

Más allá de las apariencias: Una crítica de la educación emocional

Beyond appearances: A critique of emotional education

 Ani Pérez Rueda¹

Resumen

Los partidarios de la educación emocional la presentan como la solución a un sinnúmero de problemas sociales. Este artículo explora sus presupuestos —la oposición entre razón y emoción, la distinción *a priori* entre emociones positivas y negativas, la empatía como herramienta fundamental para la comprensión del otro y la separación entre individuo y sociedad— para exponer sus contradicciones y cuestionar así sus pretensiones emancipadoras. Se concluye que se trata de un enfoque voluntarista y culpabilizador, que plantea un análisis despolitizado de los problemas sociales y que es incapaz de dar una respuesta efectiva a los objetivos que declara.

Palabras clave: Innovación educativa; educación emocional; inteligencia emocional.

Abstract

The supporters of emotional education present it as the solution to a myriad of social problems. This article explores its assumptions —the opposition between reason and emotion, the *a priori* distinction between positive and negative emotions, empathy as a fundamental tool for understanding the other, and the separation between the individual and society— to expose its contradictions and thus question

¹ Investigadora independiente. Email: aniperezrueda@gmail.com

its emancipatory pretensions. It is concluded that it is a voluntarist and blame-placing approach, which poses a depoliticized analysis of social problems and is incapable of providing an effective response to its stated objectives.

Keywords: Educational innovation; emotional education; emotional intelligence.

1. Introducción

En los últimos años la atención al aspecto emocional se ha convertido en un tema central del debate pedagógico y en una prioridad para las diversas instituciones que intervienen en educación (Abramowski, 2025; Abramowski y Sorondo, 2023; Palacios Díaz et al., 2024; Sorondo y Abramowski, 2024; Zaldívar Sansuán, 2024). Muestra de ello son la cantidad de programas de formación docente sobre el tema que ofrece la administración, los numerosos proyectos de innovación promovidos por empresas y fundaciones que insisten en la relevancia de las emociones² o la creciente literatura académica publicada al respecto (García-Lázaro et al., 2019), así como la ya habitual —y exitosa— reivindicación de incluir la educación emocional en la educación formal (Zaldívar Sansuán, 2024). En paralelo a esta proliferación de cursos, proyectos, artículos e iniciativas legislativas, hemos sido testigo de la extensión de un nuevo sentido común pedagógico: para un sector considerable de la izquierda, la educación emocional sería hoy un medio privilegiado para dar respuesta al problema del sufrimiento psíquico del alumnado y, por lo tanto, un elemento indispensable para que el alumnado pueda desenvolverse en su vida presente y futura fuera de la escuela. Mientras que los promotores de la educación emocional insisten en su potencial para actualizar una escuela tradicional que se habría quedado obsoleta en este sentido (Abramowski y Sorondo, 2023), son muchas las voces críticas que hablan de una progresiva emocionalización, psicologización o terapeutización de la educación (Ecclestone y

² Tres de los innumerables ejemplos de esto son Educación Responsable (Red de Centros Educación Responsable), un programa de la Fundación Botín centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional; “Hechos de emociones”, el segundo reto de la fundación del BBVA Aprendemos juntos; o el evento “Ser o no ser. La centralidad de la educación emocional en un mundo incierto”, celebrado en el Espacio Fundación Telefónica de Madrid.

Brunila, 2015; Prieto Egido, 2018; Solé Blanch, 2020; Solé Blanch y Moyano Mangas, 2017; Sorondo et al., 2025).

El objetivo del presente ensayo es exponer una crítica interna de los elementos centrales que caracterizan la propuesta de la educación emocional³ para desvelar lo que se esconde más allá de su apariencia y mostrar algunas vías para la superación de sus errores. En este sentido, examinaremos la educación emocional en virtud de sus propios parámetros, de sus presupuestos y objetivos, tratando de responder a preguntas como las siguientes: ¿sus premisas se sostienen entre sí?, ¿sus conclusiones se derivan lógicamente de sus principios?, ¿hay contradicciones internas o tensiones no resueltas? Por lo tanto, no contrastaremos *externamente* un marco teórico previo —cuya validez se daría por supuesta— con el de la educación emocional, sino que demostraremos *desde dentro* la propia inconsistencia de las categorías de este último.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía existente: por un lado, de aquella que expone los fundamentos y objetivos de la educación emocional; por otro, de la creciente literatura crítica con esta propuesta. Con el objetivo de seleccionar ambos tipos de fuentes, se llevó a cabo una primera búsqueda amplia para localizar los artículos sobre educación emocional publicados en castellano desde el año 2000. A continuación, se redujo el corpus seleccionando, por un lado, los artículos que exponían con mayor claridad los fundamentos teóricos y los objetivos de la educación emocional y, por otro, los artículos críticos con la educación emocional más recientes y relevantes. Por último, a partir de la revisión de sus referencias, se amplió el corpus con otras fuentes de fechas anteriores pero ampliamente citadas.

2. Aclaraciones conceptuales

Exponer los límites del concepto de educación emocional es una tarea complicada: en primer lugar, porque el profundo eclecticismo teórico sobre el que

³ En este ensayo no nos ocuparemos del conjunto de las pedagogías afectivo-emocionales, de las que la educación emocional es solo una perspectiva concreta. Para un análisis de estas pedagogías, véase Abramowski (2025) y Sorondo y Abramowski (2024).

se sostiene⁴ es un obstáculo para la precisión; en segundo, porque en paralelo a su generalización la propuesta se ha ido desdibujando cada vez más. Hoy es habitual que se llame educación emocional casi a cualquier proyecto o medida educativa que preste atención a lo emocional, lo que dificulta comprender la relación entre el auge de la educación emocional como modelo concreto y el momento histórico en el que vivimos, un periodo de crisis capitalista que los defensores de este enfoque prefieren describir eufemísticamente como incierto (Chao, 2022). En lo que sigue intentaremos deshacer la confusión.

Según Bisquerra Alzina (2003, p. 7), “la educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”, es decir, su emergencia se relaciona con la convicción de que la escuela estaría prestando atención solo a una serie de conocimientos y despreciando otras necesidades y capacidades igualmente valiosas. No obstante, esta afirmación tan trivial —y compartida desde perspectivas muy diferentes que poco tienen en común— no apunta al verdadero origen de la educación emocional. Para esto debemos remontarnos a su precedente más claro: la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983)⁵, que definía ocho tipos de inteligencia, entre los que se encontraban la intrapersonal y la interpersonal. La combinación de ambas sería equivalente a lo que Salovey y Mayer (1990) llamarían unos años después inteligencia emocional, un concepto que fue popularizado más adelante por Daniel Goleman (1995).

⁴ Una muestra de este eclecticismo es la enumeración que realiza Bisquerra Alzina, uno de los principales exponentes de la educación emocional, de los fundamentos teóricos de esta última: “el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el flujo, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc.” (2003, p. 7).

⁵ Recoger las abundantes críticas que ha recibido la obra de Gardner por su falta de rigor y su arbitrariedad —esto es, por su carácter acientífico— excede no solo las posibilidades, sino también las intenciones de este artículo. A pesar del rechazo que ha mostrado buena parte de la comunidad investigadora, es innegable que sus planteamientos han sido aceptados y asumidos por muchos docentes y su ocurrencia disfrazada de teoría ha tenido un impacto considerable en las prácticas educativas, por lo que la crítica de esta sigue siendo necesaria.

A día de hoy, *inteligencia emocional*, *competencia emocional* y *educación emocional* son términos que suelen usarse indistintamente y que carecen de una definición unánime, lo que da cuenta de su falta de concreción. Por ejemplo, las cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales que identifican Salovey y Sluyter (1997) —cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol— se solapan con el concepto de inteligencia emocional definido por Goleman (1995), que se compone de cinco dominios —autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales— que incluyen a su vez veinticinco competencias (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Sin embargo, dado que el concepto de inteligencia tiende a ser interpretado como un rasgo de la personalidad en buena medida innato, mientras que el de competencia pone más énfasis en la interacción entre persona y ambiente y, por lo tanto, en el aprendizaje, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) prefieren apostar por el uso del segundo en el ámbito educativo y dejar los debates sobre la inteligencia emocional para el campo de la psicología. A pesar de que esto no resuelve el problema de la falta de precisión, la educación emocional sería así, para estos autores, aquella que contribuye al desarrollo de las competencias emocionales, que para Bisquerra Alzina (2011, p. 6) serían “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar”, que incluyen a su vez “aspectos más específicos como la tolerancia a la frustración, regulación de la impulsividad, regulación de la ira para la prevención de la violencia, etc.”. Por su parte, Mayer y Salovey (1997) prefieren hablar de inteligencia emocional, pero la entienden como una serie de habilidades que pueden adquirirse y que están vinculadas entre sí: la percepción o expresión emocional, la asimilación emocional, la comprensión de emociones y la regulación de los estados emocionales propios y de las demás personas. Según estos autores, estas habilidades están ordenadas de manera jerárquica, por lo que la más compleja y elevada de todas ellas es la regulación emocional, que sería el fin supremo de la educación emocional.

Una vez hecha esta caracterización general, examinemos los fundamentos de la educación emocional para exponer sus contradicciones y sus consecuencias

educativas y políticas: la oposición entre razón y emoción, junto con la revalorización de la segunda; la distinción *a priori* entre emociones positivas y negativas, a la que se suma el objetivo de potenciar las primeras y disminuir las segundas; la empatía como herramienta para comprender las experiencias de los demás; y la separación entre individuo y sociedad —o entre práctica y condiciones materiales—, sobre la que se basa la pretensión de transformar la realidad incidiendo únicamente en el “interior” del individuo.

3. Oposición entre razón y emoción

La defensa de la regulación emocional como objetivo más elevado de la educación emocional se asienta sobre dos presupuestos. En primer lugar, la emoción se concibe como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 12), una alteración de nuestro estado de ánimo. En la medida en que la emoción sea algo que nos perturba, aprender a regularlo parece la postura más razonable. En segundo lugar, aunque algunos autores hayan hecho esfuerzos para evitar presentar las emociones como irracionales *per se*, lo cierto es que sus propios planteamientos educativos han seguido condenando a las emociones al espacio de lo no cognitivo, lo solo parcialmente cognitivo, lo inconsciente o lo opuesto a la razón. Así, por ejemplo, Bisquerra Alzina (2003, p. 13) señala la existencia de tres componentes en una emoción (neurofisiológico, conductual, cognitivo) y añade que “a veces se emplea el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional [el componente neurofisiológico]) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva)”. En una línea similar, describe la inteligencia emocional “como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas” (p. 20). Del mismo modo, Pardo Sanmartín y Hernández Prados (2020, p. 369) enmarcan lo emocional en los “jardines relacionados con lo no cognitivo”. La enumeración de ejemplos podría ser interminable, pero añadiremos dos citas más que permiten arrojar luz sobre la forma más sofisticada o sutil en la que puede presentarse el dualismo entre razón y emoción:

Las emociones no son estados absolutamente irracionales de los que tenemos que librarnos o perturbaciones contra las que tenemos que prevenirnos. Las emociones sin la razón pueden cometer tremendos disparates, pero la razón sin las emociones también. (Darder Vidal y Bach Cobacho, 2006, p. 69)

Goleman (1995) plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, principio de realidad, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar este cambio. Las obras de Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), entre otras, son un indicador de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción. (Bisquerra Alzina, 2003, pp. 17-18)

En la primera cita se insiste en que las emociones no son estados puramente irracionales y que además tienen mucho que aportar a la razón. Sin embargo, de forma implícita el dualismo se mantiene, aunque se diga que ambas deben trabajar conjuntamente. Por lo tanto, las emociones quedan restringidas al ámbito de lo irracional y, a pesar de que se diga explícitamente lo contrario, se ven reducidas a una respuesta fisiológica involuntaria que *a posteriori* podríamos racionalizar. Esta concepción de lo emocional refuerza una dicotomía que parecía quererse superar. En cuanto a la segunda cita, si bien por un momento parece apuntar a una superación de la oposición entre razón y emoción (y entre sus correspondientes connotaciones), se limita a darle la vuelta a la jerarquía, manteniendo intacto el dualismo: razón y emoción siguen siendo dos elementos opuestos —luego la emoción sería inherentemente irracional—, aunque complementarios. No se cuestiona, por ejemplo, la relación entre lo femenino y lo emocional —lo que en la cita quiere decir irracional—; simplemente se afirma su mayor relevancia.

Este dualismo ha sido objeto de innumerables críticas desde la filosofía, la sociología, la teoría política y la antropología, entre otras. Si bien una revisión de

todas ellas excede las posibilidades de este ensayo, seleccionaremos dos de las más conocidas —la de Le Breton y la de Ahmed— para exponer el error que subyace a parte de las críticas actuales a este dualismo. Examinemos, en primer lugar, el siguiente fragmento de Le Breton (1999):

El hombre no está en el mundo como un objeto atravesado a ratos por sentimientos. Implicado en sus acciones, en sus relaciones con los otros y los objetos que lo rodean, en su medio ambiente, etcétera, está permanentemente afectado, tocado por los acontecimientos. Aun las decisiones más razonadas, mas “frías”, movilizan la afectividad y son procesos a los que subyacen valores, significaciones, expectativas, etcétera. Sus procesos se mezclan con sentimientos, lo que lo diferencia de la computadora. El “corazón” y la “razón”, lejos de rechazarse, se entrelazan de manera necesaria, se influyen mutuamente, y el individuo logra a veces “razonar” en parte su afectividad al percibir, por ejemplo, cómo lo molesta; o se rinde a ella con toda buena fe o la lucidez atenuada de un “ya lo sé, pero, de todas formas...”. Empero, en el primer caso, lejos de elevarse más allá de su emoción, el sujeto no hace más que verterla en otro registro: no la elimina. Oponer “razón” y “emoción” sería desconocer que de todas maneras una y otra están inscriptas en el seno de lógicas personales, impregnadas de valores y, por lo tanto, de afectividad. Hay una inteligibilidad de la emoción, una lógica que esta busca y una afectividad del pensamiento, aun del más riguroso, una emoción que lo condiciona. (pp. 103-104)

Le Breton comienza aquí señalando que el pensamiento y el sentimiento están interrelacionados, o se afectan mutuamente, que es algo trivialmente cierto. Sin embargo, poco después da un salto: ahí donde estaba hablando de “pensamiento” pasa a referirse a la “razón”, convirtiendo ambos en sinónimos. De este modo, en su argumentación razón y emoción quedan interrelacionados y Le Breton considera así superada la oposición entre ambas. El problema es que pensamiento y razón no son lo mismo: todo pensamiento es un juicio que puede ser racional o irracional, es decir, implica afirmar una proposición que puede ser verdadera o falsa. Por lo tanto, el hecho de que algo sea racional es independiente de “cuánto” pensamiento y “cuánta” emoción haya en la génesis de ese juicio: la

reflexión más sosegada puede ser irracional y la emoción más exaltada puede ser perfectamente racional, y viceversa⁶. La única vía para superar verdaderamente la oposición entre razón y emoción pasa por comprender que el carácter racional o irracional de una proposición es independiente de su génesis o su causa. No se trata, por lo tanto, de fundirlas o desdibujarlas planteando su interrelación.

Algo parecido podría decirse de la postura de Ahmed (2015), sintetizada en el siguiente fragmento:

Esta proyección de la "emoción" a los cuerpos de otros no solo funciona para excluirlos de los ámbitos del pensamiento y la racionalidad, sino también para ocultar los aspectos emocionales y corporizados del pensamiento y la razón. Como he sugerido a lo largo de este libro, las "verdades" de este mundo dependen de las emociones, de cómo mueven a los sujetos y los mantienen pegados. La respuesta al repudio de las feministas como emocionales no debería ser aseverar que el feminismo es racional y no emocional. Dicha afirmación estaría mal orientada puesto que implicaría aceptar la oposición entre emociones y pensamiento racional, que es crucial para la subordinación de la feminidad, así como del feminismo. En vez de ello, debemos cuestionar esta comprensión de la emoción como "lo no pensado", así como necesitamos cuestionar el supuesto de que el "pensamiento racional" no es emocional, o que no implica verse movida por otros. (p. 258)

Una vez más, pensamiento y razón se vuelven indistinguibles y la razón se diluye al hacerse dependiente de las emociones. Estos dos ejemplos nos permiten mostrar que el problema es doble. Por un lado, toda oposición entre razón y emoción conduce a la estigmatización de lo emocional, que queda atrapado en la categoría de irracional. Por otro, no menos importante, cuando se trata de superar este dualismo fundiendo o interrelacionando ambas categorías, la razón se acaba desdibujando: en lugar de definirse por su *contenido* de verdad, se explica atendiendo, en buena medida, al *origen* o a la *motivación* de sus proposiciones. Por lo tanto, señalar la interrelación de razón y emoción —como hacen buena parte

⁶ Con este ejemplo no queremos decir que en la reflexión sosegada no haya emoción o que en la emoción exaltada no haya pensamiento, pues como hemos señalado coincidimos con Le Breton en que están interrelacionados. Aquí los separamos analíticamente porque creemos que el ejemplo sirve para entender que el carácter racional o irracional de una proposición se sitúa en un plano diferente.

tanto de los defensores como de los críticos de la educación emocional— no resuelve el problema, solo añade más confusión al asunto.

4. Buenas y malas emociones

El segundo presupuesto de la educación emocional es que podemos establecer una distinción *a priori* entre emociones positivas y emociones negativas. Asimismo, las personas podrían tener control y regular estas emociones negativas si aprendieran una serie de estrategias de “(auto)gestión emocional” (por ejemplo, estrategias de relajación o de control de la ira) para el “autodominio” de sus emociones (García-Lázaro et al., 2019). Por lo tanto, el objetivo principal de la educación emocional es permitir la regulación emocional “a través de formación y entrenamiento” (Bisquerra Alzina, 2011, p. 5).

El primer problema de este planteamiento —que ha sido criticado por diversos autores aludiendo a la complejidad y a la naturaleza adaptativa de lo emocional (Zaldívar Sansuán, 2024)— es que desde esta perspectiva el carácter positivo o negativo de ciertas emociones no vendría dado por su contenido en situaciones concretas, por su carácter racional o irracional, sino que sería estable para cada emoción cualesquiera que sean las condiciones. Así, la alegría sería siempre una emoción positiva, mientras que la ira sería inevitablemente negativa, con independencia de si la sentimos en respuesta a una agresión o si aparece vinculada al intento de dominar a otros más vulnerables, borrándose así distinciones fundamentales entre uno y otro caso. Este error se muestra claramente en el planteamiento de Bisquerra Alzina (2011, p. 7), que considera acciones como insultar, gritar, pegar o robar como “un comportamiento impulsivo (una conducta que nace del enfado o la ira, que son emociones negativas)” tras el que estaría “un pensamiento irracional (que no es exacto, no es apropiado, es ilógico, incorrecto, etc.)”. Esas acciones serían, por lo tanto, automáticamente censurables.

Como no podría ser de otro modo, la propuesta de Bisquerra Alzina es invitar a quienes sufren a conformarse y reprimirse: “¿realmente no te puedes aguantar?, ¿o es que te cuesta aguantarte?, ¿merece la pena hacer el esfuerzo y aguantarse?” (p. 7). En el mismo sentido apunta cuando, recogiendo el punto de vista de Goleman

(1995), afirma que “la habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 19). Aunque podamos pensar que dirige las preguntas anteriores a aquellos que utilizan sus emociones para justificar alguna forma de dominación, pidiéndoles que suavicen su ira —aunque tampoco queda claro a qué se refiere exactamente con esto último—, el hecho de que omita explicitar la posible relación entre emociones y opresión permite que su argumento derive sin problemas en la defensa de la represión emocional de quienes son oprimidos y se rebelan contra ello. Evidentemente, los defensores de la educación emocional lo niegan:

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son aspectos de la regulación. Algunas técnicas que contribuyen al desarrollo de la regulación emocional son: introspección, relajación, meditación, respiración, diálogo interno, control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, etc. (Bisquerra Alzina, 2011, p. 6)

Sin embargo, por mucho que pretendan desvincular la regulación de la represión, su esfuerzo acaba siendo inútil al no introducir en su análisis las determinaciones sociales de las emociones, lo que convierte la educación emocional en una serie de mandatos morales abstractos sobre cómo sentir correctamente que deben seguirse de forma acrítica, para lo que se nos ofrece un conjunto de estrategias represivas. En este sentido, Abramowski (2017) y Palacios Díaz et al. (2024) han descrito la educación emocional como una forma de educación moral conservadora. Con independencia de lo grande que sea la preocupación de sus defensores por el bienestar del alumnado, la educación emocional acaba empujando a este a la quietud y el conformismo y encerrándole así en sus propios problemas. Por ejemplo, cuando Mayer y Salovey (1997) señalan que la regulación emocional nos permite estar abiertos a experimentar emociones negativas sin que esto interfiera con nuestras actividades cotidianas, cabe preguntarse a qué se están

refiriendo. ¿Es acaso siempre deseable que dominemos nuestra ira hasta silenciarla, con independencia de qué la haya provocado, y que sigamos con nuestro día con normalidad?

Modzelewski (2013), siguiendo a Nussbaum, ha tratado de superar esa distinción entre emociones positivas y negativas —con la consiguiente represión de las segundas— afirmando que, si bien las emociones combinan elementos buenos y malos, “son la manera que tenemos de reconocer lo que será útil para la reproducción de nuestra vida en primera instancia, y para alcanzar nuestra felicidad en última instancia” y que habría “algo útil en la ira cuando contribuye a levantarnos contra la injusticia” (p. 322). En este caso, coincidimos con Modzelewski en que es un error categorizar las emociones *a priori*. Sin embargo, la noción de utilidad es también problemática como justificación de una emoción: siguiendo con su ejemplo, la ira puede ser perfectamente útil no solo para levantarse contra la injusticia, sino también para cometerla. Además, esta investigadora pretende elaborar un listado de “emociones democráticas” (p. 320) o “emociones específicas que fomentan el ejercicio de la ciudadanía” (p. 319), lo que mantendría una distinción entre emociones apropiadas e inapropiadas con independencia de las condiciones en que se expresen o de sus fines.

El segundo problema de esta postura es que la educación emocional pretende modificar lo que sentimos sin necesidad de intervenir en las determinaciones y en las causas objetivas de esas emociones. Esto es, en definitiva, lo que se conoce como psicología positiva —el fundamento de la autoayuda y el *coaching*—, cuyo planteamiento puede resumirse en que la forma en que nos sentimos depende fundamentalmente del color del cristal con el que miremos lo que nos sucede, como si pudiéramos elegir o modificar nuestras emociones tan solo con desearlo. Como consecuencia, el papel del profesorado debe cambiar: del “rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 26). El docente adquiere así una función terapéutica y queda investido de una autoridad dogmática en lo que respecta a las emociones de su alumnado que le otorga el poder de señalar las emociones positivas y las negativas para después potenciar las

primeras y reducir las segundas. Sin embargo, los medios que la educación emocional propone para alcanzar el bienestar son impotentes en ese sentido por su carácter profundamente voluntarista: se espera que dejando intactas las condiciones materiales de vida del alumnado este sea capaz de encontrarse bien simplemente porque tenga la voluntad de hacerlo⁷.

Frente a esta valoración *a priori* de las emociones que relega una serie de ellas al plano de lo inevitablemente irracional, hay quienes han insistido en su dimensión emancipadora o de resistencia contrahegemónica (Massumi, 1995⁸). A nuestro juicio, estas coordenadas son profundamente erróneas: no se trata de distinguir entre buenas y malas emociones, pero tampoco de buscar las claves de la emancipación en cómo nos sentimos —por mucho que esto nos proporcione información relevante—, sino de actuar racional o críticamente sobre nuestras emociones en cada situación concreta.

5. Ponerse en el lugar del otro

Desde la educación emocional, la necesidad de comprender cómo se sienten los demás se aborda apelando a la empatía. Empatizar es, de hecho, uno de los mandatos principales tanto de la educación emocional como de otras pedagogías afectivo-emocionales: “la mejor expresión de la inteligencia emocional” (Modzelewski, 2013, p. 320) y guía imprescindible para nuestra práctica. Ponernos en el lugar de los demás es lo que debería revelar cómo proceder en cada situación.

Sin embargo, como uno no deja de ser uno mismo por más que lo desee, lo que sucede es que solo imagina qué sentiría él en las circunstancias del otro. Así, el discurso de la empatía asume que para considerar verdadero o válido el sentir del otro es preciso pasarlo por el filtro de la propia experiencia, pero esa experiencia será necesariamente diferente, de ahí que apelar a la necesidad de empatizar en el sentido más ambicioso del término (es decir, dejar de ser uno mismo y convertirse

⁷ Bisquerra lleva al extremo su voluntarismo cuando, tras hacer referencia al potencial ilimitado de cambio del ser humano, afirma que “cada persona es la arquitecta de su cerebro” (2018, p. 154).

⁸ Este autor distingue entre afecto (indeterminado y abierto) y emoción (actualización consciente del afecto) y es al primero al que le atribuye esa dimensión emancipadora. Otras autoras no comparten esta diferenciación.

momentáneamente en el otro) sea reivindicar un imposible. Lo que verdaderamente ocurre es que quien intenta empatizar se coloca en el centro como juez y, como ponerse en el lugar del otro no le permitirá comprenderle del todo aunque afirme lo contrario, puede despreciar toda vivencia que no pueda imaginar. Aquello que quede más allá del círculo cerrado de la experiencia de quien juzga será automáticamente puesto en duda si este considera que él, en el lugar del otro, no se habría sentido igual⁹.

Por lo tanto, la jerga de la empatía contradice sus propósitos: aspiraba a abrir al sujeto a las experiencias de otros y termina por encerrar a los otros junto a uno mismo en su experiencia. Como resultado, acaba por establecerse un patrón o estándar de lo que es correcto sentir en cada situación que acaba reflejando las experiencias de los más favorecidos, incapaces de entender cómo aquello que a ellos no les duele podría dolerle a otros. Los menos favorecidos aprenden así a reprimirse a sí mismos a partir de la comparación con dicho patrón.

Los problemas del mandato de la empatía son, en definitiva, dos. En primer lugar, en sentido estricto se trata de un ejercicio imposible, pues ni la imaginación más fuerte e informada puede hacernos sentir lo mismo que cualquier otro individuo en cualquier otra situación. La sensación de acercarse a ello cuando se trata de personas cercanas y con experiencias similares sirve para cegarse a la realidad de todos los demás casos. En segundo lugar, incluso aunque fuera posible sentir lo mismo que el otro, la emoción no es criterio de verdad. El camino para comprender y analizar las distintas experiencias, propias y ajenas, no es tratar de sentir una determinada emoción, sino juzgar crítica y racionalmente cada caso, lo que requiere introducir en el análisis las determinaciones sociales de las emociones, que el marco de la educación emocional siempre deja fuera.

⁹ Este argumento podría ejemplificarse con frases que pueden resultarnos familiares: “te entiendo porque yo en tu lugar habría sentido lo mismo” o “a mí una vez me pasó lo mismo y no me enfadé tanto, no entiendo por qué te pones así”.

6. Cambiar el mundo mirándose a uno mismo

En la literatura en defensa de la educación emocional, esta aparece como la solución a una serie interminable de graves problemas sociales que la escuela tradicional no podría resolver, como el medio para dar “respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias” (Bisquerra Alzina, 2011, p. 5). Para Bar-On et al. (2007, citado por Valdiviezo-Loayza y Rivera-Muñoz, 2022, p. 2), “la educación tradicional se equivocó al enfatizar el desarrollo de habilidades cognitivas y desde ella, pretender que los estudiantes al salir de la escuela comprendan el mundo que los rodea y logren dar solución a los problemas”. Por lo tanto, se plantea la introducción de la educación emocional como una tarea urgente que, además, debería incluirse en todas las etapas educativas puesto que las competencias emocionales serían más difíciles de adquirir que otras y más necesarias:

Un estudiante de secundaria en un trimestre puede aprender a resolver problemas matemáticos de cierta complejidad, como por ejemplo resolver ecuaciones de segundo grado. Pero en un trimestre no es capaz de adquirir la competencia de la regulación de la ira en situación de conflicto. Y, sin embargo, es probable que en la vida real esto último le sea más necesario que lo primero. Es necesario tomar conciencia de la importancia de la educación emocional y estar dispuestos a invertir esfuerzos y tiempo en ello. (Bisquerra Alzina, 2011, p. 5)

Para justificar la prioridad de la educación emocional, sus promotores le atribuyen, en primer lugar, la capacidad de abordar necesidades relacionadas con la salud mental y de contribuir a la resolución de una larga lista de problemas entre los que mencionan la ansiedad, el estrés, la depresión, la baja autoestima, la anorexia, el sida, la violencia, la delincuencia, el consumo de drogas, la conducta sexual no protegida, los intentos de suicidio, etc., que son descritos como comportamientos de riesgo (Bisquerra Alzina, 2003, 2011; Valdiviezo-Loayza y Rivera-Muñoz, 2022). En segundo lugar, la educación emocional se presenta como un medio para mejorar el rendimiento académico (Antonio-Agirre et al., 2019; García-Lázaro et al., 2019; Guil y Gil-Olarte, 2007; Valdiviezo-Loayza y Rivera-

Muñoz, 2022). En tercer lugar, se alude también al vínculo entre inteligencia emocional y empleabilidad: “en el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 23). En definitiva, los problemas sociales —ya sean los relacionados con la salud mental, el fracaso escolar, el paro u otros— se explican, al menos en parte, en términos de una falta de competencia o inteligencia emocional¹⁰. La educación emocional sería así un medio para que los individuos puedan mejorar sus condiciones de vida.

Por lo tanto, sus defensores consideran estar superando el enfoque elitista de la inteligencia entendida como cociente intelectual —que sería algo dado que apenas se puede modificar— y ofreciendo una salida igualitarista. Este fragmento de Bisquerra Alzina (2003) en el que se refiere a la obra *The Bell Curve* de Herrnstein y Murray (1994) es, aunque extenso, muy clarificador en este sentido:

Según ellos [los autores del libro], la inteligencia de la gente se distribuye de acuerdo con la curva normal: pocos son muy inteligentes, muchos están en el medio, y unos pocos tienen poca inteligencia. Estas diferencias son difíciles de cambiar. Toman en consideración la relación entre inteligencia y economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con empleos bien pagados y con más salud. Las personas inteligentes consiguen reconocidos títulos universitarios que les permiten acceder a buenos empleos, con buenos sueldos, y como consecuencia son felices. En cambio las personas poco inteligentes tienen dificultades de aprendizaje, obtienen títulos de bajo nivel o ninguno, tienen dificultades en lograr empleos y los que obtienen son temporales, poco considerados y mal pagados; como consecuencia no pueden ser felices. Poner sobre el papel ideas tan elitistas era provocar la reacción y la controversia. [...] En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptando una postura de reacción al

¹⁰ El auge de la educación emocional no puede desvincularse de las conceptualizaciones que son hoy hegemónicas a la hora de abordar la desigualdad social y educativa, en las que se privilegia la atención a la “vulnerabilidad psico-emocional” de los sujetos (Ecclestone y Brunila, 2015) y en las que los problemas de salud mental aparecen como problemas psicológicos desligados de las condiciones económicas y sociales actuales (Brunila, 2014).

elitismo de The Bell Curve. Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (emotional quotient) en el futuro substituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices. En este sentido, Goleman tomaba la postura igualitaria, frente al elitismo. (Bisquerra Alzina, 2003, p. 17)

Las implicaciones de este enfoque son graves. Para empezar, lejos de desarrollar un análisis de clase, que es lo que habría sido necesario para discutir a Herrnstein y Murray (1994), se sigue atribuyendo el éxito y el fracaso a una forma de inteligencia. Que se trate de una inteligencia emocional modificable por medio del esfuerzo individual apenas mejora la postura que se pretende criticar, pues lo que se hace es convertir los problemas sociales en problemas individuales y privados, en problemas psicológicos de individuos separados de la sociedad, sin determinaciones sociales, y con la capacidad de modificar sus emociones a voluntad. Así, es el individuo aislado quien debe realizar el esfuerzo de identificar, comunicar y regular su emoción. Lo que subyace a esto es el mito liberal del individuo soberano y la comprensión, igualmente liberal, de que una sociedad libre es aquella compuesta por una suma de individuos abstractamente libres que serían capaces de autogestionarse. Por lo tanto, por mucho que se afirme el carácter igualitarista de la educación emocional, al impedirse cualquier análisis de clase su postura es tan elitista como aquella que pretende criticar y la igualdad que promulga es una igualdad meramente abstracta. Se trata, en definitiva, de un modelo individualizante y despolitizador (Sorondo, 2023).

En segundo lugar, la concepción de individuo y sociedad que presuponen los defensores de la educación emocional implica aceptar también la separación tajante entre un mundo "exterior", que nos rodea y nos influye desde fuera, y nuestro mundo "interior", donde estarían nuestras emociones. Por más que se reconozca que el mundo "exterior" puede condicionar, desde esta perspectiva las emociones conservarían un grado considerable de autonomía o independencia. De este modo,

su propuesta se basa en la idea de que podríamos resolver nuestros problemas aceptando el mundo “exterior” (la sociedad de clases, con su explotación y sus diversas formas de dominación) e interviniendo exclusivamente en un mundo “interior” que es solo una ilusión, pues el individuo despojado de sus determinaciones sociales es simplemente una abstracción vacía. Así, por ejemplo, la educación emocional propone resolver los problemas de autoestima abordándola como algo interno —sin analizar ni intervenir en sus determinaciones sociales concretas— que podríamos modificar por medio de una serie de estrategias de gestión emocional. El resultado de este enfoque no es otro que la impotencia: a una comprensión errónea de la sociedad y de sus problemas se le suma una propuesta idealista y voluntarista.

En tercer lugar, y en coherencia con lo anterior, la educación emocional trata los problemas sociales como un producto del analfabetismo emocional (Barrios Tao et al., 2019) o de la ignorancia emocional (Bisquerra Alzina, 2003): desde este enfoque, aquellos que carecen de inteligencia emocional desarrollan comportamientos de riesgo (entre los que incluyen, por ejemplo, la delincuencia, el consumo de drogas, la anorexia o los intentos de suicidio) que solo agravarían su sufrimiento. Se renuncia así a entender las razones o determinaciones sociales de estos comportamientos, que quedan estigmatizados al tiempo que se culpabiliza a quien los lleva a cabo y, en general, a cualquiera que sea incapaz de lidiar con su sufrimiento de formas socialmente aceptadas. Los defensores de la educación emocional llegan a vincular, por ejemplo, la aceptación por parte de muchas mujeres de su subordinación¹¹ o el suicidio a una baja inteligencia emocional (Bisquerra Alzina, 2003; Extremera et al., 2018), lo que da buena cuenta del carácter profundamente culpabilizador de este tipo de discursos. Por otro lado, cuestiones como la alta autoestima, la satisfacción con la propia vida, el buen rendimiento académico o el éxito profesional son explicados como el resultado de

¹¹ Bisquerra Alzina (2003) menciona un artículo de B. Leuner publicado en alemán en 1966 y cuya traducción sería “Inteligencia emocional y emancipación” (citado por Mayer et al., 2000) en el que se explica que la razón por la que muchas mujeres rechazan un rol social es su baja inteligencia emocional.

una mayor inteligencia emocional y, por lo tanto, como un mérito individual, ocultándose así que las condiciones materiales de vida —y por tanto la clase social— determinan todas esas experiencias.

7. Conclusiones

Los partidarios de la educación emocional la presentan como un medio para superar los defectos de la educación tradicional contribuyendo al bienestar del alumnado y a la solución de un sinfín de problemas sociales. Se nos dice que la educación emocional es una innovación que pretende actualizar una escuela desfasada con respecto a los retos del presente y que enseñará al alumnado a desenvolverse mejor en un mundo incierto. Sin embargo, como hemos tratado de explicar, esto es solo una ilusión: lejos de aportar en este sentido, la educación emocional refuerza la individualización y despolitización de los problemas sociales en un contexto de crisis capitalista, caracterizado por el empeoramiento generalizado de nuestras condiciones de vida y el recorte de nuestras libertades y derechos políticos. Urge, por ello, romper con la equiparación entre educación emocional y emancipación, que es hoy parte del sentido común pedagógico.

Aunque esto requerirá de un desarrollo mayor en trabajos posteriores, exponemos a continuación una síntesis de las críticas que hemos expuesto, que deberían servir para desarrollar una aproximación antagónica a la de la educación emocional. En primer lugar, es imprescindible romper con la oposición entre razón y emoción y con la consiguiente identificación automática entre emociones e irracionalidad, pero también con los intentos de superar este dualismo fundiendo sus dos elementos. Con el objetivo de desestigmatizar lo emocional, estos intentos acaban diluyendo lo racional y abriendo la puerta al relativismo¹². En segundo lugar, debemos criticar tanto la idea de que toda emoción es algo a celebrar o un motor para la emancipación —de lo que se derivaría que toda acción motivada por una

¹² Exponer la relación entre relativismo, posmodernidad y lo que se conoce como giro afectivo excede las posibilidades de este artículo. Diremos, no obstante, que de la necesaria demolición del positivismo no debería derivarse una postura relativista, del mismo modo que de la crítica a las concepciones dogmáticas (y por tanto falsas) de la razón no debería seguirse el rechazo o la renuncia a la razón.

emoción se justificaría a sí misma— como cualquier división *a priori* entre buenas y malas emociones, que no atiende a criterios de racionalidad y que frente al sufrimiento ofrece solo conformismo y represión. En tercer lugar, el mandato de la empatía no solo es imposible en sentido estricto sino que coloca las emociones como criterio de verdad y brújula para la práctica, de manera que estas suplantando el lugar del análisis racional. En cuarto y último lugar, no podemos aceptar la separación entre individuo y sociedad, o entre mundo interior y mundo exterior, que plantea cierto grado de independencia o autonomía de nuestras emociones. Al contrario, debemos insistir en que nuestras condiciones materiales de vida determinan nuestras emociones —y de ahí que no nos sirva el voluntarismo de la educación emocional—, pero también en que por medio de la práctica racional podemos actuar sobre nuestras emociones de una forma crítica y consciente.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Eds.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251–271). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2025). La narrativa romántico-sentimental y las pedagogías afectivo-emocionales: diálogos entre pasado y presente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 11-35. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.001>
- Abramowski, A. L. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health*,

- Psychology and Education*, 9(2), 109-118.
<http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202-222. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>
- Bisquerra, R. (2018). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 145-171.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5-8.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Brunila, K. (2014). The rise of the survival discourse in an era of therapisation and neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1), 7-23.
<http://dx.doi.org/10.3402/edui.v5.24044>
- Chao, C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 9-12.
<https://riieb.iberomx/index.php/riieb/article/view/31>
- Darder Vidal, P. y Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 55-84. <https://doi.org/10.14201/3202>
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506.
<http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in psychology*, 9, 367.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>

- García-Lázaro, I., Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2019). La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: Un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus (2015-2019). En J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo y M. N. Campos Soto (Coord.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 220-231). Dykinson.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y Educación: Desarrollo de competencias socio-emocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 189-215). Pirámide.
- Herrnstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. The Free Press.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Modzelewski, H. (2013). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *Areté*, 26(2), 315-333. <http://dx.doi.org/10.18800/arete.201402.007>
- Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M. y Sisto Campos, V. (2024). Emo-emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(45). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8667>
- Pardo Sanmartín, L. y Hernández Prados, M. Á. (2020). El acompañamiento emocional de los adolescentes. Programa de formación a familias En R. Rivera Espinosa (Coord.), *V Congreso Online Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI* (pp. 366-376). Grupo Eumed.

- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20200>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Solé Blanch, J. y Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104-125). Dykinson/CLACSO.
- Sorondo, J., Bertolín, P. y Venceslao, M. (2025). Emocionalización de la educación. Discursos, políticas y prácticas. Editorial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 4-10.
- Valdiviezo-Loayza, M. A. y Rivera-Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>

Zaldívar Sansuán, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95–118.
<https://doi.org/10.14201/teri.30261>

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2025



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)