



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Prieto Egido, Miriam

LA PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Educación XX1, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. 303-320

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

13

LA PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA

THE PSYCHOLOGISATION OF EDUCATION: EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND POSITIVE PSYCHOLOGY

Miriam Prieto Egido
Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.5944/educXX1.16058

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320, doi: 10.5944/educXX1.16058

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. [The psychologisation of education: Educational implications of emotional intelligence and positive psychology]. *Educación XXI*, 21(1), 303-320, doi: 10.5944/educXX1.16058

RESUMEN

En la actualidad, teorías provenientes del campo de la Psicología, especialmente la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, lideran los discursos y prácticas educativos. Sin embargo, dicho liderazgo ha sido objeto de escasos análisis desde el ámbito de conocimiento de la Teoría de la Educación, responsable, por su carácter normativo, de reflexionar acerca de los fines de la educación. Tomando como referencia los estudios provenientes de la Teoría de la Educación británica, el presente artículo aborda el análisis de las implicaciones de las teorías psicológicas para la educación. Para ello, en primer lugar se realiza una descripción de las bases de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, así como se muestran algunos ejemplos de su traducción educativa. En la segunda parte del artículo se aborda el análisis pedagógico, que se conceptualiza en términos de reducción en dos aspectos esenciales de la educación: el sujeto de la educación y la relación educativa. Se concluye que la reducción del sujeto de la educación es consecuencia de una concepción disminuida tanto de las posibilidades del sujeto, como de la

experiencia emocional y de la propia racionalidad. Por su parte, la reducción de la relación educativa se produce a través de su conversión en una relación comunicativa, en la que el discurso sustituye a la acción. Se concluye que la educación tiene un carácter propio, diferente al de la psicología. Si bien la educación debe tomar en consideración el conocimiento aportado por la psicología, debe también mantener su carácter propio, basado en la confianza de las posibilidades de los sujetos que se educan como principio y en la búsqueda del bien en su relación con el mundo y con los otros como finalidad. Así mismo, la relación educativa debe estar basada en la intencionalidad del educador y en la acción en lugar del discurso.

PALABRAS CLAVE

Fundamentos de la educación; Ética; Inteligencia Emocional; Bienestar.

ABSTRACT

Nowadays, psychologically grounded theories, especially emotional intelligence and positive psychology, lead both practice and reasoning in education. However, such leadership has been scarcely analyzed within the parameters of Educational Theory, which normatively reflects upon the aims of education. Taking the British Educational Theory studies as a starting point, the present paper aims to analyze the implications of psychological theories in education. In the first section, the bases of emotional intelligence and positive psychology are described and some examples of their implementation in education are also provided. In the second section, a pedagogical analysis is carried out by restricting two essential aspects of education: the subjects and the relationships. On the one hand, the restriction of the educational subjects is caused by a limited view of the subjects' potential, their emotional experience and their own reasoning. On the other hand, the restriction of the educational relationship is carried out by its transformation into a communicative relationship, in which the discourse is replaced by the action. The conclusion is that education has a distinctive character and is therefore different from psychology. Even though it must take into account the knowledge provided by psychology, education must also preserve its distinctive character. It should be based on a confident view of the potential of the subjects who are being educated and on their pursuit of the good in their relationship with the world around them and with others. Likewise, the educational relationship must be based on the educator's intentionality and on action instead of speech.

KEY WORDS

Foundations of education; Ethics; Emotional Intelligence; Well-being.

INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, las teorías provenientes de la Psicología, especialmente la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, son objeto de un amplio reconocimiento educativo (Hunter, 2000). Estas teorías al mismo tiempo que establecen los medios a seguir, identifican a su vez los fines educativos, ya que no se limitan a proponer modelos centrados en el aprendizaje, sino en estilos de vida considerados como positivos o saludables. La psicología es una ciencia descriptiva, lo que significa que puede describir cómo se aprende, pero no establecer cuáles deben ser los fines de la educación (Carr, 2007; Kristjánsson, 2012a; Marina, 2005). Por ello, se hace necesario un análisis, que corresponde a la Teoría de la Educación como ciencia normativa, de las implicaciones educativas de la asunción de estas teorías.

En el ámbito de la Teoría de la Educación británica, se inició hace unos años una línea de crítica pedagógica a partir de las propuestas incluidas bajo el paraguas del *Social and Emotional Learning (SEL)*. Tomando como marco la conceptualización de las actuales sociedades occidentales como culturas caracterizadas por la primacía de lo *terapéutico* (Furedi, 2004; Illouz 2010, 2014), estos análisis apuntan a la normatividad contenida en las teorías psicológicas, que hacen hincapié en el bienestar individual y la vida saludable, postulándolos como fines principales de los individuos (Ecclestone, 2009b; Suissa, 2008, 2012). Si bien la educación debe mirar siempre por el bienestar del sujeto que se educa, sus fines no se reducen solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros. La consideración del mundo y de los otros apela a un carácter ético, ineludible para la educación, al que en las teorías de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, no se otorga el papel central que ha de desempeñar en la educación. Por ello, los trabajos desarrollados en esta línea de análisis concluyen que la psicologización de la educación supone su desmoralización (Carr, 2007; Ecclestone, 2004; Kristjánsson, 2012a; Rietti, 2008).

En las líneas que siguen se propone la incorporación de estos postulados a la Teoría de la Educación española, a través de un análisis de las implicaciones pedagógicas del primado de los presupuestos psicológicos sobre la educación. Para ello, en la primera parte del artículo se describen los presupuestos de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, y se muestran algunos ejemplos de su formulación educativa. En la segunda parte, se analiza el impacto de sus presupuestos en la forma en que se conceptualiza tanto el sujeto de la educación como la relación educativa.

LA PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La Psicología es una ciencia esencial para la educación, ya que sus aportaciones son necesarias para desvelar, y profundizar en el conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje. A este fin respondieron la teoría de las etapas del desarrollo de J. Piaget, los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje de L. Vygotski, o la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, que supusieron grandes contribuciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en las últimas décadas han surgido algunas propuestas procedentes de la Psicología que han traspasado la barrera de la descripción, para postularse como teorías educativas, y no solo como teorías del aprendizaje. El análisis en este trabajo se centrará en dos de ellas, la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional, por ser las de mayor calado en el ámbito educativo.

Ambas teorías coinciden en dirigirse «hacia el estudio del bienestar en sentido amplio» (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p. 89). Entre los aspectos en los que difieren se encuentra el hecho de que la Psicología Positiva persigue la puesta en práctica de las fortalezas de los individuos con el objetivo de alcanzar el bienestar subjetivo o emociones positivas; mientras la Inteligencia Emocional, por el contrario, analiza las emociones no solo como resultado final, sino como proceso para resolver las situaciones de la vida cotidiana, tomando en consideración tanto las emociones que considera positivas como las negativas. En las páginas que siguen se presentan algunos ejemplos de la recepción educativa de ambas teorías; su relevancia radica en que muestran la configuración de un nuevo lenguaje pedagógico, que no es significativo solo por la terminología que emplea, sino especialmente porque «define categorías de emociones, establece qué es un «problema emocional», brinda marcos causales y metáforas para otorgarle sentido a estos problemas, y restringe los modos en que las emociones son expresadas y manejadas, y los modos en que se les otorga sentido» (Illouz, 2010, p. 22). Contribuyen con ello a la creación de una *estructura de sentimiento*, omnipresente y en muchos casos inconsciente, que «organiza la percepción del yo y de los otros, la autobiografía y la interacción interpersonal» (*Ibid.*, p. 202).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN

La existencia de una inteligencia emocional fue propuesta por primera vez por Mayer y Salovey quienes, tomando como marco las inteligencias múltiples, postularon una inteligencia que se diferenciaba de las demás al caracterizarse por la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones, la habilidad de generar sentimientos que favorezcan el pensamiento, la habilidad de entender las emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad

de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (1997, p. 8). El término Inteligencia Emocional fue popularizado, sin embargo, por D. Goleman (1997), para quien la inteligencia emocional abarca cinco competencias: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. La inteligencia emocional incluye el control de los sentimientos y su adecuación al momento y la situación, su subordinación a un objetivo, la empatía y el arte de gobernar las relaciones para el liderazgo y la eficacia interpersonal.

El calado de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo se refleja en las crecientes voces que denuncian la insuficiencia de las prácticas desarrolladas en el seno del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades emocionales y sociales de los alumnos (Moraleda Ruano, 2015; Núñez Cubero y Romero Pérez, 2013). Para dar respuesta a esta limitación, se han desarrollado una gran cantidad de trabajos y obras referidas a la inteligencia y la educación emocional (Acosta, 2015; Augusto Landa, 2009; Pena Garrido y Repetto Talavera, 2007); siendo los trabajos de Rafael Bisquerra los más destacados. La educación emocional se define como «un *proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida, que se propone el desarrollo de competencias emocionales*» (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015, p. 173); *el desarrollo de estas competencias permite «el bienestar emocional, que es una forma de entender el bienestar social» (Íbid, p. 174).*

Entre los objetivos generales de la educación emocional se encuentran el conocimiento e identificación de las emociones propias y de los demás, el desarrollo de habilidades para el control de las emociones y el fomento de las emociones positivas, y la adopción de una actitud positiva ante la vida. Los contenidos aluden al manejo y control emocional, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas y la potenciación de las positivas, y la aplicación de estos conocimientos en las relaciones con los demás.

A partir de la conceptualización de la Inteligencia Emocional se han desarrollado numerosos programas de intervención. A título de ejemplo se pueden mencionar los desarrollados al amparo de las administraciones educativas. La Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura inauguró en 2009 la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional, que requiere que los centros lleven a cabo actuaciones en tres ámbitos pedagógicos: reconocimiento de emociones propias (autoestima e identidad); regulación de emociones (control del estrés y automotivación); y reconocimiento de emociones ajenas (empatía, asertividad y habilidades emocionales y sociales)¹. El Grupo de Aprendizaje Emocional, en colaboración con la Generalitat Valenciana, publicó en 2005 el «Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia», que persigue la adquisición de

un mejor conocimiento de las propias emociones, la identificación de las emociones en los demás, el desarrollo de la habilidad de controlar las propias emociones, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, el desarrollo de la habilidad de generar emociones positivas y el desarrollo de la tolerancia a la frustración (Caruana Vañó, 2005). La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias ha introducido la asignatura de libre disposición autonómica «Educación Emocional y para la Creatividad». Los contenidos de la asignatura se dividen en tres bloques: conciencia emocional, regulación emocional y creatividad. Entre los criterios de evaluación se encuentran la percepción de las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales básicas, el autoconocimiento emocional, la regulación de la experiencia y la expresión emocional, el manejo de las relaciones interpersonales, etc.².

LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EDUCACIÓN

La Psicología Positiva surgió en 1998, cuando M. Seligman, entonces presidente de la Asociación Americana de Psicología, propuso dar un giro a la investigación en psicología, orientándola hacia los aspectos vinculados con la vida saludable (Hervás, 2009). Entre los ámbitos de estudio de la Psicología Positiva se encontrarían el estudio de las emociones positivas, los rasgos positivos y las organizaciones positivas. En su última revisión del concepto, Seligman ha establecido que la Psicología Positiva tiene como finalidad promover el bienestar, el cual requiere de interacciones sociales positivas, el establecimiento de metas y la obtención de satisfacción una vez conseguidas. Este modelo de bienestar se denomina PERMA, acrónimo de las iniciales en inglés de sus cinco componentes: emociones positivas o «vida placentera» (*Positive emotions*), compromiso o «vida comprometida» (*Engagement*), relaciones (*Relationships*), significado o «vida significativa» (*Meaning*) y logros (*Achievements*) (Arguís Rey, Bolsas Valero, Hernández Paniello y Salvador Monge, 2012).

El calado de la Psicología Positiva en educación puede identificarse en algunas iniciativas y actuaciones desarrolladas al amparo de programas implementados en el ámbito internacional (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010), y nacional (López Sánchez, 2009), aunque su mayor impacto se ha producido en el ámbito del lenguaje. En relación a las actuaciones educativas, podemos tomar como ejemplo el programa *Aulas Felices*³, desarrollado en 2010 y actualizado en 2012 por el equipo SATI de Zaragoza. El programa se dirige al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, y tiene como objetivos potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de profesores, alumnos y familias. Se basa en la concepción de bienestar propugnada por M. Seligman y se asienta sobre dos

pilares: la práctica de la atención plena (*mindfulness*) y el desarrollo del modelo descriptivo de la personalidad basado en las fortalezas personales. La Fundación Fluir, por su parte, promueve proyectos innovadores y colaborativos orientados al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, la promoción de la atención plena y, en general, todos los aspectos que impulsen una educación del bienestar y la felicidad⁴.

Vinculados al concepto de bienestar de la Psicología Positiva encontramos algunos conceptos de uso cada vez más frecuentes en el ámbito educativo, como el *mindfulness* o la resiliencia. El término *resiliencia* se entiende como la capacidad de no dejarse abatir por las circunstancias adversas o potencialmente traumáticas, y de desarrollarse psicológicamente sano y con éxito, sin generar reacciones psicopatológicas o problemas de adaptación sustanciales (Muñoz Garrido y Pedro Sotelo, 2005; Hervás, 2009). Tras este término se asienta la creencia de que cómo nos sentimos no se debe tanto a circunstancias o condiciones externas, sino a la actitud con la que las enfrentamos o aceptamos. La *atención plena* o *mindfulness* se entiende como «un estilo de vida basado en la consciencia y la calma, que nos permite vivir íntegramente en el momento presente» (Arguís Rey, Bolsas Valero, Hernández Paniello y Salvador Monge, 2012, p. 33); entre sus beneficios se encuentran el aumento de la concentración, el control de pensamientos, emociones y conductas, el disfrute del momento presente y efectos positivos en la salud.

El impacto en el lenguaje educativo se observa en la consideración de que los centros educativos se constituyan como Escuelas Positivas o Escuelas Saludables (Moreno Jiménez y Gálvez Herrer, 2010). Desde esta concepción de los centros educativos, adquieren un rol protagonista aspectos como el liderazgo o, un término de gran calado en el ámbito educativo, el *coaching*. Este último se entiende como «un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo este el protagonista de los pasos» (Sánchez Mirón y Boronat Mundina, 2014, p. 225).

LA EROSIÓN DE LA EDUCACIÓN

El giro que se ha producido en la Psicología de la educación, desde el análisis de los procesos implicados en el aprendizaje hacia la elaboración de modelos de vida saludable y de bienestar, contribuye a generar una nueva explicación de la naturaleza humana y su potencial, al tiempo que sienta las bases para delimitar aquello de lo que los seres humanos son capaces (Ecclestone y Hayes, 2009b). Este giro, unido al liderazgo de la psicología en el ámbito educativo, erosionan dos componentes esenciales del concepto de

educación, la idea de ser humano y la relación educativa. La reducción de la idea de ser humano se produce en términos de subjetivismo, disminución del sujeto y emotivismo; la reducción de la relación educativa, por su parte, se caracteriza por su conversión en una relación comunicativa y la desmoralización de la acción educativa generada por el protagonismo del discurso en detrimento de la acción.

LA REDUCCIÓN DEL SUJETO

El giro que han experimentado las teorías procedentes del campo de la Psicología, suponen un primer estadio de la reducción del sujeto: el poder ser se reduce al ser. Las posibilidades y potencialidades del ser humano quedan eliminadas al considerar al individuo solo en su dimensión presente, y al concebir las posibilidades del futuro en términos de frustración y trauma. Esta reducción se identifica en la búsqueda de bienestar promovida por ambas teorías y en su reducción a términos subjetivos, en la consideración de emociones como la ira, la tristeza, el dolor, la culpabilidad, etc. como emociones negativas, en la llamada a vivir el momento presente, eliminando la dimensión temporal que caracteriza al ser humano, y en el logro del liderazgo y la eficacia interpersonal como fines deseables de la vida humana.

La autoestima desempeña un papel central en estos postulados. Esta se entiende como la fuente de los problemas, tanto personales como sociales, y al mismo tiempo como el remedio. Se asume que bajos niveles de autoestima conducen a relaciones sociales y personales perjudiciales. Por el contrario, una alta estima de sí conduce a relaciones plenas y satisfactorias (Furedi, 2004). La aceptación de uno mismo y el desarrollo de un sentimiento generalizado de bienestar se establecen como los principales logros a los que debe llegar el sujeto. Estos presupuestos sobre el bienestar y el papel determinante que la autoestima desempeña en él, suponen una reducción de la educación porque implican la reducción del propio sujeto a sí mismo, su subjetivación y consideración de sí solo en términos de lo que le hace sentir bien (Ecclestone y Rawdin, 2016; Ecclestone y Hayes, 2009a; Furedi, 2004).

La única referencia para el sujeto es él mismo, y sus emociones son su única guía (Brunila, 2014). Sin embargo, la experiencia emocional se propone ya interpretada a la luz del propio bienestar, de forma que no se celebran por igual todas las emociones. Estas se dividen en dos grupos: las emociones que es necesario exaltar y fomentar, y aquellas que hay que evitar y rechazar. Entre las primeras se encuentran las que se conocen como emociones positivas: alegría, felicidad, contento, etc. Entre las emociones a rechazar se encuentran la ira, la tristeza, el miedo, la culpa o el arrepentimiento, que se entienden como experiencias que alteran el estado de bienes-

tar al que aspira todo sujeto (Kristjánsson, 2012b; Kristjánsson 2003) y cuyo sentir puede auspiciar situaciones traumáticas. Tras esta exaltación de la autoestima y el bienestar, y de las experiencias dolorosas como traumáticas, subyace una consideración del ser humano como un *sujeto disminuido* (Furedi, 2004), incapaz de enfrentar y resolver situaciones que forman parte de la vida y de la relación con los demás. La soledad, el fracaso, la decepción, la culpabilidad o el conflicto, se consideran experiencias traumáticas ante las que el individuo por sí mismo no posee capacidad de respuesta, y que dejan una huella imborrable en la personalidad, quebrando de forma definitiva el ideal de bienestar (Graham, 2014).

Ambas concepciones del ser humano, como sujeto vulnerable e incapaz de lidiar con las experiencias sentimentales, y como individuo cuya máxima aspiración es el bienestar emocional, reflejan una contradicción: la exaltación de la autonomía y autorrealización personales, y al mismo tiempo el hincapié en las debilidades y limitaciones, concebidas como incapacidades (Ecclestone y Rawdin, 2016; Ecclestone y Hayes, 2009b). Esta contradicción se hace posible en el seno de una cultura que se caracteriza, entre otros rasgos, por el déficit emocional y el auge de la terapia. Los individuos se consideran incapaces de lidiar con un creciente número de situaciones y relaciones; como consecuencia, se entienden necesitados de ayuda terapéutica que les ofrezca las pautas y guías para lograr el desplazamiento desde la incapacidad hasta la autodeterminación y el empoderamiento (Furedi, 2004). «La identidad moderna se encarna de manera cada vez más pública en una serie de lugares sociales a través de una narrativa que combina la aspiración a la autorrealización y la afirmación del sufrimiento emocional» (Illouz, 2007, p. 19).

Asistimos, por tanto, a una reducción del sujeto, que se manifiesta en tres disminuciones: la disminución del poder ser al ser, representada en el liderazgo cultural de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional; la disminución de la vida afectiva a la experiencia emotiva, representada por la celebración del bienestar y la autoestima; y la disminución de las posibilidades a la incapacidad, reflejada en la consideración de las experiencias negativas como traumáticas y en el llamado a su evasión. Esta reducción, que no tiene su origen en el ámbito educativo sino en el contexto más amplio de la cultura y el imaginario social, genera una reducción de la educación al contradecir sus fundamentos.

LA REDUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN

El inacabamiento que nos constituye hace que en los humanos no pueda hablarse de un ser sin el poder ser que remite al deber ser (Barrio Maestre, 1995). El inacabamiento remite también y de forma inevitable a

la cultura, a una dimensión simbólica e interpretativa de la vida humana (García Amilburu, 2009). Y es por el abanico de posibilidades que despliega la consideración del poder ser del sujeto, por lo que es posible la educación. Aprendemos a caminar, a leer o a relacionarnos porque estamos rodeados de modelos que nos muestran que podemos hacerlo, pero también que creen que podemos, y que nos invitan a salvar las dificultades que encontramos para lograrlo. Y aprendemos a caminar, a leer o a relacionarnos, porque la educación nos invita a proyectarnos e interpretarnos, a imaginar los mundos posibles que cada individuo puede hacer realidad. La educación, por tanto, explora las posibilidades del sujeto humano derivadas del inacabamiento y de la dimensión interpretativa que anida en este. Y lleva a cabo esta exploración a través de la relación educativa, que es una relación ética en la que el educador se compromete con el educando y se hace cargo de él (Ortega Ruiz, 2013).

La relación educativa es una relación ética porque asume la responsabilidad para con el educando, y también porque encuentra su condición de posibilidad en la libertad de los sujetos que se educan. Su condición ética también se manifiesta en dos de sus características definitorias: la confianza y la intencionalidad (Jover, 1998). Para que pueda darse educación, el educador debe confiar en las posibilidades del otro; pero estas posibilidades no son solo para consigo mismo, sino también para con el mundo y con los otros. La relación educativa es «el proceso de ir haciéndose y situándose en relación con lo otro» (*Ibid.*, p. 156); es, por tanto, una relación triangular entre el educador, el educando y el mundo; y la tarea del educador es «conducir al educando a aquellos valores que esperan ser redescubiertos, a los ejes de la concepción del mundo y su lugar en él» (*Ibid.*, p. 147). En la relación educativa, el sujeto de la educación no se concibe a sí mismo solo como lo que es, sino en el poder ser, en el atreverse a ser.

La reducción de la educación a los procesos psicológicos elimina la dimensión proyectiva e interpretativa del ser humano, condición de posibilidad de la acción educativa. Cuando el bienestar, entendido en términos de satisfacción con uno mismo y altos niveles de autoestima, se erige como el principal indicador del pleno desarrollo al que aluden los fines de la educación (Ecclestone y Hayes, 2009b), las tensiones *ser-poder ser* y *yo-otro*, quedan eliminadas, por lo que la educación sufre una erosión.

El inacabamiento que nos constituye nos hace seres vulnerables; pero la vulnerabilidad no refiere a la incapacidad. La consideración del individuo como un sujeto disminuido remite a su incapacidad para vivir, para enfrentar las situaciones, a veces inesperadas, en ocasiones dolorosas, que conforman la vida. Como seres inacabados estamos expuestos al exterior, a lo otro, a los otros; no solo expuestos, sino ligados a ellos. Sentir dolor por la muerte

de un ser querido, o culpa por haber infringido un daño a otra persona, o miedo ante la soledad o el abandono, no son experiencias traumáticas, sino indicadores de ese lazo que nos une a los otros y al mundo. El rechazo de cualquier experiencia vinculada con emociones negativas, conduce a la desmoralización de las acciones (no importan las acciones en sí sino las emociones que generan en los sujetos) al tiempo que a la infravaloración de las posibilidades humanas. Con ellas, la capacidad humana, no solo de sobreponerse al dolor y al sufrimiento, sino de integrarlos como condición necesaria e ineludible de la vida humana, queda subestimada. Es por el gran impacto que se considera que estas experiencias tienen en la personalidad, y por la desprotección con la que se percibe al sujeto frente a ellas, por lo que la resiliencia, la tolerancia a la frustración y las técnicas para la resolución de conflictos se convierten en contenidos clave del proceso educativo.

La consideración de la experiencia afectiva que subyace a la Inteligencia Emocional, centrada en la identificación y el nombramiento de las experiencias emocionales que sentimos, así como su gestión y control, oculta una simplificación y tecnificación de la experiencia afectiva. Simplificación porque la mera identificación o verbalización de las emociones se consideran suficientes para la eliminación de los sentimientos dolorosos. Y tecnificación porque en este ejercicio, las emociones disruptivas se perciben como si en realidad no formasen parte del individuo; el juicio y la evaluación son para las emociones, que se valoran como positivas o negativas, pero no hay una consideración del individuo sintiéndolas (Kristjánsson, 2006). La Inteligencia Emocional, al mismo tiempo que reduce al sujeto a su vivencia emotiva, separa dicha vivencia del propio sujeto mediante su conversión en discurso. De esta forma se impide una verdadera comprensión de la afectividad humana, porque se elimina una de sus principales características: la ambivalencia (Carr, 2002). ¿Qué hay del valor moral de sentirnos culpables cuando hemos causado mal a alguien? ¿Qué pasaría si no fuéramos capaces de sentir dolor y tristeza ante la muerte de un ser querido? ¿Qué significado tiene el enfado que nos hace reaccionar ante una situación de injusticia? (White, 2012). La ambivalencia emocional, el conflicto, la inquietud e incluso el desasosiego son experiencias que no podemos eliminar de nuestra condición humana sin que esta quede afectada. Existe una estrecha relación entre la experiencia afectiva y la vida moral; no podemos eliminar la primera, sin que la segunda quede afectada (Mèlich, 2010).

El liderazgo de la Psicología en educación, y la desmoralización a la que conduce la reducción del individuo al ser, al propio bienestar y a la autoestima, producen también una reducción de la relación educativa, que queda convertida en una *relación comunicativa* (Illouz, 2010). El calado del lenguaje emocional y del bienestar transforma la relación en un intercambio comunicativo que tiene como objetivo ofrecer técnicas

lingüísticas y emocionales para gestionar el propio yo y controlarlo. La exaltación de la singularidad individual, del bienestar y del conocimiento de uno mismo entendido como un ser estático, que residen en los discursos amparados en la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, convierten la relación educativa en una *relación terapéutica* (Ecclestone y Hayes, 2009b). En esta relación, la referencia última es el propio sujeto, que se descubre a sí mismo y se hace consciente de sí mediante la guía del educador, quien al haber perdido su función mediadora con el exterior, ve su tarea reducida a la del terapeuta. Cuando el éxito educativo no se funda en las capacidades de los alumnos o en sus actos, sino en las competencias emocionales y sociales, la relación educativa se reduce a la enseñanza de meras técnicas y habilidades para la vida (Kristjánsson, 2006), pero vacías de contenido, ya que se elimina toda concepción del mundo y de los otros.

El calado de la concepción terapéutica de la relación educativa se refleja en que cada vez con más frecuencia se asocia el modelo de buen profesor con aquel que escucha a sus alumnos, tiene en cuenta sus problemas y les da consejos para solucionarlos, etc. La educación es una actividad individual, y como tal se dirige a cada individuo y debe partir de él; sin embargo, no es una relación meramente subjetiva, sino también objetiva, ya que se establece precedida por los fines que el educador ofrece al educando. Tomar en consideración las circunstancias de cada individuo, si bien es una condición necesaria para la educación, en ningún caso es suficiente, ya que la educación hace referencia al individuo, pero también al mundo y a los otros. Porque siempre está constituida en el seno de una intencionalidad, la relación educativa no puede concebirse como un mero encuentro de subjetividades (Esteve, 2010).

La relación comunicativa se caracteriza por tener como elemento principal el discurso, la narración de la propia experiencia, la identificación y verbalización de las emociones. Sin embargo, la relación educativa, puesto que no se refiere solo al educando sino al educando en el mundo, no se dirige al lenguaje, sino a la acción; no pretende sujetos capaces de elaborar complejos discursos interpretativos sobre sí mismos, sino capaces de actuar en el mundo (Gil, 2001). En la relación educativa, a través de la acción y guía del educador, el educando aprende a prestar atención al mundo, a conocerlo y a responder en él.

La sustitución de la acción por el discurso sobre la emoción, no solo tiene como consecuencia, como se ha señalado anteriormente, el estrechamiento de la experiencia afectiva, ni la sustitución de la acción por el discurso sobre el yo, sino que también produce un estrechamiento de la racionalidad. La relación comunicativa genera la reducción de la razón a

las experiencias particulares; historias que, desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, se interpretan en términos de introspección, identificación y reconocimiento de las emociones, auto-control, etcétera. Mediante estos procesos la atención se centra en capacidades cognitivas técnicas, mientras que no se presta atención al desarrollo de capacidades vinculadas con la abstracción, el pensamiento simbólico, el estudio y análisis de ideas y conceptos, la argumentación, etc. En la relación comunicativa la racionalidad queda reducida al pensamiento individual y tiene al propio individuo como único contenido, generando un «aislamiento engrandecido y orgulloso de un estilo de vida que abarca un círculo existencial y cognitivo muy estrecho» (*Ibid.*, p. 50).

Los postulados de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva erosionan el concepto de educación al basarse en una concepción del sujeto disminuida, desde la que el ser humano se entiende como un ser incapaz. La educación, por el contrario, se fundamenta en las potencialidades del ser humano, se asienta sobre sus posibilidades y encuentra su máxima expresión en su realización. Estas corrientes también generan un estrechamiento de la afectividad y la racionalidad, al reducirlas a una serie de técnicas y pasos orientados a la gestión y el control emocional, y al situar a cada individuo, de forma aislada, como organizador de las mismas. La educación, por el contrario, se dirige al individuo, pero siempre en relación con el mundo, por lo que concibe a los educandos como seres sujetos al mundo y a los otros, que se duelen y se piensan ante el mal y sus injusticias, y se recrean y proyectan en el bien.

CONCLUSIÓN

La acción educativa nace de la condición del ser humano como sujeto inacabado; de su naturaleza desespecializada surge la educabilidad, y con ella, la capacidad de llegar a ser. De esta condición nacen el principio característico de la educación y su máxima finalidad: el principio de confiar siempre en las posibilidades del sujeto que se educa, y el fin de educar sujetos comprometidos con el mundo, con la realidad y con los otros. La educación se dirige al individuo, y por ello debe tomar en consideración al sujeto que se embarca en el proceso educativo, con sus características individuales, sus necesidades, dificultades y limitaciones. Pero para que una acción pueda considerarse educativa, es necesario que tenga un carácter proyectivo y propositivo: debe confiar en las posibilidades de llegar a ser del individuo, y dentro de ese amplio espectro de posibilidades, debe ofrecer valores y principios que permitan al individuo alcanzar una vida buena, lograda (García Amilburu, 2014).

La educación tiene una doble dimensión ética: por los fines deseables a los que invita a adscribirse al educando, y porque esta invitación se hace siempre a través de una práctica que requiere el juicio prudencial del educador y la adscripción libre del educando. Por ello, cualquier actuación o intervención que elimine la dimensión ética, no puede considerarse como educativa. Tampoco cualquier finalidad entendida solo en términos de bienestar, en lugar de felicidad como *eudaimonía* (Kristjánsson, 2012; Camps, 2011). La educación, por su carácter integral, debe atender a todas las dimensiones del ser humano, lo que incluye tanto la educación de las emociones (Bernal, 2013), como el cultivo de la razón. Pero emociones y razón no pueden entenderse desde una visión técnica, sino desde la perspectiva más amplia de la formación de un carácter que actualice las posibilidades de humanización del ser humano. Esta actualización se lleva a cabo a través de la acción, por lo que la práctica educativa no puede limitarse a desarrollarse en el nivel del discurso.

El conocimiento pedagógico puede, y debe, servirse del conocimiento aportado por los estudios empíricos procedentes de diversas disciplinas, entre ellas la psicología. Sin embargo, para que estos conocimientos puedan considerarse pedagógicos, es necesario tener dos aspectos en cuenta: en primer lugar, que el conocimiento empírico describe el ser de las cosas, lo que no invalida la posibilidad de que las acciones humanas puedan ser de otra manera; y, en segundo lugar, que esos conocimientos empíricos deben ser valorados y evaluados desde la mirada pedagógica y desde los fundamentos de la educación (Gil Cantero y Reyero, 2014). Estos fundamentos son los que diferencian la acción educativa de la intervención terapéutica, y solo atendiendo a estos se puede mantener la diferencia entre ambas.

NOTAS

1 Resolución de 2 de marzo de 2010, de la Consejera, por la que se constituye la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. (DOE de 23 de marzo de 2010).

2 Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. de 13 de agosto de 2014).

3 Para ampliar información se puede consultar el programa «Aulas Felices», que tiene como objetivo la aplicación de la Psicología Positiva a la Educación.

4 Ver, a modo de ejemplo, la información difundida por la Fundación Fluir, que tiene como finalidad asesorar a familias, educadores y niños para la aplicación de la Psicología Positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. M. (2015). *Inteligencia emocional: desmontando tópicos*. Madrid: ESIC.
- Augusto Landa, J. M. (Coord.) (2009). *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Barrio Maestre, J. M. (1995). Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 75-103.
- Bernal, A. (2013). La relación educativa, identidad y emociones. En L. Flamarique y M. d'Olivira-Martins (Eds.), *Emociones y estilos de vida* (pp. 75-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bisquerra, R.; Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brunila, K. (2014). The rise of survival discourse in the era of therapisation and marketisation of Education. *Education Inquiry* 5(1), 7-23.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Carr, D. (2007). Moralized psychology or psychologized morality? Ethics and psychology in recent theorizing about moral and character education. *Educational Theory*, 57(4), 389-402.
- (2002). Feelings in moral conflict and the hazards of emotional intelligence. *Educational Theory and Moral Practice*, 5, 3-21.
- Caruana Vañó, A. (Coord.) (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia*. 2.º ciclo de ESO. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Ecclestone, K. & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the 'diminished' subject? The implications of the 'vulnerability zeitgeist' for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education*, 1-17. DOI:10.1080/0305764X.2015.1120707
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009a). *The dangerous rise of therapeutic education*. Nueva York: Routledge.
- (2009b). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389.
- Ecclestone, K. (2004). Learning or therapy? The demoralization of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 129-147.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Londres: Routledge.
- García Amilburu, M. (2009). La naturaleza del ser humano y su educabilidad. En M. A. Murga Menoyo (Coord.), *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 91-100). Madrid: Universitat.
- (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 231-247.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educa-

- ción sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 263-280.
- Gil Cantero, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 45-68.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Graham, L. J. (2014). To be well is to be not «unwell»: the new battleground inside our children's head. En K. Wright y J. McLeod (Eds.), *Rethinking youth wellbeing: Critical perspectives* (pp. 11-34). Nueva York: Springer.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character. Moral education in an age without Good or Evil*. New York: Basic Books.
- Hyland, T. (2005). Learning and therapy: oppositional or complementary processes? *Adults Learning*, 16(5), 16-17.
- Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Madrid: Katz.
- (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Madrid: Katz.
- (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- Jover, G. (1998). Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación. En AA. VV., *Filosofía de la Educación hoy* (pp. 139-158). Madrid: Dykinson.
- Kristjánsson, K. (2012a). Virtue development and Psychology's fear of normativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 32(2), 103-118.
- (2012b). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- (2006). «Emotional Intelligence» in the classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56, 39-56.
- (2003). On the very idea of «Negative Emotions». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(4), 351-364.
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Moraleda Ruano, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://goo.gl/LDCKrJ>
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Moreno Jiménez, B. y Gálvez Herrero, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6(1), 210-220.
- Muñoz Garrido, V. y Pedro Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Núñez Cubero, L. & Romero Pérez, C. (2013). Promoting emotional, social and civic competencies: Educational

- policies in Spain. *KEDI Journal of Educational Policy*, 2, 65-80.
- Ortega Ruiz, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Redipe*, 824, 15-28.
- Pertegal, M. A; Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y educación*, 22(1), 2-14.
- Rietti, S. (2008). Emotional Intelligence as educational goal: a case for caution. *Studies in Philosophy and Education*, 42(3-4), 631-643.
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Munnada, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17 (1), 221-242.
- Suissa, J. (2012). What all parents need to know. Exploring the hidden normativity of the language of developmental psychology in parenting. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 352-369.
- (2008). Lessons from a New Science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 575-590.
- White, P. (2012). Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 1-13.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Miriam Prieto Egido. Profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y miembro del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas, del Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Dirección de la autora: Departamento de Didáctica y Teoría
de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado
y Educación
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3
Universidad Autónoma de Madrid
28049 Madrid
E-mail: miriam.prieto@uam.es

Fecha recepción del artículo: 22. Febrero. 2016

Fecha modificación artículo: 25. Abril. 2016

Fecha aceptación del artículo: 02. Mayo. 2016

Fecha revisión para publicación: 31. Mayo. 2017