

APRENDIZAJE PERMANENTE Y COMPETENCIAS EMOCIONALES FRENTE A LA PRECARIEDAD LABORAL: LOS TRABAJADORES POBRES

MARÍA JOSÉ GÓMEZ-TORRES
*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
Proyecto DER2015-63701-C3-1-R¹*

1. EL TRABAJO COMO INSTRUMENTO DE DESIGUALDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL: EL CASO DE LOS TRABAJADORES POBRES O ‘WORKING POOR’

El trabajo ha sido siempre un elemento clave para que los individuos construyan sus identidades personales y desarrollen sus proyectos vitales, influyendo tanto en la esfera pública como en la privada de las personas. El trabajo, entendido como institución social, desempeña un papel básico en, al menos, los siguientes ámbitos: en la socialización de las personas, en la distribución del tiempo de actividad y ocio, en la asignación de roles y en el establecimiento de reglas para el funcionamiento de la maquinaria social. Igualmente, el trabajo aporta rentas para los trabajadores mediante la conversión de su fuerza de trabajo en trabajo efectivo, lo que les proporciona reconocimiento social y refuerza su autoestima, abonando el terreno hacia la plena integración social.

Actualmente, la conceptualización del trabajo supera la visión más simplista del término, es decir, aquella que lo identifica como un mero mecanismo regulador del intercambio económico de bienes y servicios, para abarcar en su

¹ Proyecto de investigación I+D+i DER2015-63701-C3-1-R “*Instrumentos normativos para la mejora de las transiciones de los working poor y su inclusión social*”, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación dependiente del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y Fondos FEDER

significado todas las relaciones sociales, de participación, socialización e integración que se establecen dentro de su ámbito de acción. En este sentido por trabajo se entiende *“la ejecución de tareas que suponen un gasto de esfuerzo mental y físico, y que tiene por objetivo la producción de bienes y servicios para atender las necesidades humanas”* (Guerrero y López-Igual, 2009: 71).

Existen, así mismo, dos modalidades de trabajo: el trabajo no remunerado (becarios, prácticas, voluntariado, etc.) y su contrapartida, el trabajo remunerado. Este último se identifica con el concepto de empleo, entendido como todo trabajo que es mercantilmente remunerado, diferenciándose en el mismo otras dos categorías: por una parte, el empleo asalariado relacionado con la producción de mercancías a cambio de las cuales se recibe un salario o ingreso monetario o en especies y, por otra parte, el empleo autónomo que representa una actividad económica de carácter mercantil por cuenta propia, desarrollada así de manera independiente, sin que se establezca contraprestación de tipo salarial, sino de ingreso o beneficio empresarial².

Como se aprecia, no todo trabajo es un empleo porque no siempre las actividades que se realizan para satisfacción de las necesidades colectivas se ven correspondidas con una retribución económica en el mercado laboral, e incluso podemos decir que no todas las retribuciones obtenidas mediante el trabajo logran satisfacer las necesidades básicas de los trabajadores. De hecho, uno de los efectos que el fenómeno de la globalización³ ha generado en las sociedades desarrolladas es la aparición de un nuevo tipo de trabajador⁴, el “trabajador pobre” o *‘working poor’* (Calvo Gallego (2016)). Esta tipología de trabajador presta su condición socio-laboral para dar nombre una nueva categoría social: la de “los trabajadores pobres” que viene a sumarse a la larga lista de grupos sociales que se encuentran en la pobreza y en la exclusión social, o en riesgo de caer en ellas.

² Una tipología especial está representada por los denominados “falsos autónomos” o “autónomos económicamente dependientes” caracterizada por tratarse de una modalidad de trabajo remunerado en el mercado laboral que no se sitúa dentro del grupo de trabajo asalariado.

³ Globalización económica entendida desde sus dos perspectivas básicas: por una parte, la interpretación centrada exclusivamente en el intercambio económico a nivel internacional de productos, como bienes y servicios, y su consecuente tráfico financiero internacional y, por otra parte, la acepción más amplia que incluye cualquier modalidad de intercambio cultural y económico entre países diferentes, propiciado por el acceso a internet y el dominio del mismo para acceder a sus ventajas y oportunidades. El impacto en las vidas de los ciudadanos y en la economía de los países es innegable, por lo que se ha convertido en una tarea continua analizar sus efectos, establecer las causas de los mismos, y realizar predicciones de futuro.

⁴ Se hace uso del sustantivo genérico para facilitar la lectura del texto, en la convicción de que las lectoras y los lectores sobreentienden que ambos géneros se encuentran representados en el mismo.

En un sentido amplio, el trabajador pobre se define como la persona que, a pesar de tener trabajo, no percibe un salario suficiente para satisfacer las necesidades vitales básicas que le permita mantener un nivel establecido como normal dentro de su comunidad social, ni para poder eludir la pobreza en periodos de desempleo temporal (Leana, Mittal y Stehl, 2012). La existencia de un trabajador en las circunstancias referidas no puede hacer otra cosa que alertar respecto a la grave situación, no solo del propio individuo sino de la sociedad en sí, ya que supone la ruptura radical con las arcaicas estructuras que han marcado hasta ahora las relaciones laborales.

Tradicionalmente se ha considerado que la forma de eludir o de salir de la pobreza consistía en lograr un empleo que aportara los ingresos suficientes, y durante el tiempo necesario, para poder llevar una vida digna dentro de un proyecto vital fruto de una trayectoria personal y laboral satisfactoria. Sin embargo, hoy día esto ya no ocurre así debido a los efectos de la globalización económica que se manifiestan mediante factores que incrementan la proliferación de trabajadores pobres en el mercado de trabajo, tales como: las economías estancadas por periodos largos del tiempo, la presencia de amplias cohortes de jóvenes desempleados y con bajas cualificaciones, la incorporación de la fuerza de trabajo femenina al mercado laboral, la ampliación de la etapa laboral con la presencia de trabajadores mayores, el incremento del número de inmigrantes, los salarios bajos que no permiten sortear la inflación de los productos básicos, los recortes en prestaciones y servicios sociales, la incesante demanda de trabajadores con alta cualificación profesional frente a la baja demanda de trabajadores poco cualificados, el privilegio de las grandes empresas que tienen más fácil integrarse en nuevos mercados ágilmente, mientras las pequeñas empresas y los autónomos no logran conocer, siquiera, la existencia de nuevos nichos de empleo o mercados emergentes, y mucho menos participar en ellos (Chilman, 1991). En suma, *“la globalización deja a los trabajadores poco cualificados, y pequeños productores, debilitados sin poder de negociación y sometidos a la creciente competencia”* (Carr y Alter, 2002:2).

El tema que nos ocupa, el de los trabajadores pobres, supone en la mayoría de los casos hablar de empleo precario⁵ o “atípico”, entendido como aquel carente de la seguridad y la estabilidad que se asocia tradicionalmente con el desempeño de un trabajo remunerado. Las sucesivas reformas laborales realizadas en los últimos años han dado lugar a diferentes modalidades de empleos atípicos como los que se enumeran a continuación (Guerrero y López-Igual, 2009):

⁵ Los factores que delimitan la precariedad del empleo son, básicamente, la escasa o insuficiente remuneración salarial, la incertidumbre y la inseguridad en el empleo, la constante intensificación de los requerimientos del empleo, la desprotección legal y la pérdida de derechos sociales y laborales.

- *Empleo asalariado temporal*, en contraposición con el empleo fijo. El empleo asalariado temporal puede adoptar diversas formas, pero todas ellas se sustentan en la flexibilidad de salida que se ofrece al empleador y en el menor nivel de certidumbre que tiene el trabajador frente al modelo estándar.

- *Empleo a tiempo parcial*. Aunque no necesariamente debe ser considerado precario o de mala calidad, cambia de sentido cuando se realiza de manera voluntaria o involuntaria. Esta tipología de empleo suele ser usualmente el destino de la fuerza de trabajo femenina, de las unidades familiares con menores ingresos y de los colectivos que sufren una menor protección social. Es habitualmente considerado una modalidad encubierta de desempleo o de subempleo a tiempo parcial.

- *Empleo a domicilio o desarrollado fuera de la empresa*. Este tipo de empleo carece de cobertura legal para los trabajadores por lo que priman los salarios bajos en empleos de baja calidad (formas de trabajo irregular) básicamente informales, ilegales o marginales en los que se establece una relación con un salario enmascarado.

- *Falso autónomo o autónomo económicamente dependiente*. Este colectivo de trabajadores conforman el colectivo situado en el extremo límite del empleo por cuenta propia. Todo ello a causa de factores como la proliferación del trabajo independiente, de las franquicias y de la subcontratación que son adoptadas como vías de escape ante el desempleo. Así, los supuestos trabajadores por cuenta propia se convierten en dependientes de empresas que controlan la organización de su actividad laboral y fuente de recursos.

- *Trabajo informal, sumergido o clandestino*. Define toda actividad remunerada que se realiza sin estar dado de alta por parte del empleador en el régimen de la Seguridad Social. A pesar de que el trabajo realizado es furtivo e ilegal no tiene por qué serlo la actividad realizada, por lo que se convierte en una oportunidad de obtener ingresos que palíen en alguna medida las privaciones y necesidades de los trabajadores. Se trata de una forma de sobrevivir retroalimentando la situación de pobreza que se quiere eludir, ya que existe una relación demostrada entre el trabajo informal y la pobreza. Puesto que los ingresos medios que se obtienen en la economía sumergida son más bajos que en el sector formal puede argumentarse que, al ser mayor el porcentaje de personas que trabajan en la economía informal, en relación con el sector formal, la mayor parte de los trabajadores y trabajadoras son pobres.

Aparece aquí el debate en torno a la conceptualización de lo que se considera “empleo de calidad” o “trabajo decente” surgido a raíz del deterioro de las condiciones laborales que sufren un número cada día mayor de trabajadores y

trabajadoras (González y Guillén, 2009). El concepto de calidad del empleo, una vez reconocido su significado como bien colectivo e individual, debe adoptarse teniendo en cuenta su falta de neutralidad al estar sometido a enfoques ideológicos, económicos y políticos que eliminan cualquier posibilidad de imparcialidad en el mismo. Dentro de la esfera internacional, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999; 2003; 2008; 2016) en un esfuerzo por acotar el término “trabajo decente”, frente a las múltiples interpretaciones que se pueden encontrar, considera que es un concepto que busca expresar lo que debería ser en el mundo globalizado un buen trabajo o un empleo digno; en el entendimiento de que el trabajo que dignifica, y que permite el desarrollo de las propias capacidades, no es cualquier trabajo. De esta manera, para que un trabajo sea considerado de calidad, o decente, debe cumplir los siguientes requisitos: respetar los derechos fundamentales del trabajador y los estándares laborales establecidos internacionalmente; ofrecer un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin que se produzca discriminación de género o de cualquier otro tipo; realizarse bajo protección social y Seguridad Social y, por último, que incluya tanto el diálogo social bipartito como el tripartito.

Por su parte, la Unión Europea (en adelante, UE) también ha aportado su propia definición de calidad del empleo (Comisión Europea, 2001) en la que se consideran, además de la retribución del trabajo, las características del empleo en cuestión. Se entiende dicho concepto como relativo y pluridimensional de tal manera que, en su definición más amplia, se deben tener en cuenta factores como: las características objetivas relacionadas con el empleo, tanto las relativas al entorno de trabajo en general como las características específicas del puesto de trabajo; las características del trabajador; las características que introduce el trabajador en el empleo; la coincidencia entre las características del trabajador y los requisitos del trabajo; y la evaluación subjetiva (satisfacción profesional) de estas características por parte del trabajador. Este documento, muestra como hace ya 15 años la UE defendía el *modelo social europeo* tan popular como admirado por los países miembros, y los aspirantes a ingresar en dicha comunidad, por tener un modelo de financiación público que cubría “*los gastos relativos a las pensiones, la asistencia sanitaria y las discapacidades, la familia, el desempleo, la vivienda y las políticas de inclusión, además de la educación y la formación*” (Comisión Europea, 2001: 5). Tres lustros más tarde esta afirmación resulta difícil de mantener, así como, la supuesta modernización del modelo social europeo que el documento propugnaba.

Así pues, desde un enfoque más amplio la calidad del trabajo debe incluir el sueldo, las normas mínimas que lo regulan y su mejora; lo que representa las características de los puestos de trabajo individuales y las relativas al entorno de trabajo en general, incluido el mercado laboral en su conjunto, especialmente por

lo que se refiere a la movilidad entre puestos de trabajo y a la facilidad para entrar y salir del mercado laboral.

A fin de proporcionar un marco para el análisis de la calidad del trabajo, identificar normas y objetivos políticos claros, y desarrollar indicadores adecuados para medir el rendimiento con respecto a esos objetivos, se propone agrupar los principales elementos de la calidad del trabajo en dos amplios grupos en los que se reparten los 10 indicadores básicos:

a). Características de los puestos de trabajo: propiedades objetivas e intrínsecas, incluidas la satisfacción profesional, la remuneración, las retribuciones en especie, la jornada laboral, las cualificaciones, la formación y las perspectivas de trayectoria profesional, el contenido del trabajo, la coincidencia entre las características del empleo y las del trabajador. Contiene dos indicadores:

1. Calidad intrínseca del empleo.
2. Cualificaciones, formación continua y desarrollo de la trayectoria profesional.

b). El entorno de trabajo y el mercado laboral: igualdad entre hombres y mujeres, salud y seguridad, flexibilidad y seguridad, acceso al empleo, conciliación entre la vida profesional y la vida privada, diálogo social y participación de los trabajadores, diversidad y no discriminación. Compuesto de los restantes ocho indicadores básicos:

1. Igualdad entre hombres y mujeres.
2. Salud y seguridad en el trabajo.
3. Flexibilidad y seguridad.
4. Inclusión y acceso al mercado de trabajo.
5. Organización del trabajo y conciliación entre trabajo y vida personal.
6. Diálogo social y participación de los trabajadores.
7. Diversidad y ausencia de discriminación.
8. Rendimiento y productividad económica global.

La UE aventuraba, erróneamente a la vista de la situación actual, que el aumento de la calidad del trabajo sería proporcional a las cualificaciones y a la satisfacción profesional, por lo que igualmente aumentaría el rendimiento. El incremento de la calidad debida a una mejor conciliación entre la vida profesional y la vida privada, y a un trabajo más atractivo, contribuiría a que aumentase el índice general de empleo y el índice de empleo de las mujeres y las personas de edad avanzada. El aumento de la calidad en el empleo se llegó a predecir que

llevaría a incrementar la capacidad de inserción laboral y de adaptación, facilitando el cambio organizativo y acrecentando el acceso. De esta forma, *“el aumento de la calidad del trabajo formará parte de un virtuoso círculo de aumento de la productividad, mejora de las condiciones de vida y un crecimiento económico duradero”* (Comisión Europea, 2001: 9). Pronósticos fallidos ya que en la actualidad persisten los temores relacionados con la calidad del trabajo y la exclusión social. La creciente importancia de nuevos y flexibles marcos laborales pueden resultar claramente opuestos a algunas de las principales dimensiones de la calidad del trabajo, como el empleo seguro, las posibilidades de formación continua y las perspectivas de la trayectoria laboral.

Como se ha señalado anteriormente, el principal desafío reside, en la actualidad, en lograr la combinación perfecta entre flexibilidad y seguridad, de tal manera que se logre beneficiar de igual manera a los trabajadores y a las empresas. Aspectos centrales para ello son una formación adecuada, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la inversión en recursos humanos.

El nuevo panorama laboral que emana de las reformas neoliberales puestas en marcha, siempre que sean el resultado de una elección libre del trabajador, pueden ofrecer una flexibilidad positiva capaz de lograr conciliar las necesidades e intereses individuales y familiares. Sin embargo, todavía se pueden introducir más mejoras en el ámbito de las condiciones laborales en el lugar de trabajo, especialmente en materia de salud y seguridad. Mientras que, en general, los riesgos para la salud y la seguridad en el trabajo han descendido en los últimos años, han aparecido nuevos riesgos y nuevas presiones relacionadas con unas condiciones laborales flexibles y unos ritmos de trabajo más exigentes. Por tanto, las consideraciones sobre la calidad del trabajo están estrechamente relacionadas con la problemática de segmentación del mercado laboral y la exclusión social. Si bien es cierto que el trabajo retribuido es la mejor garantía contra la pobreza y la exclusión social, existe una estrecha relación entre el nivel de calidad de trabajo y los procesos de exclusión social. Las personas con empleos en los que se combinan pocas, o ninguna, cualificación profesional con un empleo temporal o precario y la falta de oportunidades de desarrollo en la trayectoria profesional presentan un riesgo mucho más alto de perder el empleo o quedar excluidas del mercado laboral; lo que, junto con la actual destrucción masiva de empleos poco cualificados y de bajo rendimiento, refleja las crecientes dificultades que existen para integrar de alguna forma a las personas con bajas cualificaciones en el mercado laboral. (Comisión Europea, 2001: 10).

Ramos, Negro, Merino y Somarriba (2010) señalan las principales preocupaciones para la UE en materia de empleo: inicialmente por la cantidad de

empleo (Estrategia Europea de Empleo en el año 1997⁶) y, más tarde en el año 2000 con la Estrategia de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo, por la calidad del mismo. Para estos autores la calidad laboral es un concepto conformado por tres tipos de calidades que mencionan diversos aspectos de la misma, que son extraídos de lo que la UE considera un modelo ideal de empleo de calidad:

- *La calidad intrínseca del trabajo* entendida como los aspectos básicos y fundamentales que un trabajo debe reunir para que sea considerado satisfactorio por el trabajador que lo desempeña;

- *La calidad de la organización del trabajo* que reúne la autonomía de los trabajadores, la exigencia de una cualificación o ausencia de riesgos laborales que pongan en peligro la integridad física o psíquica del trabajador en su puesto de trabajo;

- *La calidad de la conformación del empleo* que recoge aspectos como el salario, la ausencia de precarización del empleo y la seguridad temporal del mismo.

Los resultados del estudio realizado por estos autores apuntan a la siguiente conclusión: que tener un trabajo aburrido o hacerlo en condiciones peligrosas, o insalubres, son los aspectos que más determinan la definición de calidad del empleo para los trabajadores involucrados en los mismos. Estos aspectos demarcan la satisfacción final sobre el empleo junto a otros como: el hecho de que los trabajadores han terminado por asimilar que la intensificación del trabajo, es decir la realización de tareas repetitivas a gran velocidad, es un indicador de calidad en el trabajo, a pesar de que “*científicamente se ha demostrado como rasgos perjudiciales para la salud física y psicológica*” (Ramos y otros, 2010: 39) trabajar en las condiciones expuestas. Igualmente, la conformación del empleo que se relaciona con la tasa de desempleo general, y de larga duración del país, hace que los trabajadores se sientan más conformes con su situación personal llegando a considerar satisfactorio su sueldo y su jornada laboral; es decir, que cuanto más desfavorable son las condiciones del mercado de trabajo, más conformistas son los trabajadores con su situación particular.

Existen otros organismos e indicadores que tratan de establecer los parámetros que conforman un empleo de calidad como en el caso del Centro Europeo para los Asuntos de los Trabajadores (EZA⁷) constituido por una red de 72 organizaciones de trabajadores de 28 países europeos que, bajo la financiación de la Unión Europea y al amparo de valores socialcristianos, incluye

⁶ Consejo Europeo Extraordinario sobre Empleo que se celebró en Luxemburgo en 1997 cuyos pilares eran: la empleabilidad, la iniciativa empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades.

⁷ www.eza.org

organizaciones de trabajadores, centros de formación y de investigación que se centran en asuntos relacionados con los trabajadores. Sus dos objetivos básicos son: fomentar el diálogo social y afrontar los retos sociales a nivel europeo y fomentar el desarrollo social y económico de la sociedad y la integración europea en el marco de los trabajadores. Por otro lado, en el seno de las Naciones Unidas (2015) se acuerda adoptar 17 objetivos denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de entre los cuales destacamos los tres siguientes por estar íntimamente relacionados con el tema que nos ocupa: el primer objetivo que tiene por meta poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo; el cuarto objetivo que persigue garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y el octavo objetivo cuya meta radica en promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

Para el logro de este último objetivo las Naciones Unidas consideran que la sociedades deberán crear las condiciones necesarias para que las personas accedan a empleos de calidad mediante el estímulo de las economías y la salvaguarda del medio ambiente; haciendo especial hincapié en el esfuerzo por ofrecer oportunidades laborales para toda la población en edad de trabajar en el marco de una condiciones laborales decentes y de calidad⁸. Una tarea urgente e ineludible si tenemos en cuenta que existe un progreso lento y desigual que hace necesario revisar las políticas económicas y sociales destinadas a erradicar la pobreza en un mundo en el que la mitad de la población subsiste con menos del equivalente a dos dólares estadounidenses diarios, y donde crecen las sociedades en las que tener un empleo no garantiza escapar de la pobreza. Las Naciones Unidas (2015) denuncian la persistente falta de oportunidades de trabajo decente, la insuficiente inversión y el bajo consumo que provoca la continua erosión del contrato social básico subyacente en las sociedades democráticas que se resumen en el derecho de todos a ser partícipes y a compartir el progreso; por lo que la creación de empleos de calidad se augura como una meta que se extenderá más allá de la primera mitad del siglo XXI.

Por tanto, un enfoque amplio de la calidad del trabajo no debe hacer referencia solo al sueldo y a las normas mínimas que regulan las relaciones laborales, sino también a la mejora general de las mismas. La calidad en el empleo abarca así las características de los puestos de trabajo individuales y las relativas al entorno de trabajo en general, incluido el mercado laboral en su conjunto y, especialmente, en lo que se refiere a la movilidad entre puestos de trabajo y a la facilidad para entrar y salir del mercado laboral. Debido a su naturaleza relativa y pluridimensional, no se puede definir una medida o un índice de calidad de

⁸ www.un.org/sustainabledevelopment/es/economic-growth

trabajo únicos, pues la importancia que se concede a las distintas dimensiones variará según las circunstancias y las aspiraciones.

1.1. Indicadores que delimitan el concepto de trabajador pobre

El desarrollo económico, y el modelo globalizador en especial, lejos de lograr el pleno desarrollo social que debiera constituir su objetivo último –la búsqueda de la inclusión, la seguridad y la estabilidad en el disfrute de una condiciones de vida óptimas– ha consolidado la existencia de una desigualdad social que no hace más que aumentar y hacerse cada día más patente en nuestras comunidades, poniendo de manifiesto la profunda brecha que se abre entre ricos y pobres. Según datos de Eurostat en el año 2014, el porcentaje de pobreza en la Europa de los 28 se situaba en el 9,5% (Tabla 1) frente al persistente 13,4% de España, lo que nos posiciona solo por delante de Grecia, Serbia y Rumanía en cuanto al porcentaje de personas que se encuentran en riesgo de pobreza o de exclusión social dentro de la UE.

Tabla 6. Porcentaje de pobreza en la UE, personas en riesgo de pobreza o exclusión social. (Eurostat)

Eurostat	2014	2015
República Checa	3,6%	-
Finlandia	3,7%	3,5%
Islandia	4,6%	6,9%
Bélgica	4,8%	4,6%
Dinamarca	4,9%	6,9%
EU 28	9,5%	-
Italia	11%	-
España	12,5%	13,1%
Grecia	13,4%	13,4%
Serbia	15%	13,5%
Rumanía	19,6%	18,8%

En la Unión Europea se utiliza el indicador específico AROPE (*‘At-Risk-Of-Poverty and Exclusion’*), en español Tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, que permite realizar comparaciones entre países de la Unión Europea al tratarse de un indicador armonizado a tal fin, siguiendo los criterios recomendados por Eurostat⁹ dentro de la “Estrategia Europa 2020”.

El indicador AROPE se compone de tres factores que pretenden determinar el nivel de riesgo de caer en ambas situaciones: la tasa de riesgo de pobreza después de las transferencias sociales, la carencia material severa de bienes y la

⁹ Eurostat. (Statistical Office of the European Communities). Oficina Estadística de la Comunidad Europea. (http://www.ec.europa.eu/index_en.htm). (Consultado: 26/2/2016)

pertenencia a hogares que presentan una muy baja intensidad laboral. Para ser considerado trabajador pobre es suficiente con encontrarse representado en uno de los indicadores señalados. De esta manera, una persona en riesgo de pobreza y exclusión social es *“aquella cuyo nivel de renta se encuentra por debajo del umbral de la pobreza y/o sufre privación material severa y/o reside en hogares con baja intensidad de empleo”* (Malgesini y Candalija, 2014: 4). Un análisis más pormenorizado de esta definición requiere puntualizar el significado de cada uno de sus parámetros:

a) *Tasa de riesgo de pobreza, o nivel de renta bajo el umbral de la pobreza, después de contabilizar las transferencias sociales percibidas.*

La pobreza se refiere a la privación o carencia de recursos básicos para llevar una vida digna, ciñéndose básicamente al ámbito económico, por lo que la delimitación de la pobreza se realiza mediante estudios que persiguen realizar una cuantificación objetiva de la misma. El nivel de renta se calcula considerando toda la renta disponible, después de recibir prestaciones sociales tales como la renta mínima de inserción o las pensiones. El uso de indicadores económicos tiene la ventaja de permitir establecer, al menos, dos niveles diferentes de pobreza (Malgesini y Candalija, 2014), a saber:

- *La pobreza absoluta* entendida como la situación en la que ciertos estándares mínimos de vida, tales como nutrición, salud y vivienda, no pueden ser alcanzados; es decir, *“la falta de medios básicos para sobrevivir”* (Wagle, 2002:19). En este caso podría hablarse de pobres que trabajan, básicamente en actividades de economía sumergida, y no de trabajadores pobres.
- *La pobreza relativa* cuando no se tiene el nivel de ingresos necesarios para satisfacer todas o parte de las necesidades básicas de acuerdo a los criterios de un determinado tiempo y sociedad. Se expresa en términos de ingresos, consumo o bienestar.

El indicador AROPE mide la pobreza relativa al establecer un umbral monetario que marca la diferencia entre la pobreza o el “riesgo de caer en ella”. Medir la población en riesgo de pobreza significa establecer un indicador relativo para la desigualdad que no mide la pobreza absoluta, sino cuántas personas tienen ingresos bajos en relación al conjunto de la población; es decir, establece la pobreza relativa como el porcentaje de hogares que viven por debajo del umbral nacional de la pobreza. Este umbral se calcula anualmente a partir de la distribución de los ingresos del año anterior, que se fija en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas, por lo que este indicador fluctúa en función de que lo haga la mediana de los ingresos.

Las políticas de austeridad que implican recortes en el presupuesto destinado a políticas sociales y de protección social tienen una responsabilidad en el

empeoramiento de estas variables. El sistema de transferencias sociales (pensiones, prestaciones por desempleo y otras transferencias sociales) permite paliar los efectos adversos asociados a algunas contingencias y, en consecuencia, atenuar la pobreza y la exclusión social. Si no existieran estas transferencias, la tasa AROPE subiría 12 puntos porcentuales. Además, el indicador AROPE, como se ha señalado, complementa la medición de la pobreza basada en la cuantía monetaria con aspectos que delimitan de exclusión social.

Los colectivos sociales aquejados de la privación involuntaria de bienes y servicios se ven afectados en diversas dimensiones vitales, quedando relegados y al margen, del propio sistema que les ha conducido hasta esa situación de vulnerabilidad y riesgo social. De esta manera, la exclusión social “*significa estar fuera de, no ser, no sentirse parte y no tener parte de, los procesos sociales y de la estructura societaria*” (Alguacil, 2015: 19) y, lo que es más importante, ancla al individuo a esa situación sin posibilidad de salida por el hecho de quedar excluido de otras dimensiones, precisamente, por no estar, ni participar en el círculo de relaciones que las propician.

b) La privación o carencia material severa.

La carencia material severa, según la Encuesta Europea de Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC), se define de forma concreta como la proporción de la población que vive en hogares privados de, al menos, cuatro de los nueve conceptos que se señalan a continuación:

- 1) No tener retrasos en el pago del alquiler, hipoteca, recibos relacionados con la vivienda o compras a plazos.
- 2) Mantener la vivienda con una temperatura adecuada durante los meses fríos.
- 3) Hacer frente a gastos imprevistos.
- 4) Una comida de carne, pollo o pescado cada dos días.
- 5) Ir de vacaciones fuera de casa, al menos una semana al año.
- 6) Un coche.
- 7) Una lavadora.
- 8) Un televisor a color.
- 9) Un teléfono.

c) Baja intensidad de trabajo en los hogares (BITH).

El último referente del indicador AROPE registra los hogares sin empleo, o aquellos con baja intensidad en el empleo; es decir, hogares en los que sus

miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo durante el año de referencia, con respecto a la población total. La exclusión social, por lo tanto, está delimitada por diversos factores que le confieren un carácter especialmente complejo (económicos, laborales, culturales, políticos, sociales, personales, ambientales habitacionales, etc) llegando a superar, con creces, la mera visión centrada en la disponibilidad de recursos económicos suficientes. (Alguacil, 2015:17). Se hace referencia así a otros tipos de pobreza, diferentes a la económica, que tienen efectos importantes en los individuos como, por ejemplo, la pobreza de competencias a la que nos referiremos más adelante.

En resumen, bajo la óptica del indicador AROPE, un trabajador en riesgo de pobreza o exclusión social es aquel que durante el año anterior a la medición o bien tiene una intensidad laboral baja, o bien ha obtenido unos ingresos anuales inferiores a 7.961,3 €/año¹⁰, o bien carece de, al menos, cuatro de las nueve condiciones que delimitan los bienes materiales básicos señalados anteriormente.

2. TRABAJADORES POBRES Y POBREZA DE COMPETENCIAS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Si hay algo que define a las sociedades actuales, con economías basadas en la información, en la comunicación y en las competencias¹¹, es la demanda trabajadores formados para ser capaces de desenvolverse en las comunidades del conocimiento. El concepto clave en ellas es el término “competencia”, nada fácil de determinar como consecuencia de las innumerables definiciones que han ido surgiendo en los últimos años y que le otorgan un carácter polisémico, multiforme y cambiante en función de diversos factores tales como: el contexto histórico y social, los autores que la describen y de los enfoques adoptados por estos para describirla. El origen de este término se encuentra en el mundo del trabajo donde se relaciona con la capacidad para operar en situaciones complejas de manera eficaz y productiva, aunque hoy día las competencias implican mucho más que poseer conocimientos y destrezas. Así pues, poseer competencias para el empleo conlleva la habilidad de ser capaz de enfrentarse a demandas complejas mediante el uso de recursos psicosociales adquiridos en y para un contexto concreto, lo que

¹⁰ Para el año 2014 el valor del umbral de riesgo de pobreza (sin alquiler imputado) en Andalucía se estimaba en 6.091,3 €/año, mientras que el mismo valor a nivel nacional era de 7.961,3 €/año. Estos los datos se refieren a un adulto, o a una familia de dos adultos y dos menores de 14 años según la Encuesta de Población Activa (INE, 2016).

¹¹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

incluye contar con destrezas y actitudes que pueden ser aplicadas a otras situaciones más o menos similares (Gómez-Torres y Ordóñez-Sierra, 2014).

Las competencias cuentan con una doble dimensión (Bolívar, 2010) ya que, por una parte, implican la tenencia de un conjunto de recursos o capacidades de diverso tipo (cognitivas, procedimentales y actitudinales) y por otra la capacidad para movilizar dichos recursos en una situación de acción. Por ello, no basta con disponer de los recursos necesarios para considerar que se ha adquirido de manera adecuada una competencia concreta, sino que se hace imprescindible disponer de la aptitud necesaria para ponerlos en marcha —el componente proactivo— en respuesta a una situación compleja, nueva o similar a otras que ya hayan sido resueltas con antelación.

Una competencia, por tanto, depende estrechamente del marco contextual que la demanda, hasta el punto de que nunca se consigue poseer una competencia en grado absoluto; y esto es así, porque diferentes contextos demandan diferentes modos de usar los recursos con los que se cuenta. En todo caso, poseer una competencia concreta significa disponer de un determinado potencial de acción o capacidad para actuar en un escenario concreto de manera eficiente y satisfactoria. El interés por adquirir las competencias necesarias para afrontar los contextos cambiantes de la sociedad actual tiene una repercusión directa en la persona y sobre la comunidad, ya que afecta positivamente a la habilidad de alcanzar metas compartidas. Según el Resumen Ejecutivo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹², que establece y selecciona las competencias clave —DeSeCo—, considera imprescindible para obtener éxito personal y colectivo contar con tres tipos de competencias: las competencias individuales, las competencias institucionales y la aplicación de competencias individuales al servicio de metas colectivas. El dominio y actualización constante de estas modalidades de competencias presagian que las personas, a título individual, puedan contar con un empleo que les aporte un salario justo, garantizar su salud y su seguridad personal, y participar en el ámbito socio-político y en las redes sociales.

Desde un punto de vista comunitario, lograr el éxito social supone la consecución de la productividad económica, la presencia de procesos democráticos, la existencia de cohesión social, equidad y derechos humanos, y la sostenibilidad ecológica, metas sociales para las que, igualmente, resulta indispensable contar con las competencias ya mencionadas. Así pues, el discurso de las competencias no se circunscribe al ámbito de la enseñanza y la formación básica de los individuos, ni compete en exclusiva a los individuos, ni a las instituciones formativas en las que se encuentran inmersos una gran parte de su

¹² OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. DeSeCo. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.html

vida; se trata por tanto, de una tarea en la que deben estar involucrados todos los individuos y estamentos sociales.

La confluencia de nuevos entornos de aprendizaje, de nuevas maneras de acceso a la información y a la comunicación, exigen una nueva concepción del papel de las instituciones educativas. En este nuevo contexto los entornos educativos formales representan una vía más junto a otros de carácter informal tales como: las asociaciones, la comunidad, las familias, la prensa, el municipio, etc. Tanto la escuela como la comunidad en la que se inserta son corresponsables de la formación de los futuros ciudadanos, por lo que han de perseguir la cualificación de todos ellos y desarrollar holísticamente sus potencialidades al máximo nivel posible, garantizando la adquisición de las competencias básicas que constituirán la cultura común elemental compartida por toda la ciudadanía; puesto que el objetivo último de la escuela *“no es enseñar todo lo que es posible saber, sino que todos aprendan lo que no debiera permitirse ignorar”* (Bolívar, 2010:22). Es necesario, pues, tener presente que todas las competencias que son relevantes para la vida no pueden ser proporcionadas por la educación inicial por tres razones básicas (OCDE, 2005): porque las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se desarrolla; porque las demandas sobre los individuos también sufren un proceso de cambio a lo largo de sus vidas como adultos, a causa de la constante transformación de las estructuras, sociales, económicas y tecnológicas; y, por último, porque la psicología del desarrollo indica que la mejora de competencias no concluye en la adolescencia, con la finalización de los estudios básicos obligatorios, sino que continúa a lo largo de nuestra vida como adultos.

Pero, a pesar de todas las ventajas asociadas a la sociedad del conocimiento, esta tiene una grave contrapartida: el efecto de pobreza que imprime sobre los ciudadanos que carecen de las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en las comunidades en las que vive ya que *“toda actividad humana, cuando se alcanza en ella un nivel suficiente de destreza, da origen a sus propios términos, conceptos, palabras, acciones y modos de trabajar y de indagar que, sencillamente, excluye a todos los profanos que no estamos instruidos en los acontecimientos, objetos, hechos y conceptos de dicha actividad”* (Novak y Gowin, 1988: 29).

La *pobreza de competencias* debe entenderse como una realidad que va más allá de factores asociados a un salario, al consumo y al bienestar. Es un concepto que implica factores relacionados con la habilidad de alcanzar un estado de funcionamiento o de logros concretos, es decir, se asocia a aquellas condiciones que impiden a las personas disfrutar de suficiente bienestar humano. El término no se limita al análisis de ingresos insuficientes, sino que se extiende a la *“negación de oportunidades para vivir una vida tolerable”* (PNUD, 2000:16) ya que la posesión de cuantiosos ingresos, o bienes, no mejoran nuestra calidad de

vida necesariamente, como tampoco la falta de opulencia o ingresos abundantes implica un empeoramiento de la misma. Pese a ello, la escasez de competencias sí está ligada estrechamente al riesgo de exclusión social de los individuos que, como señala el Informe conjunto de la Comisión Europea sobre la inclusión social (Comisión Europea, 2003), es un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y de oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. En estas circunstancias las personas quedan relegadas, separadas de las oportunidades de empleo, lo que les impide percibir los ingresos mínimos necesarios y acceder a la educación, a las redes, a las actividades y los servicios disponibles en sus comunidades. En última instancia tienen limitado el acceso a los organismos de poder y de decisión y, por ello, su situación de vulnerabilidad les incapacita para asumir el control de sus propias vidas y para adoptar las decisiones que les conciernen directamente. Así pues, en esta definición se revela la importancia de la formación como vía de escape de la exclusión social.

La adquisición de competencias básicas y el compromiso individual con la formación permanente son los pilares sobre los que se fundamentan las iniciativas desarrolladas por los gobiernos que pretenden fomentar la inclusión social y el empleo. En España, el Plan Nacional de Acciones para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAin 2013-16)¹³ plantea la promoción de la misma sobre la idea de la *inclusión activa*, un concepto que, a pesar de estar orientado a las personas situadas en los márgenes del mercado de trabajo, pretende superar las estrategias enfocadas únicamente hacia aspectos parciales de la problemática de la exclusión y la pobreza, tales como las dirigidas de manera exclusiva hacia el mercado de trabajo, o las basadas únicamente en políticas asistenciales. Se trata de articular políticas que combinen la inserción por la vía laboral con el apoyo a los colectivos más desfavorecidos, a través del mantenimiento de niveles de protección social que permitan desarrollar una vida digna y una mayor cohesión social y económica. La inclusión activa es un planteamiento complementario de la denominada “flexiguridad”, que puede entenderse como una modalidad de asistencia social activa en la medida que se ofrecen itinerarios personalizados hacia el empleo para garantizar el éxito dentro del mercado laboral. Estas políticas de flexiguridad se dirigen a todos los trabajadores, con especial incidencia en aquellos que cuentan con una cualificación insuficiente y a los de mayor edad.

La Comisión Europea (2007), en el documento denominado “*Hacia los principios comunes de la flexiguridad: más y mejor empleo mediante la*

¹³ Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *Plan nacional de Acciones para la Inclusión Social 2013-2016. PNAin 2013-16*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf

flexibilidad y la seguridad”, establece una serie de fundamentos, compartidos por todos los Estados miembros, para crear más y mejor empleo mediante la adopción del enfoque de la flexiguridad como una estrategia integradora que incrementa, simultáneamente, la flexibilidad y la seguridad de los trabajadores y de las empresas. De esta manera, hablar de flexibilidad no significa facilitar a las empresas el despido de los empleados al mínimo coste; por el contrario, se refiere a los logros alcanzados por los trabajadores en el curso de sus vidas, con las transiciones de la formación al trabajo, con el tránsito de un empleo a otro, del desempleo al trabajo y del trabajo a la jubilación. En cuanto a la seguridad, el segundo concepto implicado, se refiere al hecho de dotar a las personas de las capacidades que le permitan progresar en su vida laboral, permitiéndoles cambiar de empleo cuando lo consideren oportuno en un mercado laboral propicio para ello.

Sin embargo, las bondades de la flexiguridad están asociadas a varios requisitos ineludibles a los que todos los países no están en disposición de hacer frente. Por ejemplo, la implementación de una política basada en la flexiguridad requiere unos costes elevados y solo puede funcionar en aquellos países en los que existe un estado del bienestar profundamente consolidado. Igualmente, se demanda la existencia de unos subsidios de desempleo generosos, y políticas activas y eficaces del mercado laboral; además, de regímenes de seguridad social que estimulen la movilidad en el mundo del trabajo y que ayuden a conciliar la vida familiar y la laboral (Hessell, 2008). Se incluyen dentro de este enfoque los proyectos en alternancia entre el estudio y el trabajo, y el sistema de formación dual, en el que se compagina el estudio a tiempo parcial con el trabajo que realiza el alumno como aprendiz (Monclús, 2000).

Son propuestas generalizadas en el entorno europeo que persiguen facilitar las transiciones, no sólo de la formación al trabajo de los ciudadanos sino, también, las transiciones entre las distintas etapas vitales por las que transitan las personas a lo largo de sus vidas. Los ciclos vitales adoptan hoy día una perspectiva muy alejada de la visión tradicional que los representa como un recorrido vertical y previsible (educación, trabajo, jubilación). Por el contrario, la sociedad del conocimiento trae consigo una gran diversidad de transiciones posibles entre las distintas etapas vitales de las personas, en el que la formación profesional continua, o formación continua, se ha ido convirtiendo de forma paulatina en un rasgo habitual, y en una necesidad, para la adquisición de competencias adaptadas las necesidades individuales y las circunstancias en las que se desenvuelven las personas.

2.1. El papel del Aprendizaje Permanente (*‘Lifelong learning’*) frente a la pobreza y la exclusión social

El éxito personal y, por añadidura, el de la comunidad de pertenencia están relacionados estrechamente con el dominio de las competencias adquiridas y su acomodación a las demandas que surgen a lo largo de las etapas que conforman la trayectoria vital de las personas. El enfoque de las competencias se enmarca, así, en más amplio del Aprendizaje a lo largo de la vida (*“Lifelong learning”*)¹⁴ que es una pieza clave de la economía y de la sociedad de la comunicación y del conocimiento que pretende dotar a los ciudadanos de las herramientas que les permitan adquirir la capacidad de “aprender a aprender”.

De esta manera, el concepto de aprendizaje permanente se define como toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objeto de mejorar los conocimientos, las competencia y las aptitudes desde una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (Comisión Europea, 2002). Este concepto representa un elemento básico del progreso y del bienestar de los ciudadanos, aunque no logra desvincularse nunca de su sentido más pragmático, es decir, aquel que lo relaciona con el neoliberalismo industrial y su voluntad de mantener la presión adaptativa sobre los empleados, garantizando así mejores cotas de competitividad en las empresas (Gómez-Torres y Ordóñez-Sierra, 2014). Superada esta concepción se relaciona, con mayor acierto, con el *“compromiso de desarrollo constante de las personas en todo su potencial humano”* (Zabalza, 2000: 189). Para este autor, el concepto de Aprendizaje a lo largo de la vida se enmarca dentro de la idea de la formación en sentido genérico, entendido como un proceso que abarca al sujeto y a su desarrollo global, y que requiere de un ecosistema particular representado por la cultura del aprendizaje, donde la formación no persigue responder con éxito a las exigencias sociales y académicas asociadas a una edad y a una institución en concreto. Por el contrario va más allá, abarcando toda la vida y precisando de sistemas de apoyo que estimulen la participación en la cultura del aprendizaje que prepara a las personas para que sean capaces de gestionar su propio aprendizaje (*“empowering individuals”*), aportándoles contenidos esenciales para hacer frente a su vida diaria, y no solo que ayuden a superar etapas académicas. Por último, el Aprendizaje a lo largo de

¹⁴ El término Aprendizaje a lo largo de la vida, o aprendizaje permanente (en inglés *“Lifelong learning”*) se definió en un encuentro desarrollado en Roma en el año 1994 por ELLI (*“The European Lifelong Learning Initiative”*) al referirse al potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo persistente en el tiempo que estimule y capacite a los sujetos para adquirir conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar, y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y satisfacción en todos aquellos roles, circunstancias y ambientes en los se vean involucrados a lo largo de toda su vida.

la vida vincula la formación, igualmente, con procesos que refuerzan la autoestima y la satisfacción personal.

Las conclusiones adoptadas en la Estrategia de Lisboa del año 2000¹⁵, cuyo objetivo estratégico consiste en hacer de Europa la economía más próspera, dinámica y competitiva del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible mediante la creación de más y mejores empleos y con una mayor cohesión social, apuntan hacia la necesidad de adoptar una estrategia global para la consecución de dicho objetivo mediante propuestas que permitan:

- Preparar la transición hacia una sociedad y una economía del conocimiento por medio de políticas que cubran mejor las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y del desarrollo, y acelerar las reformas estructurales para reforzar la competitividad y la innovación y conseguir un pleno mercado interior;
- Modernizar el modelo social europeo invirtiendo en recursos humanos y luchando contra la exclusión social;
- Mantener sostenidamente el crecimiento económico y las perspectivas favorables de crecimiento progresivo mediante un conjunto de políticas macroeconómicas interrelacionadas.

El documento de debate de la Comisión de las Comunidades Europeas, presentado igualmente en el año 2000¹⁶ y denominado *Memorándum sobre aprendizaje permanente*, sería el encargado de impulsar un nuevo planteamiento de la educación y de la formación mediante el Aprendizaje a lo largo de la vida, a todos los niveles y ámbitos, con la finalidad última de promover la ciudadanía activa y la empleabilidad¹⁷. Posteriormente, la Comisión Europea (2002) publica la Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente* que anima a transformar los sistemas tradicionales como primera condición para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a la oferta de aprendizaje

¹⁵ Resolución del Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones de la Presidencia. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

¹⁶ Comisión de las Comunidades Europeas. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: 30.10.2000. http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_es.htm

¹⁷ El concepto de empleabilidad siempre es relativo al puesto de trabajo al que se pretende acceder, o se ha tenido acceso, por lo que solo puede evaluarse o medirse en función de las características particulares de una oferta concreta de empleo. Así, un individuo puede tener, al mismo tiempo, una empleabilidad diferente en función de las ofertas a las que aspire en un momento dado. Puede hablarse, por tanto, de “competencias de empleabilidad” cuando se hace referencia al conjunto de capacidades básicas para aprender y desarrollarse eficazmente en el puesto de trabajo. Se incluyen dentro de este concepto las capacidades relacionadas con la comunicación y la relación interpersonal, las relativas a la resolución de problemas y el manejo de procesos organizacionales, y las de organización de las respuestas conductuales que demanda el puesto de trabajo.

permanente, además de definir otros componentes teniendo en cuenta la necesidad de:

- Establecer asociaciones a todos los niveles de la administración pública (nacional, regional y local), así como entre los proveedores de servicios educativos (escuelas, universidades, etc.) y la sociedad civil en un sentido amplio (empresas, interlocutores sociales, asociaciones locales, etc.);
- Identificar las necesidades del alumno y del mercado de trabajo en el contexto de la sociedad del conocimiento (por ejemplo, la presencia de las nuevas tecnologías de la información);
- Asignar recursos adecuados favoreciendo un aumento de la inversión pública y privada y nuevos modelos de inversión;
- Hacer más accesibles las ofertas de aprendizaje, concretamente, multiplicando los centros locales de aprendizaje en los lugares de trabajo y facilitando el aprendizaje en este contexto laboral. Son básicos los esfuerzos específicos en favor de los colectivos desfavorecidos, entre los que se encuentran las personas con discapacidad, las minorías y la población rural;
- Crear una cultura del aprendizaje para motivar a los (posibles) alumnos a aumentar sus niveles de participación y poner de relieve la necesidad de aprender a cualquier edad;
- Establecer mecanismos de evaluación y control de la calidad; y la convocatoria, prevista para principios de 2003, de un premio para las empresas que inviertan en aprendizaje permanente, con objeto de recompensar y dar publicidad a las buenas prácticas en ese ámbito.

Respecto a las prioridades de actuación en cualquier estrategia diseñada en apoyo del aprendizaje permanente, la Comisión Europea (2002) considera primordiales las siguientes intervenciones:

- Valorar la educación y la formación, apreciando tanto el valor de los diplomas y certificados formales como el aprendizaje no formal e informal, con el fin de que todas las formas de aprendizaje puedan ser reconocidas. Esto implica aumentar la transparencia y la coherencia de los sistemas nacionales de educación y formación, desarrollar un sistema transnacional de acumulación de cualificaciones para 2003, definir un sistema común de presentación de las cualificaciones (inspirado en el currículum vitae europeo) para finales de 2002 y crear diplomas y certificados europeos de formación con carácter voluntario;
- Reforzar los servicios de información, orientación y asesoramiento a escala europea; en 2002, la Comisión presentó un portal de Internet sobre oportunidades de aprendizaje en toda Europa y un Foro europeo de la orientación, destinado a promover los intercambios de información;

- Invertir más tiempo en la educación y la formación. La Comisión invita al Banco Europeo de Inversiones a apoyar el aprendizaje, preferiblemente mediante la creación de centros locales de aprendizaje; igualmente, pide al Fondo Europeo de Inversiones que promueva los fondos de capital de riesgo en este ámbito, sugiere a los Estados miembros que recurran con más frecuencia al Fondo Social Europeo y se compromete a presentar un compendio de los incentivos fiscales previstos por los Estados miembros;
- Acercar más la oferta de educación y aprendizaje a los alumnos, desarrollando centros locales de aprendizaje y fomentando el aprendizaje en el lugar de trabajo;
- Poner las competencias básicas al alcance de todos;
- Potenciar la búsqueda de pedagogías innovadoras para los profesores, formadores y mediadores, teniendo en cuenta también la importancia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ambos documentos, tanto el Memorándum como la Comunicación ya indicados, inciden en dos elementos que forman parte del Aprendizaje a lo largo de la vida: la importancia de la formación para el empleo y de la orientación al mercado laboral. Como parte de un proceso de aprendizaje que abarca toda la trayectoria vital de las personas, la orientación profesional a lo largo de la vida igualmente amplía su radio de acción a cualquier tipo de actividad de aprendizaje formal, no formal e informal que facilite la interrelación entre sus correspondientes ámbitos educativos (formal, no formal e informal).

La Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros titulada *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*¹⁸, del año 2008, persevera en la necesidad de reforzar la aplicación activa de una política de orientación en el marco de las estrategias nacionales de formación y aprendizaje permanente, estableciendo cuatro ámbitos prioritarios para la orientación permanente que deberán estar destinados a:

- La adquisición de capacidades de orientación;
- El acceso a los servicios de orientación, en particular de los ciudadanos pertenecientes a colectivos desfavorecidos;
- La calidad de los servicios de orientación; y

¹⁸ Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*. [Diario Oficial C 319 de 13.12.2008]. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:42008X1213(02))

- La coordinación y cooperación entre todas las partes implicadas a todos los niveles posibles.

Esta Resolución aboga, por una parte, por el intercambio de información sobre las políticas y prácticas nacionales, que incluya un adecuado seguimiento y evaluación de su aplicación y, por otra parte, persigue fomentar la cooperación a nivel nacional, europeo e internacional. Para este fin, se ofertan recursos entre los que se encuentran: el Programa de Aprendizaje Permanente, los Fondos Estructurales Europeos, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) y la Fundación Europea de Formación.

En el mes de mayo de 2009, el Consejo Europeo implantó el nuevo *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (ET2020)¹⁹ –inscrito dentro de la nueva estrategia de *Educación y Formación 2020*– en el que se redefinen algunos de los objetivos planteados en la anterior *Estrategia 2010*. El establecimiento de este Marco estratégico va acompañado de un proceso de seguimiento y control de los acuerdos adoptados por parte de la Comisión Europea que publica, en el año 2012, un Informe denominado “*Education and Training Monitor 2012*” compuesto a su vez por varios documentos de trabajo que analizan los datos obtenidos sobre iniciativas y buenas prácticas educativas en cada uno de los países miembros de la Unión Europea. Estos documentos reciben el nombre genérico “*Rethinking Education Strategy*”²⁰ y contienen para cada país, un resumen en el que se identifican sus principales retos y las medidas que han adoptado para responder a los desafíos a los que se han comprometido. Como consecuencia de los compromisos adoptados, el Grupo español de trabajo “ET 2020” aborda dos tareas consistentes: por una parte, en analizar y realizar el seguimiento de los indicadores europeos y españoles de la “*Estrategia Educación y Formación 2020*” y, por otra, supervisar y revisar las actuaciones realizadas en el conjunto del sistema educativo y en las Administraciones educativas para combatir el abandono escolar temprano de la educación y la formación, así como, fomentar el Aprendizaje a lo largo de la vida. Como fruto de estas tareas se elabora el Informe español 2013 bajo el nombre: *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación, que se eleva a la Comisión General de Educación*²¹. Este Informe introduce cuatro nuevos objetivos estratégicos, respecto a la “ET 2010”, que se acompañan de indicadores y puntos de referencia para controlar el desarrollo de los mismos

¹⁹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm

²⁰ Estos documentos pueden consultarse en la siguiente dirección: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

²¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Informe español: *Estrategia Educación y Formación 2020*. Publicado en el año 2013, puede consultarse en la siguiente dirección web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

hasta su esperada consecución en el año 2020. Los objetivos tácticos incluidos en el Informe son los siguientes:

- *Objetivo Estratégico 1. Hacer una realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad.* Dentro de este objetivo se recogen dos puntos de referencia como guía para el desarrollo del mismo: a) Lograr que al menos un 15% de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años participe en aprendizaje permanente, y b) Conseguir que, al menos, el 20% de los graduados en Educación Terciaria y un 6% de jóvenes entre los 18 y los 34 años con formación de cualificación de formación profesional inicial debería pasar por un periodo de estudio o formación en el extranjero.

- *Objetivo Estratégico 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación.* En este objetivo se señalan los siguientes indicadores: a) Bajar a un porcentaje inferior al 15% los alumnos de 15 años con bajo rendimiento en competencias básicas en Lectura, Matemáticas y Ciencias; b) Lograr que el 50% de los jóvenes de 15 años puedan manejarse como usuarios independientes, al menos, en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL²²– en la primera lengua extranjera; además, de que el 75% de los alumnos de Educación Secundaria primera etapa estén matriculados en una segunda lengua extranjera, y c) Alcanzar el 82%, al menos, en el porcentaje de graduados en Educación Secundaria segunda etapa, postsecundaria no terciario o Terciaria (CINE 3-6) entre 20 y 43 años que se hayan graduado entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia y que estén empleados.

- *Objetivo Estratégico 3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.* Este objetivo señala dos puntos de referencia: a) Lograr que, al menos, el 95% de los niños y niñas entre cuatro años y la edad de inicio de la Educación Primaria participen en la Educación Infantil y b) Lograr que el porcentaje de los que abandonan de forma temprana la educación y la formación sea inferior al 10%.

- *Objetivo Estratégico 4. Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación.* El único punto de referencia contenido en este objetivo estratégico persigue: Lograr que el porcentaje de personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años que completen con éxito el nivel de Educación Terciaria, llegue al menos al 40%.

²² <https://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>

3. EFECTOS ASOCIADOS A LA CONDICIÓN DE SER UN TRABAJADOR POBRE

España se sitúa entre los países donde más significativo y profundo ha sido el incremento de la desigualdad social y la pobreza infantil en los últimos años²³. En el periodo 2005-2015, el índice de Gini ha reflejado un incremento para toda la UE, pasando del 30,6 al 31; si bien es destacable que en muchos países se produjo un aumento de la desigualdad en los años comprendidos entre el 2009-12 para después reducir su cuantía, aunque siempre tomando valores superiores al del 2005. Sin embargo, este no es el caso de España donde la situación se ha ido agravando, año tras año, pasando el valor de Gini del 32,2 al 34,6; unos niveles sólo superados por Bulgaria, Lituania, Letonia, Rumanía y Serbia²⁴ en el entorno de la UE. Se estima que la evolución del caso español está asociada a las pérdidas masivas de empleo durante la crisis, lo que han generado importantes diferencias de ingresos entre los que tienen un puesto de trabajo y aquellos que carecen de él.

El fenómeno de la globalización ha tenido una gran influencia en la organización actual del trabajo, con consecuencias que se materializan en el auge de la rivalidad laboral directa y en la exigencia de una acomodación inmediata de las políticas y métodos de formación profesional a las condiciones actuales del mercado de trabajo. Para las personas en situación de riesgo de exclusión social las secuelas provocan que queden fuera del ámbito social, cultural, económico, político y ambiental de la comunidad de referencia a causa de *“un proceso dinámico de acumulación, superposición o combinación de diversos factores de desventajas o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos”* (Guerrero y López-Igual, 2009:47) lo que ocasiona una situación de gran dificultad o, incluso, la imposibilidad de acceso a los mecanismos de desarrollo personal, a los de inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social.

Las personas que se encuentran en esta situación no solo tienen más difícil el acceso al mercado de trabajo, además sufren múltiples factores de estrés asociados a esta condición de riesgo de pobreza y exclusión. Estas tensiones acarrearán efectos negativos en la salud física y psicológica, afectando a las relaciones familiares y sociales, lo que obliga a las familias a convertirse en dependientes parciales o totales de los servicios asistenciales comunitarios; puesto que en muy pocos casos las unidades familiares consiguen hacer frente con éxito a la pobreza y la privación material severa que acompaña a los salarios insuficientes.

²³ OCDE. Panorama sobre la Sociedad 2014. Resultados clave: España, la crisis y sus consecuencias, en <http://www.oecd.org/spain/OECD-SocietyAtaGlance2014-Highlights-Spain.pdf>.

²⁴ El índice de Gini toma valor entre 0 (igualdad total) y 1 (una única persona posee toda la renta), pero en las estadísticas oficiales, como la europea, se expresa entre 0 y 100. Los datos para la UE, hasta el año 2015 puede consultarse en el siguiente enlace: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tessi190&plugin=1>

La percepción de bajos emolumentos, así como el desempleo, provocan graves efectos negativos en las relaciones de pareja, donde ambos componentes suelen verse aquejados de altos niveles de depresión y ansiedad. Estos efectos psicológicos conducen a sentimientos de inferioridad, inadecuación, depresión y frustración que retroalimentan la situación de partida y hacen que los afectados dejen de buscar soluciones que la remedien; incidiendo notablemente en su auto-eficacia, es decir, en el juicio de una persona sobre su propia capacidad para organizar y acometer las acciones necesarias para lograr un resultado deseado (Bandura, 1977).

Cuando el empleo escasea, el trabajo existente es precario y los mecanismos de protección social se recortan dejando de ser eficientes existe mayor riesgo de caer en la exclusión social; circunstancias que hacen especialmente vulnerables a las personas desempleadas de larga duración y a las mujeres. El vínculo existente entre trabajar en la economía informal y ser pobre es más fuerte en el caso de las mujeres trabajadoras que para los hombres. De hecho, existe un porcentaje mayor de mujeres que trabajan en la economía informal en todo el mundo, mucho mayor que en el caso de los hombres que se encuentran en esa misma situación. Así, la brecha de género que existe en los ingresos y los salarios en la economía informal afecta de forma negativa e intensa a las mujeres. Esto se debe a que las mujeres, en todo el mundo, están insuficientemente representadas en las situaciones laborales con más altos ingresos en la economía informal (empleador y trabajador por cuenta propia) y sobre-representadas en los estados de ingresos más bajos (trabajador asalariado ocasional y trabajador fuera del establecimiento industrial). Por ejemplo, son relativamente pocas las mujeres que actúan como empleadoras, que contratan a otros trabajadores/as, e incluso dentro de la misma actividad comercial o industrial, los hombres y las mujeres suelen estar involucrados en diferentes situaciones laborales. Así pues, la evidencia disponible sugiere que la globalización de la economía tiende a reforzar los vínculos entre la pobreza, la informalidad laboral y el género.

4. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

El Instituto Nacional de Estadística (INE²⁵, 2016), en su Encuesta de Población Activa (EPA) correspondiente al cuarto trimestre del año 2015 (en adelante 4T2015), dentro del análisis estadístico referido a los trabajadores ocupados subempleados por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad (de 16 a más 55 años), muestra que existe un total de 2.108.800 personas en esta situación, que se distribuyen como se muestra seguidamente:

²⁵ Datos del Instituto Nacional de Estadística referidos al 4º trimestre del año 2015, consultados el 26/01/2016 de: http://www.ine.es/dyns/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735976595

Tabla 7 Trabajadores ocupados subempleados por nivel de formación alcanzado 4T 2015.

	Número de personas
Analfabetos	5.400
Sin completar estudios primarios	34.300
Educación Primaria	146.700
Primera etapa ESO	719.700
Segunda etapa ESO	304.000
Bachillerato/FP G° Medio	248.000
FP Gª Superior/Universidad	650.700
Total	2.108.800

Como se aprecia en la Tabla 2, son los graduados en la educación superior (Formación Profesional de Grado Superior y Universidad) el sector de los trabajadores más afectados por el trabajo en condiciones de subempleo, solo detrás de los que han completado la primera etapa de la ESO, con una diferencia, tan solo, de 69.000 personas. Un panorama laboral nada halagüeño para los recién graduados en estudios superiores que destruye el mito basado en la creencia tradicional de que la formación supone un férreo escudo frente a la precariedad laboral. Lamentablemente, estos datos ponen de manifiesto que, frente al empleo precario, ya no sirve poseer una formación suficiente o excelente. Cuando el problema no es la falta de formación, sino la propia estructura del mercado laboral, la acción formativa debe abarcar otros cauces que apoyen a los individuos en su búsqueda de empleo o les ayuden a asumir su situación precaria, fortaleciendo su capacidad de afrontar los problemas.

La manifestación de nuestras emociones se refleja en nuestro comportamiento, y afecta al de los demás; y también juega un papel muy importante en nuestros estudios y en el aprendizaje a lo largo de nuestra vida. Desde la etapa escolar hasta el aprendizaje permanente las personas estamos inmersas en un proceso de adquisición y dominio de competencias de carácter emocional, imprescindibles para nuestro desarrollo social, afectivo e intelectual.

Existen emociones que favorecerán nuestro aprendizaje, mientras que hay otras que lo perjudican o lo entorpecen. Estados anímicos como la alegría, el entusiasmo o el coraje nos impulsan con la energía emocional necesaria para desarrollar, con eficiencia, cualquier tarea o proceso; mientras que estados anímicos como la tristeza, el miedo o la cólera perturban, obstaculizan, e incluso pueden llegar a invalidar cualquier proceso de aprendizaje.

El término Inteligencia Emocional (IE) se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. La inteligencia emocional no significa ahogar, o esconder, las

emociones, sino dirigir las y equilibrarlas. Para Goleman (1996), la Inteligencia Emocional determina nuestra capacidad para aprender los procedimientos básicos del autocontrol y otros estados emocionales como: el entusiasmo, la perseverancia, la automotivación, la empatía y la resiliencia. Por otro lado, la Competencia Emocional (CE) se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral (Goleman, 2006:19). Estos conceptos tan populares hoy día emanan de diversas fuentes:

a) Por una parte, tiene su origen en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo Edward Thorndike quien la definió como la habilidad para comprender y dirigir a las personas para actuar sabiamente en las relaciones humanas. Para Thorndike, además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta (habilidad para manejar ideas) y la mecánica (habilidad para entender y manejar objetos).

b) Otra de las raíces de la Inteligencia Emocional es la teoría de ‘las inteligencias múltiples’ de Gardner (1983) quien defiende la existencia de ocho tipos de inteligencia mediante las cuales nos relacionamos con el mundo que nos rodea. A grandes rasgos estas modalidades de inteligencia son las siguientes:

1. Lingüística. Representa la facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas, por ejemplo.

2. Lógica-matemática. Se aprecia en el interés por seguir patrones de medida, categorías y relaciones y en la facilidad para la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos.

3. Corporal y kinésica. Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales; propio de los deportistas, bailarines o de labores manuales como la costura, los trabajos en madera, etc.

4. Visual y espacial. Las personas piensan en imágenes y dibujos lo que favorece la realización de puzles, dibujos, juegos constructivos, etc.

5. Musical. Permite identificar fácilmente sonidos y canciones, por ejemplo.

6. Interpersonal. Propicia la comunicación entre iguales, el liderazgo social y la comprensión de los sentimientos de los demás, llegando a proyectar con facilidad las relaciones interpersonales.

7. Intrapersonal. Representa la faceta más íntima de las personas, su introspección, por lo que les hacen conscientes de sus propios sentimientos y les auto-motivan intelectualmente.

8. A estas siete líneas de inteligencia, inicialmente descritas, Gardner añadió posteriormente una octava, referida a la ‘inteligencia naturalista’, entendida como la facilidad de comunicación con la naturaleza.

Todos desarrollamos las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado. Aunque Gardner parte de la base común de que no todos aprendemos de la misma manera, rechaza el concepto de estilos de aprendizaje, señalando que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que una persona puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico-matemática y, sin embargo, secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical. Así pues, Gardner entiende (y rechaza) la noción de los estilos de aprendizaje como algo fijo e inmutable para cada individuo. Por otro lado, si entendemos el concepto de “estilo de aprendizaje” como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender, y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son fijas e inmutables –sino que por el contrario están en continua evolución– quizás apreciamos que no existe oposición entre la teoría de las inteligencias múltiples y las teorías sobre los estilos de aprendizaje.

De los ocho tipos de inteligencia de los que habla Gardner, dos se refieren a nuestra capacidad de comprender las emociones humanas. La inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal que son agrupadas por Goleman (2006) bajo el nombre de Inteligencia Emocional (IE), es decir, la capacidad de comprender nuestras emociones y las de los demás. De esta manera nuestra capacidad de aprendizaje está, por tanto, íntimamente ligada a nuestra inteligencia emocional.

c) La última reseña previa de la IE se sustenta en los estudios de Salovey y Mayer (1990) que desarrollan una corriente crítica contra el concepto tradicional que considera la inteligencia solo desde el punto de vista lógico o lingüístico. Estos autores organizan la inteligencia en cinco competencias principales:

- 1) conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento)
- 2) capacidad de manejar las emociones (control emocional)
- 3) capacidad de auto-motivarse
- 4) capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás (empatía), y
- 5) habilidad en las relaciones (habilidades sociales y liderazgo).

Las emociones son, por lo tanto, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución y que cumplen una función básica en nuestra supervivencia.

“Todos nosotros tenemos dos mentes, una piensa y la otra mente siente, y estas dos fuentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental (...) Existe una proporcionalidad constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente, ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional... y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional”. (Goleman, 2006: 43).

La mente racional no nos permite elegir las emociones que tenemos, o sentimos, pero sí puede llegar a ejercer un control efectivo en el curso que siguen esas emociones. Pensamiento y emociones están, por lo tanto, íntimamente unidas, por eso hay ocasiones en las que, o bien las emociones interfieren en el pensamiento (“no puedo pensar con esta amargura”), o bien un sentimiento nos hace pensar de manera distinta sobre algo o alguien (“algo me dice que no debo meterme en ese asunto”). Pensamiento y emociones son parte de una misma realidad, los dos polos de nuestra personalidad y, por eso, deben ser formados y educados. Como educadores tenemos la obligación de poseer, desarrollar y demostrar el dominio básico de las principales habilidades emocionales. Debemos saber reconocerlas y fomentar el desarrollo de las mismas en los estudiantes, como parte indispensable del desarrollo global que se persigue y que es el fin último de la Educación. Se trata de un objetivo que no puede quedar restringido a los contenidos de los denominados temas transversales.

La inteligencia académica no prepara para afrontar las vicisitudes a las que nos enfrentamos en la vida. En momentos importantes de nuestra trayectoria vital los sentimientos resultan indispensables para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho de las posibilidades que nos ofrece la fría y calculadora lógica. Ha de tenerse en cuenta que el éxito en la vida depende, solo, en un 20% del cociente de inteligencia (CI) que posea el individuo; por tanto el CI, es incapaz de predecir el éxito en la vida –en todo caso puede aventurar el ajuste del individuo al sistema educativo en el que se encuentra–, pero no garantiza su culminación social y laboral como adulto.

Goleman (2000) imagina cómo será el siglo XXI y opina que en un futuro las escuelas deberán incluir el aprendizaje y dominio de las habilidades emocionales tradicionalmente transmitidas desde el seno familiar, que hoy día se hace imposible dadas las características de las familias y su ritmo de vida.

“Es obvio que esta transmisión de habilidades básicas no se está produciendo tan bien como antes. Sin embargo, las escuelas proporcionan a la sociedad un vehículo que garantiza que cada generación aprende las artes vitales fundamentales: cómo controlar los impulsos y manejar la cólera, la ansiedad, la motivación, la empatía y la colaboración, y también cómo solucionar los desacuerdos de forma positiva. Ya hay escuelas cuyo programa de estudios va más allá de lo básico para incorporar lecciones sobre estas habilidades esenciales (...) Dicho en pocas palabras, mi predicción es que habrá un día en el que todos los niños y niñas aprenderán en la escuela, junto con los tradicionales rudimentos académicos, estas artes pragmáticas necesarias para vivir mejor. En los programas escolares la empatía se valorará tanto como el álgebra” (Goleman, 2000:176).

Desde un enfoque práctico dirigido a la intervención en valores y emociones esenciales, existen cuatro maneras posibles de enseñar normas éticas y destrezas vitales que constituyen las cuatro ‘E’ de la educación de la conducta (Treviño y García, 2012): el ejemplo, la exhortación, la expectativa y la emulación²⁶, que se exponen a continuación:

- Dar ejemplo. Educar y formar mediante el ejemplo es, sin duda, una de las estrategias más fiables a la hora de desarrollar conductas y valores en los demás.

- Emulación. La imitación como instrumento para el aprendizaje de conductas es una estrategia que emana directamente de la anterior, donde en el caso de la escuela los modelos están representados por los maestros/as y en la formación profesional con el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.

- Exhortación. Son mensajes directos que indican ‘haz esto’ y ‘no hagas aquello’ que, al ser menos productiva que las anteriores, para provocar cambios en la conducta, requiere el acompañamiento de reforzadores de tipo personal.

- Expectativa. Consiste en lograr los esquemas de conducta deseados haciendo saber al aprendiz lo que se espera de él, porque consideramos que puede llegar a hacerlo. Así, cuando depositamos en ellos nuestra confianza en que pueden alcanzar las metas propuestas, y se lo hacemos saber, se sienten inclinados a actuar de manera que puedan llegar a lograrlas.

De esta manera, desde un enfoque psicológico se ofrecen una serie de estrategias marcadas por su fácil implementación práctica basadas en la ejemplificación y la imitación para la adquisición de competencias emocionales que complementen la formación académica, fortaleciendo la autoestima de los aprendices mediante intervenciones de apoyo, confianza y expectativas reales.

4.1. Estrategias que desarrollan habilidades para afrontar situaciones vitales adversas: la resiliencia y el aprendizaje basado en problemas

La formación académica tiende a dirigir sus esfuerzos, básicamente, al desarrollo intelectual de los estudiantes, descuidando los modelos, soluciones y respuestas a los problemas personales y emocionales que ese desarrollo intelectual conlleva; teniendo en cuenta, además, que en ocasiones los profesores no muestran poseer demasiadas competencias en este aspecto. A esta laguna se dirige, como ya hemos indicado, la Inteligencia Emocional al pretender ofrecer otras perspectivas y principios –desde el mundo de las emociones y los sentimientos– para mejorar el aprendizaje, la convivencia social y el bienestar personal, un aspecto especialmente importante en el caso de los trabajadores desempleados y de aquellos que centran el presente trabajo: los trabajadores pobres.

²⁶ Elba L. Menecier en: www.inteligencia-emaocional.org/ie_en_la_educacion/lascuatroe.htm

Entre las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional, ya se ha hecho mención al concepto de resiliencia definida por Grotberg (2001) como la capacidad humana universal de trascender los efectos nocivos de la adversidad. Un concepto que ha pasado a formar parte de los diferentes programas de formación, orientación e intermediación laboral que se implementan con trabajadores ocupados y desempleados; pero que adquiere mayor significado en el caso de los trabajadores pobres, cuya situación de precariedad económica demanda la adquisición y desarrollo de esta capacidad psicológica. Henderson y Mislstein (2003: 26) definen la resiliencia como *«la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy»*. Su meta última radica en ofrecer mayor resistencia frente a situaciones laborales precarias, insatisfactorias y marcadas por el desamparo social, ante las cuales debe buscarse preservar la integridad de los individuos que las padecen y fortalecer su autoestima.

El enfoque basado en la resiliencia surge como parte del discurso de la modernidad y es aplicable, principalmente en contextos en que la realidad social y/o económica tiende a sobrepasar las fuerzas internas de los individuos (Lagos y Ossa, 2010); teniendo como tarea fundamental reconocer las cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentarse de manera positiva a experiencias estresantes asociadas a la situación de pobreza, y permitiendo que se lleve a cabo esta superación a partir del uso de las habilidades que ya se poseen (Freire, 1997).

Cada individuo vive su situación personal desde su propia subjetividad. La pobreza, la exclusión social y el trabajo precario, como cualquier otra circunstancia adversa, son hechos objetivos que se perciben y son vivenciadas de manera diferente por cada una de las personas que las padecen. Para ofrecer oportunidades a los discentes, los programas formativos deben diseñarse contemplando el desarrollo de una serie de actitudes y conductas tipo (Tedesco, 1995) que describen a la persona resiliente en los siguientes términos:

a) En el momento mismo del trauma y de la crisis, una persona resiliente piensa qué va a hacer cuando salga de la situación adversa en la que se encuentra, lo que implica la existencia de un profundo anhelo de mejora y una clara esperanza en la posibilidad una salida de la situación. Este deseo y esta esperanza por sobreponerse palía el dolor y hace más llevadero el trance, lo que significa un primer paso en el proceso de superación de las crisis.

b) La persona resiliente es capaz de formular una explicación coherente de lo que ha sucedido aportando una secuencia lógica de los acontecimientos,

logrando con ello aminorar los efectos de éstos, haciéndolos más soportables y susceptibles de ser enfrentados.

c) En tercer lugar, los resilientes tienen o han tenido vínculos especiales con una o varias personas que les han permitido fortalecer su autoestima y su confianza en sus posibilidades para superar las situaciones de crisis. La confianza no significa evitar esfuerzos, sino fortalecer la capacidad para realizarlos.

La meta de las iniciativas formativas desarrolladas con los trabajadores pobres, además de mejorar la formación en cada caso, persigue dotar a las personas con los activos que propicien la obtención de resultados positivos en la vida, desde dos ámbitos de actuación: la del capital personal (la resistencia psicológica basada en el control, el compromiso y el desafío) y del capital social (el apoyo social, la percepción de la disponibilidad de apoyo por parte de otros, así como la percepción de la satisfacción obtenida por dicho apoyo).

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica también existen estrategias metodológicas que persiguen, igualmente, dotar a las personas de las herramientas necesarias para solventar con éxito las situaciones hostiles que pueden suceder a lo largo de sus vidas. Señalamos como ejemplo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) –‘*Problem Based Learning*’ (PBL)– que utiliza problemas reales con el objetivo de favorecer y desarrollar habilidades para la resolución de problemas y para la adquisición de conocimientos concretos (McGraw, 2002). Esta metodología forma parte de las denominadas pedagogías activas, en concreto se inscribe dentro de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, cuya característica esencial es que son diametralmente opuestas a la tradicional estrategia expositiva o magistral.

En el ámbito del ABP el alumno representa la piedra angular del proceso de aprendizaje, desarrollando sus destrezas y habilidades, y convirtiendo la reflexión en un hábito que le otorga criterio profesional y humano para afrontar las vicisitudes con las que habrán de enfrentarse como persona y como profesional (Fach, 2012). En este caso, es el alumno el que se adueña del proceso de enseñanza-aprendizaje: busca y selecciona la información organizándola para plantear hipótesis que se analizan para ofrecer una solución viable, entre todas las posibles, al problema planteado. En este caso el docente es “*un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz*” (Restrepo, 2005: 10).

Lejos de consistir tan solo en el enfrentamiento con problemas reales, de toda índole, conlleva la integración de nuevos conocimientos en su planteamiento. Su enfoque metodológico se sustenta en el trabajo en grupo tutorizado y en el trabajo individual autodirigido con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito personal y profesional (Fernández, García, de

Caso, Fidalgo y Arias, 2006), persiguiendo “*un desarrollo integral del profesional en formación*” (Font Ribas, 2004: 84) mediante el desarrollo de capacidades como: el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar.

La selección y la formulación del problema debe ser cuidado al máximo debiendo considerar tres variables básicas:

a) Relevancia. El problema ha de contemplar circunstancias cruciales para los estudiantes, para su profesión y/o para su vida, y presentarse de manera que puedan captar fácilmente su importancia real y funcionalidad.

b) Cobertura. El problema seleccionado debe incitar a los estudiantes a buscar, descubrir y analizar la información necesaria para abordarlo y ofrecer posibles soluciones.

c) Complejidad. El problema debe solicitar la intervención de diversas áreas académicas y perspectivas para su abordaje, partiendo siempre de la premisa de que no existe una única solución. El problema debe derivar en diversas hipótesis que han de ser documentadas y probadas para considerarse válidas.

La habilidad para resolver problemas, en realidad, comprende el desarrollo de otras habilidades y competencias de índole personal y profesional, que deben abordarse conjuntamente y tener presente en el diseño de los programas, como el razonamiento crítico, la reflexión, la interacción social y la metacognición. El ABP es una estrategia de aprendizaje holística, innovadora y versátil, que favorece el crecimiento personal y profesional de los aprendices, sea cual sea el nivel educativo o el carácter de la formación en el que se lleve a cabo.

5. REFLEXIONES FINALES

A la luz de los datos expuestos en este capítulo, se hace evidente que la condición de ser un trabajador pobre está más relacionada con las condiciones del mercado laboral que con la formación alcanzada por el sujeto que se encuentra en dicha situación. Como ya se señaló, los trabajadores que han alcanzado un nivel formativo superior no están exentos de encontrarse en riesgo de caer en la pobreza y la exclusión social; ya que las condiciones del mercado de trabajo actual les afectan de igual manera, quizás con mayor impacto psicológico, que en el caso de aquellos que poseen un nivel formativo inferior. Cuando la formación no es la causa directa de la precariedad laboral, según la Organización Internacional del Trabajo (2016), la mejor estrategia educativa es una política social justa y un mercado laboral con salarios y condiciones decentes, que mejore las condiciones salariales y laborales de toda la población para que puedan tener acceso a los bienes y servicios que les garantice un nivel de vida justo, acorde con la comunidad en la que vive.

Desde los programas de formación, asesoramiento e intermediación laboral ha de desarrollarse una acción educativa que adopte un compromiso ético con el desarrollo global de las personas, lo que incluye su vertiente académica, social y emocional. Una formación que satisfaga la necesidad de aprendizaje en cada etapa de la vida, que sea funcional y se sirva de métodos y estrategias que ayuden a hacer frente a las tensiones y los conflictos generados por un sistema que resulta, en muchas ocasiones, injusto e inhumano (López Noguero, 2005). En este sentido, los modelos y estrategias de aprendizaje basados en la resolución de problemas, gracias a su enfoque eminentemente práctico, ayudan a que las personas que se encuentran sumidas en situaciones desfavorecidas adopten una actitud proactiva que les incite a actuar frente al desasosiego y la desesperanza. El desarrollo de habilidades emocionales y las competencias que genera el método de aprendizaje basado en problemas, ofrecen la autoestima, la confianza y las herramientas necesarias para que las personas se sientan capaces de seguir adelante y buscar soluciones ante las circunstancias adversas. Unas soluciones que, en todo caso, deben venir de instancias políticas y sociales, más que del propio ámbito personal de los individuos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, V.E. y MONDRAGÓN, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35.
- ALGUACIL GÓMEZ, J. (2015). El contexto general de la desigualdad y la exclusión social en España desde una perspectiva sociológica. En M.J. Bázquez (Coord): *El trabajador pobre como centro de gravedad de la prevención de la exclusión social*. Albacete: Bomarzo. 9-34.
- BANDURA, A. (1977) Auto-efficay: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychololical Review*, 84 (2), 191-215.
- BARROWS, H.S. (1986). A taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education*, 20, pp. 481-486.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- CALVO GALLEGO, F.J. (2016): Trabajadores pobres y pobreza de los ocupados: una primera aproximación. *Revista Temas Laborales*, nº 134, pp.63-106.
- CARR, M. y ALTER, M. (2002). *Globalization and the Informal Economy. How Global Trade and Investment Impact on the Working Poor*. Bruselas: International Labour Organization (ILO). 1-29.
- CHILMAN, C.S. (1991). Working Poor Families: Trends, Causes, Effects and Suggested Policies. *Family Relations*, 40 (2), 191-198.

- Comisión Europea (2001). *Políticas sociales y empleo: Un marco para invertir en calidad*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al Comité económico y social y al Comité de las regiones. Políticas sociales y de empleo. Bruselas 20.6.2001COM (2001) 313, final. Bruselas, <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/ES/1-2001-313-ES-F1-1.Pdf>
- Comisión Europea (2002). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente [Diario Oficial C 163 de 9.7.2002]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_es.htm
- Comisión Europea (2003). *Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2007). *Hacia los principios comunes de la flexiguridad: más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad*. Bruselas, 27.6.2007COM (2007) 309, final. http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c10159_es.htm
- FACH GÓMEZ, K. (2012). Ventajas del ‘Problem Based Learning’ (PBL) como método de aprendizaje del Derecho Internacional. *Bordón*, 64 (1), 59-73.
- FERNÁNDEZ, M., GARCÍA, J.N., DE CASO, A., FIDALGO, R. y ARIAS, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación* 341, pp. 397-418.
- FONT RIBAS, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 79-95.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GARDNER, H. (1983). *Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GÁLVEZ, E., GUTIÉRREZ, E., y PICAZZO, E. (2011). El trabajo decente: nuevo paradigma para el fortalecimiento de los derechos sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 73,1, 73-104.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2000). Ganar la batalla para el corazón humano, en S, Griffiths (Ed): *Predicciones*. Madrid: Taurus
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.

- GÓMEZ-TORRES, M.J. y ORDÓÑEZ-SIERRA, R. (2014). Las medidas en materia de formación en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016. En J.M. Morales Ortega (Dir): *Jóvenes y políticas de empleo. Entre la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven y la Garantía Juvenil*. Albacete: Bomarzo. 185-226.
- GONZÁLEZ BEGEGA, S. y Guillén Rodríguez, A.M. (2009). La calidad en el empleo en la Unión Europea. Debate político y construcción de indicadores. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81, 71-88.
- GROTBERG, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y N. Suárez (Eds). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós
- GUERRERO, M.J. y LÓPEZ-IGUAL, M.P. (2009). *La exclusión social en Andalucía: el empleo como factor de inclusión social*. Sevilla: Servicio Andaluz de Empleo.
- HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- HESSELL, R. (2008). Envejecimiento activo en una sociedad de personas mayores: formación para todas las edades. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45 (3), 158-180.
- LAGOS, N. y OSSA, C.J. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15 (1), 37-52.
- LEANA, C.R., MITTAL, V. y STIEHL, E. (2012). Organizational Behavior and the Working Poor. *Organization Science*, 23, 3. 888-906. Doi: 10.1287/orsc.1110.0672.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, 57-71.
- MALGESINI, G. y CANDALIJA, J. (2014). Dossier sobre la pobreza de EAPN. España. Recuperado el 08/03/2016 de:
http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf
- MCGRATH, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the internet and Problem-Based Learning to enhance classroom teaching. *Holist Nurts Pract*, 16, 2, pp. 5-13.
- MONCLÚS, A. (2000). La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En A. Monclús (Coord.): *Formación y Empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, 3-96.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas (A/69/L.85).
http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf

- NOVAK, J.D. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización Internacional del Trabajo (1999). *Memoria de la 87ª Reunión: Trabajo decente*. Ginebra: OIT.
<http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Superar la pobreza mediante el trabajo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. 91ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo (2008). *Guía sobre las normas internacionales del Trabajo*. Ginebra: Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Transformar el empleo para remediar la pobreza*.
<http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2016-transforming-jobs/lang-es/index.htm>
- PNUD (2000). *Informe sobre desarrollo humano 2000*. Nueva York: NY: Oxford University Press. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/6592/lcl1518e.pdf>.
- RAMOS, G., NEGRO, A., MERINO, M.C., y Somarriba, N. (2010). El empleo en la Unión Europea: un análisis de la calidad del trabajo. *Lan-Harremank. Revista de Relaciones Laborales*, 22,17-43.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- TEDESCO, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TREVIÑO, F. y GARCÍA, C. (2012). El efecto de la resiliencia psicológica y el apoyo social sobre el bienestar subjetivo de empleados y desempleados. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 31 (1), 5-11.
- WAGLE, U. (2002). Volver a pensar la pobreza: definición y mediciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Marzo, nº 171. <http://www.oei.es/salactsi/wagle.pdf>
- ZABALZA, M.A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje: una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida. En A. Monclús (Coord.). *Formación y Empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, 165-198

