TRAS UNA EDUCACIÓN EMOCIONALMENTE INTELIGENTE

María del Mar Noda Rodríguez¹

Cada día que pasa oímos hablar más de una serie de características como versatilidad, adaptabilidad, inconformismo, autenticidad, creatividad, polivalencia, iniciativa, etc., que se consideran esenciales para el desarrollo tanto personal como social y laboral de los sujetos. En otras palabras, la denominada inteligencia emocional (IE) se presenta como uno de los factores determinantes del éxito del individuo en todas las esferas. Se entiende por inteligencia emocional, según Mayer y Salovey, “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, cit. Extremera y Fernández Berrocal, 2003). En particular, Salovey organiza la inteligencia emocional en cinco competencias principales: conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento); capacidad de manejarlas (control emocional); capacidad de automotivarse; capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás (empatía); y habilidad en las relaciones (habilidades sociales y liderazgo). Se podría decir, entonces, que hablamos del uso inteligente de las emociones; es decir, una persona es inteligente emocionalmente cuando sabe relacionarse consigo misma y con los demás, pues significa que sabe escuchar, comunicarse, motivarse, comprender, negociar, adaptarse, disculparse, controlarse, sentir y transmitir confianza, tener iniciativa, tomar decisiones, superarse... , en resumen, sabe actuar adecuadamente en cada momento concreto.

Así, nos encontramos con que los criterios de personalidad y las relaciones personales coinciden o se reconcilian con las necesidades del capital. Un buen trabajador tiene “don de gentes” y, por tanto, se autocontrola emocionalmente, convirtiéndose de esta forma el control extrínseco en autocontrol y en identificación con el espíritu de la empresa, pues el trabajador está al servicio de las demandas del cliente. En estas últimas décadas el proceso de acumulación capitalista ha precisado, y continúa precisando cada vez más, de estas habilidades tanto para los trabajos cualificados como para aquellos en los que no se requiere cualificación, con independencia de que nos hallemos ante el sector secundario o terciario. Así, basta echar una ojeada a los anuncios de cualquier oficina de empleo o a las páginas de ofertas de empleo de cualquier periódico para ver que, básicamente, las mismas cualidades personales –afán de superación, ganas de trabajar, motivación, disposición para trabajar en equipo, movilidad laboral, capacidad de negociación, dotes de coordinación, ... - se demandan a la hora de seleccionar

¹ Departamento de Sociología, Facultad de Educación (módulo B), Universidad de La Laguna, Campus Central, s/n, 38201, La Laguna, Tenerife. Teléfono: 922319079. Fax: 922319117. e-mail: mmnoda@ull.es

candidatos para un puesto de, por ejemplo, ingeniero jefe, vendedor, repartidor o recepcionista, ...

Las empresas, como nos señalan los economistas, sociólogos, empresarios, sindicalistas, políticos..., se han vuelto flexibles, dinámicas como el propio mercado y, además, en la nueva gestión empresarial, según reza, el sistema capitalista ofrece posibilidades de autorrealización y espacios de libertad para la acción (Boltanski y Chiapello, 2002: 56). Por tanto, los individuos “deben poseer” estas cualidades, no sólo porque sean beneficiosas para ellos sino porque además son necesarias para tener éxito, o, como mínimo, para incorporarse o reengancharse al mercado laboral. De esta forma, una nueva dinámica, que se viene denominando “toyotismo”, basada en la flexibilidad y en la coordinación de grupos de trabajo, sustituye al anterior modelo jerárquico-burocrático dominante en los países de capitalismo desarrollado hasta la década de los 80. Así, “la lucha emprendida en la década de 1990 ha tenido por objeto *eliminar* en gran medida *el modelo de empresa forjado en el período anterior*: por un lado, deslegitimando la jerarquía, la planificación, la autoridad formal, el taylorismo, el estatuto de cuadro y las carreras dentro de una misma firma en el transcurso de toda una vida y, por otro, reintroduciendo criterios de personalidad y el uso de las relaciones personales que anteriormente habían sido desplazadas” (Boltanski y Chiapello, 2002: 134).

En otras palabras, “las normas que gobiernan el mundo laboral están cambiando. En la actualidad no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. Se trata de un criterio que se aplica cada vez con mayor frecuencia y que acabará determinando quién será contratado y quién no, quién será despedido y quién conservará su trabajo, quién será relegado al mismo puesto durante años y, por último, quién terminará siendo ascendido” (Goleman, 2003 ii.:15). Este tipo de planteamiento lo hallamos no sólo en el “best-seller” de Goleman (2003 i., 2003 ii.) y en los innumerables trabajos que han seguido su estela sino también en los trabajos de gestión empresarial de la década de 1990.

Al mismo tiempo, el sistema capitalista como garante del igualitarismo, que no de la justicia social, se encarga de ofertar a través del propio mercado la adquisición de dichas cualidades a los sujetos que no las poseen de forma innata o bien deseen potenciarlas. Así, vemos cómo cada vez se crean más empresas con este objeto, o cómo las oficinas de empleo o las propias universidades imparten cursos al respecto. Estas últimas lo realizan a través de los cursos de doctorado, los Servicios de Asesoramiento Laboral y Empresarial de la Fundación Empresa Universidad, ..., ofertando cursos para la inserción laboral con el objetivo de desarrollar las características personales necesarias para conseguir un empleo, como pueden ser habilidades directivas, habilidades comerciales, técnicas de negociación, técnicas y estrategias de trabajo en equipo, habilidades sociopersonales para el ámbito profesional, dinamización y motivación, organización personal, solución de problemas en el ámbito laboral,

regulación del estrés laboral, técnicas de comunicación en la empresa, estrategias de solución de conflictos interpersonales en la empresa, ...

En esta misma línea vemos cómo se trata a través de distintos organismos², e incluso de leyes educativas, de “sensibilizar” y “motivar” hacia la emprendeduría, creatividad e innovación empresarial, desarrollo de la carrera profesional, nuevas tecnologías aplicadas a la búsqueda activa de empleo, prospectiva laboral, gestión eficaz del tiempo, etc. Sirva como botón de muestra el texto del reciente Pacto Social por la Educación en Canarias (2001), en el cual se alude en varias ocasiones a la necesidad de fomentar valores tales como la emprendeduría y la empleabilidad. En la misma línea, puede leerse en la exposición de motivos de la reciente Ley de Calidad, que “en una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro” (LOCE, 2002: 45189).

De igual forma, tanto en la exposición de motivos como en el Capítulo 1 sobre los principios básicos de la Ley de Calidad se enfatiza la importancia de la flexibilidad del sistema educativo –en concordancia con la comentada flexibilidad del actual mundo laboral–, señalando, por ejemplo, que “el sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos” (LOCE, 2002: 45190).

Todo ello contribuye a responsabilizar/autorresponsabilizar al individuo de su fracaso o no éxito, porque tanto el sistema educativo como el económico le ofrecen la oportunidad de triunfar. Esto es así ya que se parte, socialmente, de la convicción de que el aprendizaje/adquisición tanto de las habilidades cognitivas como de las caracteriales que determinan la posición económico social de los individuos está al alcance de todos en una sociedad regida por el principio de la igualdad de oportunidades. Así, se considera que los resultados escolares dependen exclusivamente del esfuerzo que esté dispuesto a realizar el individuo, asumiendo de facto que se da una total igualdad de oportunidades educativas. De esta forma, el reconocimiento de la persistencia de desigualdades sociales se concreta, en la LOCE, en la posible existencia de determinados centros escolares o zonas geográficas desfavorecidos, señalándose que “las Administraciones Educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se

² Por ejemplo, en los anuncios de diversos cursos cofinanciados por el Fondo Social Europeo puede leerse, a modo de lema, que “El Fondo Social Europeo contribuye al desarrollo del empleo, impulsando la empleabilidad, el espíritu de empresa, la adaptabilidad, la igualdad de oportunidades y la inversión en recursos humanos”.

proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa”. (LOCE, 2002: 45200). De hecho, en la exposición de motivos de la mencionada ley se destaca que “es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social” (LOCE, 2002: 45189). Queda claro, por tanto, que el sistema educativo queda exento de cualquier responsabilidad, no cuestionándose en ningún momento el sistema productivo-social-cultural-educativo vigente y atribuyéndose las desigualdades persistentes a determinadas singularidades de tipo demográfico (como la inmigración), orográfico, etc.

En definitiva, nunca la desigualdad social ha estado tan legitimada como ahora, y nunca el fracaso del individuo en la escala socioeconómica ha sido más directamente imputable a él mismo pues, además de depender su futuro de sus características individuales –que, incluso, pueden también ser adquiridas-, en el sistema educativo actual “(...) todos los niños, iguales en principio, son invitados a trabajar y a tener éxito. Los que no llegan al mismo no tienen otra alternativa, en última instancia, que la de culparse ellos mismos: ausencia de cualidades intelectuales, ausencia de coraje y de trabajo, ausencia de virtud...La escuela integra y rechaza, invita al sujeto a percibirse como el responsable de su propia historia, y por ende de su propio fracaso” (Dubet y Martucelli, 2000: 266). Por otra parte, nunca ha habido tanta flexibilidad y variedad en el mercado de trabajo ni tantas posibilidades de formación en las propias empresas para que cada individuo pueda construir su propia condición de “empleabilidad” –entendiendo por ésta la capacidad para lograr y mantener un empleo-.

Las cualidades garantes del éxito en este nuevo espíritu, encuadradas bajo la denominación genérica de inteligencia emocional, a las que venimos aludiendo, están sacadas del repertorio de mayo del 68. Este nuevo acento se puede considerar una respuesta a las críticas que denunciaban la alienación en el trabajo y la mecanización de las relaciones humanas –la denominada crítica artística-, pues al ponerse el énfasis “(...) no sólo en la polivalencia, en la flexibilidad en el empleo y en la aptitud para aprender y adaptarse a nuevas funciones (en lugar de exaltar la posesión de una profesión y las cualificaciones adquiridas), sino también en la capacidad de compromiso y de comunicación y en las cualidades relacionales, la nueva gestión empresarial se aproxima hacia lo que se conoce cada vez más como “saber estar”, en oposición al “saber” y al “saber hacer”” (Boltanski y Chiapello, 2002: 151). De esta forma, el sistema capitalista ha asumido parte de las críticas realizadas desde los sectores más progresistas y las ha canalizado hacia su propio beneficio.

De todo lo anterior se desprende que la dominación social es interpretada por los sujetos en términos de diferencias de personalidad, por lo que no tiene cabida la reivindicación social. Al mismo tiempo, se considera que las clases sociales se han diluido tras la expansión canibalizadora de la clase

media, con su continua estratificación salarial y los consiguientes efectos sobre la uniformización de hábitos, gustos y opiniones –favorecida por el creciente impacto de los “mass-media”- y la pérdida del referente social de los sujetos procedentes de la clase trabajadora. La individualización de las condiciones de trabajo junto a una gran diversidad de contratos impiden la categorización socio-profesional y la denuncia de las condiciones de explotación en el mundo del trabajo. De ahí que la estructura social “aparece no solamente como un sistema complejo y multidimensional, sino también como un sistema desarticulado en el cual los “competitivos”, los “protegidos”, los “precarios” y los “excluidos” forman grandes conjuntos que están ellos mismos estratificados y mantienen varias relaciones de dominación” (Dubet y Martucelli, 2000:18). A la vez, se produce una mercantilización de las cualidades de los individuos al romperse la distinción entre la vida personal y la laboral. De esta forma, el capitalismo actual se refuerza tanto con respecto al proceso de acumulación como ideológicamente, convirtiendo al individuo en el protagonista principal o, más bien, en el responsable de su propia historia: personal, educativa, económica, social, Así, se considera que el éxito económico-social de los individuos no sólo pasa por su formación, como ocurría antaño, sino también por su capacidad, a través de estas cualidades personales, para convertirse en imprescindible o, al menos, en necesario/adecuado en/para un puesto de trabajo. Sin embargo, como nos señalan Boltanski y Chiapello “en una situación en la que “no hay empleos para todos”, son siempre los mismos los que no son seleccionados, lo cual no hace sino aumentar sus desventajas y erigir barreras cada vez más difíciles de franquear entre los diferentes “segmentos” de los trabajadores asalariados” (Boltanski y Chiapello, 2002: 329). De esta forma, la estratificación de la clase media no debe evitar que analicemos la sociedad en términos de clases sociales y de dominación; lo que se ha producido es una enorme complejización de la sociedad, de forma que “(...), sigue habiendo clases sociales, pero las clases y sus conflictos ya no pueden dar cuenta de la estructura de la sociedad, de sus conflictos y, sobre todo, de su unidad” (Dubet y Martucelli, 2000: 93).

Si admitimos, por tanto, que la inteligencia emocional se ha convertido en un elemento clave para el éxito y en un nuevo elemento legitimador de la desigualdad social, ¿cuál es el papel que está jugando el sistema educativo en todo este proceso?. Tal y como señalamos anteriormente, la aportación de la Universidad se canaliza, hasta la fecha, a través de cursos de tercer ciclo, masters y cursos convalidables por créditos de libre elección, pero, ... ¿y la escuela?.

La importancia de la inteligencia emocional en el sistema educativo reside en que actúa sobre la personalidad del individuo, con todo lo que ello comporta. En opinión de uno de los principales valedores y divulgadores de la inteligencia emocional, ésta puede y debe aprenderse, siendo así que “(...) cualquier enfoque que se centre en ayudar a las escuelas a enseñar estas capacidades sólo puede redundar en el aumento del civismo y la prosperidad económica de la comunidad” (Goleman, 2003 ii: 427).

En este sentido, en algunos países occidentales comienza a fomentarse el uso de la inteligencia emocional en los centros educativos. Por ejemplo, en el

Reino Unido está previsto impartir cursos a todos los directores de centros de primaria, secundaria y educación especial para desarrollar sus aptitudes emocionales, con el objetivo de que esto revierta en la actitud y en la mejora del nivel académico del alumnado³. En otro país anglosajón, Estados Unidos, se está empleando una estrategia alternativa para “impartir” la educación emocional, consistente en integrar en las asignaturas ordinarias, como contenidos transversales, las enseñanzas sobre sentimientos y relaciones personales. Así, en las escuelas de New Haven (Conneticut), y en otras zonas de Nueva Inglaterra que cuentan en la actualidad con importantes bolsas de marginalidad y conflictividad social, se imparten contenidos sobre “Aptitudes para la vida” a niños que, según se nos dice⁴, no reciben el necesario apoyo por parte de sus familias. A lo largo de la extensa geografía de EEUU se están desarrollando programas escolares con objetivos similares, tal y como señala Goleman (Goleman, 2003, i y ii).

Volvemos a constatar, nuevamente, cómo problemas socio-económicos se abordan desde el sistema educativo como problemas de índole personal, de tal forma que se considera que la conflictividad social y económica se puede paliar en gran parte proporcionando a los individuos las herramientas necesarias para su autoconocimiento y potenciación emocional; y en consecuencia, para el mejor aprovechamiento productivo de sus emociones. Esto implica una mayor capacidad para entender las causas de los propios sentimientos y emociones para poderlos adaptar y canalizar hacia el propio provecho y el del conjunto de la sociedad, atenuando así el riesgo de la denominada “ansiedad social”.

En cuanto a la situación en nuestro país, ésta no puede entenderse fuera del contexto en que se ha movido nuestra evolución socio-económico-educativa en estas últimas décadas, en la que en breves períodos de tiempo, y sin apenas posibilidad de tomarnos un respiro, hemos pasado por la implantación tardía del Estado del Bienestar, la aplicación de duras medidas de ajuste para superar las crisis económicas de los setenta y los noventa, ... En este contexto de ir siempre con prisas, recorriendo parte del trecho que nos separa de los países de nuestro entorno y, a la vez, tratando de no perder el paso ante los nuevos cambios, cabe pensar que vamos a seguir la misma tendencia de otros países desarrollados. Esta tendencia, que ya se halla presente en la evolución de nuestro sistema productivo, y que forma parte igualmente del espíritu de nuestras recientes leyes educativas (LOGSE, LOCE), es la de encaminarnos hacia una educación emocionalmente inteligente. De cualquier forma, por el momento sólo hemos podido constatar intentos de propiciar una “alfabetización emocional” en la escuela, como se desprende de la aparición de recientes trabajos en esta dirección⁵.

³ Véase, por ejemplo, la página web: <http://www.inteligencia-emocional.org>

⁴ <http://www.inteligencia-emocional.org>

⁵ Véanse, entre otros, Extremera y Fernández Berrocal (2002, 2003).

Bibliografía

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002): El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid, Akal.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2001): Pacto Social por la Educación, Gobierno de Canarias.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2002): “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”, Revista Iberoamericana de Educación, nº 29, 1-6.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003): “La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula”, Revista Iberoamericana de Educación.

Goleman, D. (2003 i.): Inteligencia emocional, Kairós, Barcelona.

Goleman, D. (2003 ii.): La práctica de la inteligencia emocional, Kairós, Barcelona.

LOCE (2002): BOE nº 307, 24 diciembre de 2002