts associated with them are eliminated; instead they are perpetuated as they continue to support themselves on the same immovable base.

The alliance between EI and the so-called brain sciences can be understood in a more profound way through Nikolas Rose's genealogical study of psychology (1998) in conjunction with his analysis of the use of neuroscience to colonise the social and human sciences (Rose and Abi-Rached, 2013). From this perspective, this alliance is understood as part of a project for constructing and managing the self that has a strong presence in contemporary societies. The result of this project, which is led by the psy disciplines⁵, is the emergence of a promise that is hard to keep. This is the promise of a coherent, enclosed, individualised self that comprises our internal universe and unites it with our body. Its ultimate goal is the possibility of self-discovery and finding our «authentic» self. EI is what Rose (1998) would call a «psychology of everyday life»,

or, in educational terms, a «pedagogy of self-realisation» (p. 17) that enables us to satisfy our longing for knowledge of the human aspects that have historically been presented to us as determinants of our deepest self. As its culmination, and considering the current concern with the employment situation, EI presents a springboard towards professional success. All of this is exhibited through an accessible and up-to-date explanation, accompanied by the techniques needed to make it possible to work on EI. So, the emotional realm opens up to new possibilities that go beyond the personal, social, or educational fields to be redirected towards productive, business, and/or corporatists interests.

The ways EI discourse is formalised in the field of education are examined below.

3. Presence and implications of the discourse of emotional intelligence in the field of education

For Hartley (2003), the spread of EI discourse in the field of education is essentially instrumental; its purpose is to serve the economic system by creating emotionally malleable workers and consumers. This means that educators and students accept the idea that they are primarily responsible for their professional, social, or educational successes or failures. This discourse leads them to see the cause of their problems in their ability to handle their emotions and so creates a need and subsequent demand for tools and strategies that enable them to work on them. In response to this, EI is pack-

aged in different ways to make it accessible and easily consumed. It reacts to the demand for educational tools that make it possible to develop EI through this commodification process. In the field of education, pedagogical material is appearing that is consumed by educational institutions and professionals. They are offered guidebooks and manuals, educational programmes for different levels, talks and symposia, evaluation tools, training courses, etc. All of these come under the «umbrella of emotional intelligence» (Boler, 1999, p. 85), the approval of different authorities, its scientific justification, and its great commercial success. It is worth emphasising two products: emotional quotient tests and the emotional literacy programmes.

3.1. EI measurement tests

While there is no evidence to suggest that emotion measurement tests have a significant presence in the field of education, analysing them enables us to understand different aspects of EI discourse.

These are standardised tools⁶ that follow the same scientific patterns as traditional intelligence tests. They aim to measure the individual's capacity to develop in the five domains that define the construct of EI. It is a marketable social engineering tool that requires the participation of a type of expert for its implementation (scientists) and distribution (principally psychologists who use these tools for diagnostic purposes, HR professionals in staff selection, and educational counsellors seeking answers to

the demands of parents and educators). Furthermore, less refined and more popular tools can be found in magazines and on websites that people can use on themselves.

The result of the test is an emotional quotient (EQ) that is presented as an even more precise predictor of social and professional success than the traditional intelligence quotient (IQ). In a world shaped by a neoliberal ideology in which education is just another element of the global market, it is not surprising that there is little resistance to a tool with great commercial potential. Furthermore, this type of measuring tool makes it possible to rationalise and compare, allowing the creation of new organisation and classification parameters. This interest in measuring how people feel is not exclusive to the educational world, and, as Davies explains (2015), over the last decade we have seen how governments and corporations have shown a growing interest in emotional and well-being indicators that has led to the emergence of a *happiness industry*. This form of emotional measurement entails a new idea of normality and classification that involves the possibility of identifying an emotional elite, but also of identifying and being able to pathologise an inferior emotional class. Like IQ, EQ is a subjectivating and regulatory technique or tool with governmental ends that can operate at an individual and social level. For Foucault (1990), this would be a form of exercising power that does not need to resort to discipline or to legal containment. It is the evolution of the sovereign power that now needs group complicity and

a discourse that not only focuses on the body, but also moves on to organise other aspects of social and productive lives. Individuals en masse become accomplices in the exercise of this form of power: a continuous, scientific power that manages different aspects of our lives at the individual and population levels. Consequently, it is worth considering moments and situations where this type of power goes beyond different educational stakeholders. This question should also be accompanied by others that focus on examining forms of resistance that make it possible to explore new spaces in which EI discourse blurs and opens up to new forms. The innovation of the concept of EQ compared with IQ is that the former is plastic and so can be taught. Consequently, another type of product has emerged to accompany the measurement and classification technology: educational programmes, most notably, emotional literacy programmes and social-emotional learning.

3.2. Emotional education and literacy programmes

Emotional education programmes are put forward as an educational tool for developing EI skills. These programmes have been developed and are available in multiple formats adapted to different contexts. For example, some take the form of courses that are offered to businesses to develop emotional skills to improve the labour relations with their workers or even so that managers can learn to manage human and emotional capital «more efficiently»⁷. Nonetheless, we should ask ourselves how much of the

enthusiastic welcome these programmes receive within the world of direction and management is humanist or seeks personal development and how much of it is instrumental. Above all, as discussed in the next section of this article, it is necessary to consider these programmes' implications for the subjectivation process of the people exposed to these practices, as this process is what explains the emergence and the possibility of building and manifesting different identities or ways of constructing one's identity and being recognised.

In the educational setting, these programmes are usually presented in centres as interdisciplinary or even extra-curricular activities for students (e.g. Netlibrary, 2003; Humphrey et al., 2008; Cornwell and Bundy, 2009), becoming an indicator of educational quality and effectiveness (Hartley, 2003). Consequently, we find that the latest Spanish educational reforms through the Organic Law to Improve Educational Quality of 2013 (LOMCE), while not mentioning specific focuses, do state that the educational administration should try to encourage emotional development. This is not new since, as Buey notes (2002), this interest was already manifest in earlier laws. However,

in other settings such as England, while there is an interest in providing education in these areas, through initiatives such as Social and Emotional Aspects of Learning, various reforms have led to this interest fading (for more information see: Wigelsworth, Humphrey and Lendrum, 2012).

As for teachers, emotional education programmes are offered to them as training courses or manuals and have a dual function. On the one hand, they aim to train teachers to improve their labour relations and how they perform their job. On the other hand, they aim to prepare them to perpetuate their students' emotional education by applying the EI philosophy. We even find that some universities have developed their own courses and masters programmes in EI. We could, therefore, state that this is an expanding market with great commercial appeal.

Taking as a reference point the arguments developed by Burman (2009), Zembylas (2005a, 2005b), and Boler (1999), Table 1 reviews and summarises the main problems associated with the fundamental objectives that make up emotional education and literacy programmes.

TABLE 1. Problems associated with the fundamental objectives of emotional education and literacy programmes.

Fundamental objectives of emotional education and literacy programmes	Associated problem
Teaching emotions as competences or skills.	Emotion is reduced to a set of predefined, quantifiable, and normalised skills that can be developed in the classroom.
Learning to communicate through standardised forms of emotional expression.	A space is established for regulating and standardising expressive emotional potential.
Showing how EI is based on scientific theories including psychology, biology, and neurology.	Historical, cultural, political, and above all biographical variables, associated with emotions, are ignored. EI's status as a science and the possibilities other disciplines offer are not questioned.
Accepting EI's relationship with social, academic, and professional success. Promoting EI helps resolve major educational and social conflicts.	Simplification of the social world that places all responsibility for her future on the individual at the same time as disregarding and not helping to question the influence of social and political structures that condition people socially.
Understanding that social harmony comes about through controlling negative emotions and promoting positive ones.	The moral and ethical problem is transformed into an emotional problem.
Recognising the existence of universal emotional structures and rules.	This raises the following questions: How are emotional rules negotiated? How are they questioned? Who can question the pre-established regulations and structures?

Source: Own elaboration.

Emotional literacy programmes along with the techniques for measuring EQ are one of the ways in which EI discourse is implemented in the field of education. It is through these that EI discourse acquires its capacity to operate on subjects, disseminating and establishing a framework of emotional knowledge that involves normalising some forms of expression, while excluding others that do not fit within these margins. A fundamental

part of this process occurs through regulation of the communicative and associative capacity that happens partly through training (emotional programmes) and partly through evaluating (EQ) normalised expressive-emotional protocols. It takes shape in the form of a language that is not without pre-established values and hierarchies (e.g. names of emotions, classifications, evaluations, etc.) and includes specific jargon (e.g. emotional

hijacking, state of flow, emotional contagion, etc.) and which creates a discursive space governed by emotional rules that are recognised and internalised by the people who inhabit that space.

3.3. Subjectivation through EI

The set of emotional rules or regulations has the potential to influence pedagogical processes, decisions about school organisation, and interactions in the classroom, as well as how the different participants in the educational process conceive how they should or should not experience, understand, and express their emotions (Zembylas, 2005a, 2005b). These become a constitutive element on which teachers and students articulate their identity, based on a discourse that is presented to them as emancipatory and that seeks to give education back its humanist character within a dehumanising context.

This way of operating at an emotional level had previously been examined by authors such as the Marxist-feminist sociologist Arlie Hochschild (1979, 2003), who made visible a form of worker exploitation some workers suffer as they manipulate emotional expressions to expose themselves emotionally in their work. The problem is not emotional exposure in itself, but rather the fact that it ends up being manipulated for corporatist and productive ends (Colley, 2006). The author uses as examples the work of flight attendants, debt collectors, and salespeople whose everyday work requires a close and public-facing demeanour. This involves an emotional discipline and ex-

posure that in many cases is feigned, it being a fundamental aspect of their labour interactions. The author's main thesis maintains that the end product is the commodification and commercialisation of emotions with the subsequent emergence of a group of «emotionally exploited workers» who are predominantly female and suffer precarious conditions and high risks to their mental health. While it might be tempting to put teachers and educators into this category, this would be an over-simplification. There are studies that try to explain the negative consequences associated with this emotional exposure which manifest themselves as occupational stress or in the form of specific depression, technically defined as burnout (Lens and Neves de Jesus, 1999; Lasky, 2000; Troman, 2000) but there are also arguments that lead us to understand that educators' emotional involvement is vital for understanding educational work and the development of their identities (Lortie, 1975; Nias, 1989, 1996; Dinham and Scott, 1997; Hargreaves, 1998). For example, Hargreaves' research (2000) presents a series of teachers who very positively value close work with the student. The suffering that might be associated with this is partially accepted as it is regarded as an identifying element that is a characteristic of educational work (Zembylas, 2004). Emotional aspects cease to be exclusively private and become a cross-cutting element that allows flow from the private to the public and vice versa, to the point that their differences blur. The problem then is not the work or emotional exposure educational professionals might be exposed to, but the way in which emotionality and its

subjectivating potential are manipulated externally. In this way, EI discourse as a dominant emotional discourse is complicit in contributing to the promotion of subjects who can be adapted to a liberal, commercial, and competitive system on which educational and social life are based. Therefore, it is important to examine in-depth how education professionals, especially teachers, challenge and disturb the hegemony of this discourse.

4. Conclusion

Finally, we should note that the arguments presented in this article should not be seen as incompatible with the idea of the emotional realm playing an important role in the field of education. Quite the contrary. It is a call to action to ensure that a topic this complex and multifaceted is considered in a more exhaustive, thorough, and above all critical way. The educational domain of emotions already existed with more discretion before EI appeared (Dixon, 2012; Newberry, Gallant and Riley, 2013), although EI is what enables affective issues to be regarded as public and important in various areas such as work or education, without considering its contingency. Critical study of its negative implications is usually relegated to a secondary level, and so is excluded from the dominant narrative that then circulates in the field of education.

Based on the ideas presented above, one can infer that to overcome the problems associated with EI discourse, we must propose alternatives and ways of understanding emotionality that enable us to

recognise its social and political character. Based on these, it will be possible to reconsider how to approach emotional education and the different subjectivation processes associated with it. We cannot continue ignoring the fact that the emotional is affective, and that the affective contains elements of power (Deleuze, 2006). Consequently, and starting from this point, it is worth suggesting a way of understanding emotionality that not just aims to be compatible with the latest scientific trends associated with the brain sciences, but that in turn evaluates and examines the profoundly contradictory and power relationships through which emotional experiences and ways of being are determined and managed. In this way, emotional rules can become the product of a situated negotiation that makes it possible to question and appropriate new forms of emotional management. Although the ability to act will continue to be limited, educational initiatives will be able to move from consuming EI to deconstructing it and recovering the affective realm. It is vital to note the need to promote practices that emerge in specific settings (e.g. classroom, educational centre, educational level, etc.) and that concentrate on the particular features of these spaces (e.g. social, cultural, etc.) and their inhabitants (e.g. social educators, teachers, etc.). By exploring what is objective, universal, and scientific in EI discourse, it is possible to reach a point from which the main problem associated with this discourse can be discussed: the type of educator, teacher, student, citizen that it conceives and represses.

Therefore, a more critical and exhaustive focus when facing the postmodern use

of emotionality should show that there is an opportunity to theorise certain cultural elements that would unleash an exploration of the ideological, constitutive, and provocative potential of emotional aspects (Squire, 2001). The arguments emerging from this critical exercise could and should create educational practices that make it possible to equip students and educators with intellectual tools to help them understand emotional complexity, not just as cognitive or neurobiological processes that derive from axiomatic emotional practices and regulations, but also as a space open to multiple as yet undefined possibilities that can be approached from many perspectives. Similarly, we must stop suggesting that unhappiness and failure are caused by poor management of emotions. After more than 20 years of EI, it is worth asking how far it has contributed to introducing a humanist educational vision, or has it instead become something that participates in the dehumanising machinery on which other educational visions are built.

Notes

- ¹ The search term was the word *emotion* in English.
- ² *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* translates as *Inteligencia Emocional: Por qué importa más que el coeficiente intelectual* in Spanish, but it was published in the Spanish-speaking world as *Inteligencia Emocional (Emotional intelligence)*, omitting the subtitle. This is the first of many works in which Goleman develops his thesis of emotional intelligence (e.g.: Goleman 1999, 2003, 2011).
- ³ Both Buey (2002) and Bisquerra (2006) present clear explanations in their work of the concept of *emotion* and the different sources and elements that comprise the concept of EI within the field of education.

- ⁴ To understand some of the criticisms associated with constructivism in general, see Hacking (2001) and for a more specific analysis within the sphere of education, see Penalva (2008a, 2008b).
- ⁵ Rose describes the *psy* disciplines as a group of disciplines or sciences (psychosciences: psychology, psychiatry, psy) that emerged at the end of the 19th century, making «visible and intelligible certain features of persons, their conducts and their relationships» (1998, p. 1). The *psy* disciplines assert their capacity to understand the inner world of people and explain how this shapes their conduct. All of this is through the creation of a body of knowledge and practices that create a specific relationship between power and subjectivity. Its appeal lies in its capacity to control, govern, discipline, and normalise through the ideas of happiness, liberty, and personal realisation-encounter.
- ⁶ The most widely-used EI measurement tests are: ECI (Boyatzis, Goleman and Rhee, 2000), MEIS/MSCEIT (Mayer et al., 2003), and EQ-i (Bar-On, 1997, 2000). A detailed list of these tools can be found in Gowing (2001) while Conte (2005) provides a more technical discussion of their validity.
- ⁷ The idea of *emotional capital* can be understood through the work of Reay (2004), who develops this concept from a feminist perspective, taking Bourdieu's ideas as a theoretical framework. Emotional capital is created through a form of work that generates devotion, generosity, and solidarity and is generally performed by women.

References

- 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). In R. Bar-On and 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: Woulters 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. and Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On and 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.
- Burman, E. (2009). Beyond 'emotional literacy' in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35 (1), 137-155.
- Burman, E. and MacLure, M. (2005). Deconstruction as a method of research. In B. Somekh and C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Science* (pp. 284-293). London: Sage.
- Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96.
- 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 Behaviour*, 26 (4), 433-440.
- Cornwell, S. and Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum: a journey towards emotional literacy*. London: 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*. London: Verso.
- Deleuze, G. (2006). *Foucault*. Londres: Continuum.
- Denzin, K. N. (2007). *On understanding emotion*. New Jersey: Transaction Publisher.
- Dinham, S. and 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. and 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. and Ruiz, 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*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1997). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Game, A. and Metcalfe, A. (1996). *Passionate Sociology*. London: Sage.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: 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, Á. J. and 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. In C. Cherniss and 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*. New York: Routledge.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. New 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. and Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Research Report RR064*. Nottingham: DCSF Publications.
- Landy, F. and 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. (Consulted on January 27, 2017).
- 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. In M. Lewis and J. M. Haviland *Handbook of emotions* (pp. 159-179). London: Guilford Press.
- Le-Doux, J. (1998). *The emotional brain*. London: Phoenix.
- Lens, W. and Neves de Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teachers Burn Out. In R. Vandenberghe and A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing Teacher Burnout* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Organic Law to Improve Educational Quality 8/2013, as of December 9 (LOMCE, BOE, no. 295, 10 December 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.
- 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 la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), 801-814.

- Matthews, G., Zeidner, M. and Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA and London: MIT Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. and Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-10.
- Mestrovicic, S. G. (1997). *Postemotional society*. London: Sage.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching at work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: promoting whole-school strategies: antidote*. London: David Fulton.
- Penalva, J. (2008a). Constructivismo y comprensividad 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*. New York: Kensington Publisher.
- Rose, N. and Abi-Rachid, J. M. (2013). *Neuro: the new Brain Science and the management of the mind*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Schlaeger, J. and 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. and 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.

Author's biography

David Menéndez Álvarez-Hevia is Senior Lecturer in Education Studies at the Metropolitan University of Manchester and since 2013 member of the Executive Committee of the British Education Studies Association (BESA). He studied

his PhD with a fellowship from the Educational and Social Research Institute (ESRI) and has participated in different research projects related to the commercialization of higher education and emotional education.

Table of Contents

Sumario

José Antonio Ibáñez-Martín

75 years at the service of education

David Menéndez Álvarez-Hevia

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

Javier Tourón, Deborah Martín,

**Enrique Navarro Asencio, Silvia Pradas
and Victoria Íñigo**

Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC)

Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,

Albert Fornieles Deu and Jordi Riera i Romani

Development and validation of a questionnaire about determinants of academic success in secondary school students

Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz

and Francisco Esteban Bara

Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future

Jaume Camps Bansell and

Elisabeth Vierheller

Single-sex schools in Spain: A qualitative analysis of the reasoning and perceptions of their principals

Pilar Martínez Clares and

Cristina González Lorente

Career guidance, employability, and entering the workforce at university through a structural equation model

Olga Duarte Piña

Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira

Josefina Sánchez Rodríguez,

Talia Cristina Morillo Lesme and

Concepción Riera Quintana

Evaluating the affective needs of adopted children: demonstrations of psychomotor expressiveness

101

119

141

157

Book reviews

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G.

and Payá, M. *La educación, en teoría*

[Education in theory] (Juan Luis Fuentes).

Sarramona, J. *Conservadores e izquierdistas frente a la educación* [Conservatives and leftists regarding education] (José Antonio Jordán).

Buxarraís, M. R. and Burget, M. (Coord.)

Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad [Learning to be. For a pedagogy

of interiority] (Gema Pilar Sáez Suanes).

Musaio, M. *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*

[Self-realisation: Educating young people in exploring their possibilities]

(Carmen Urpí Guercia). **Pérez-Pérez, C.**

Educación en valores para la ciudadanía.

Estrategias y técnicas de aprendizaje [Education in values for citizenship. Learning strategies and techniques] (José L. González-Geraldo).

177

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 269 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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 planear lo emocional y la educación emocional.

Descriptores: 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 se 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., Kalamouka, 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.

sumario *

table of contents **

José Antonio Ibáñez-Martín

75 años al servicio de la educación

75 years at the service of education

Estudios Studies

David Menéndez Álvarez-Hevia

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

Javier Tourón, Deborah Martín,

Enrique Navarro Asencio, Silvia Pradas

y Victoria Íñigo

Validación de constructo de un instrumento
para medir la competencia digital docente
de los profesores (CDD)

Construct validation of a questionnaire

to measure teachers' digital competence (TDC)

Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,
Albert Fornieles Deu y Jordi Riera i Romani

3 Desarrollo y validación del cuestionario
sobre condicionantes de éxito escolar
en alumnos de secundaria

*Development and validation of a questionnaire
about determinants of academic success
in secondary school students*

55

7 Notas Notes

Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz
y Francisco Esteban Bara

La propuesta de educación moral
de Kohlberg y su legado en la universidad:
actualidad y prospectiva

*Kohlberg's moral education proposal and
its legacy at university: present and future*

85

* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: www.revistadepedagogia.org.

** All the articles are published in English on the web page of the journal: www.revistadepedagogia.org.

Jaume Camps Bansell y Elisabeth Vierheller

Escuelas diferenciadas en España:
un análisis cualitativo de las razones
y percepciones de sus directivos
*Single-sex schools in Spain: a qualitative analysis
of the reasoning and perceptions of their principals*

101

Pilar Martínez Clares y Cristina González Lorente

Orientación, empleabilidad e inserción laboral
en la universidad a través de un
Modelo de Ecuaciones Estructurales
*Career guidance, employability, and entering
the workforce at University through a Structural
Equation Model*

119

Olga Duarte Piña

La Enseñanza de la Historia: innovación
y continuidad desde Rafael Altamira
*Teaching History: innovation and continuity
since Rafael Altamira*

141

**Josefina Sánchez Rodríguez,
Talía Cristina Morillo Lesme y
Concepción Riera Quintana**

Evaluación de las necesidades afectivas
en niñas y niños adoptados: manifestaciones
en su expresividad psicomotriz
*Evaluating the affective needs of adopted children:
demonstrations of psychomotor expressiveness*

157

Reseñas bibliográficas**Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M.**

La educación, en teoría (Juan Luis Fuentes).

Sarramona, J. *Conservadores e izquierdistas
frente a la educación* (José Antonio Jordán).

Buxarrais, M. R. y Burget, M. (Coord.) *Aprender
a ser. Por una pedagogía de la interioridad*
(Gema Pilar Sáez Suanes). **Musaio, M.** *Realizzo
me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle
possibilità* (Carmen Urpí Guercia).

Pérez-Pérez, C. *Educación en valores para la
ciudadanía. Estrategias y técnicas de
aprendizaje* (José L. González-Geraldo).

175

Informaciones

Conferencia TEPE 2018 sobre «Reclutamiento
y educación de los mejores docentes: política,
profesionalismo y pedagogía». I Congreso
Internacional sobre «Educación del Carácter
en Latinoamérica: Retos y Oportunidades».
IX Congreso Internacional de Psicología y
Educación (CIPE) sobre «Psicología, Educación
y Neurociencias. Construyendo puentes
para el desarrollo humano». V Congreso
Internacional EDO (CIEDO) sobre «Liderazgo
y gestión del talento en las organizaciones».

Una visita a la hemeroteca (Eva Ramírez Carpeño).

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid