

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS EUROPEOS (IUEE)

MASTER EN POLÍTICAS EUROPEAS DE COOPERACIÓN

INTERNACIONAL AL DESARROLLO



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL EN
HAITÍ: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS**

Supervisor:

Alumno: Sophie TRUFFIN

Promoción 2008-2009

INDICE

INTRODUCCION	1
La problemática y su interés	2
Hipótesis.....	3
Metodología	3
División del trabajo.....	4
CAPITULO I: EL FENÓMENO DE SUB-DESARROLLO	5
1. Diferentes conceptos de pobreza	5
1.1. <i>Pobreza de un punto de vista material</i>	5
1.2. <i>Pobreza absoluta versus pobreza relativa</i>	7
1.3. <i>Pobreza y sub-desarrollo</i>	9
1.4. <i>Cultura de pobreza</i>	12
2. Los problemas en el contexto de países sub-desarrollados	13
2.1. <i>La fuga de capital</i>	13
2.2. <i>La fuga de capital humano</i>	14
2.3. <i>Algunas características sociológicas de la pobreza en los países en desarrollo</i>	14
3. El sub-desarrollo como incapacidad a industrializarse.....	16
3.1. <i>¿Qué es la industrialización?</i>	17
3.2. <i>Industrialización y desarrollo</i>	18
3.3. <i>La relación entre el sector industrial y otros sectores en el desarrollo</i>	20
4. Derechos humanos y desarrollo	22
4.1. <i>¿Que son los derechos humanos?</i>	22
4.2. <i>Relación entre derechos humanos y desarrollo humano</i>	24
4.3. <i>Relación entre derechos humanos y reducción de la pobreza</i>	26
4.4. <i>Los deberes de los ciudadanos</i>	28
5. Pobreza y sub-desarrollo en Haití	30
5.1. <i>Breve descripción de la situación del país</i>	31
5.1.1. <i>La situación económica</i>	34
5.1.2. <i>La situación política</i>	34
5.1.3. <i>La situación educativa</i>	35
5.1.3.1. <i>La problemática del analfabetismo en Haití</i>	35
5.1.3.2. <i>Las consecuencias del analfabetismo en Haití</i>	38

CAPITULO II: EL FENÓMENO DE SUB-DESARROLLO 42

1.	Breve descripción de la evolución de la enseñanza técnica y profesional en Haití .43
1.1.	<i>La enseñanza técnica y profesional en la marcha, durante el periodo español (1492-1625) y el periodo francés (1625-1804)..... 44</i>
1.2.	<i>La enseñanza técnica y profesional durante el periodo haitiano (1804-1915).... 45</i>
1.3.	<i>La enseñanza técnica y profesional durante el periodo haitiano y la ocupación Estadunidense (1915-1934)..... 46</i>
1.4.	<i>La enseñanza técnica y profesional durante el periodo haitiano (1936 hasta hoy)47</i>
1.5.	<i>Tipología de la enseñanza técnica y profesional en Haití..... 49</i>
1.6.	<i>Las carreras técnicas las más desarrolladas y el recorrido formativo..... 50</i>
2.	La imagen social de la formación profesional en Haití..... 51
2.1.	<i>¿Quiénes son los destinatarios de la formación profesional según la mentalidad haitiana? 51</i>
2.2.	<i>Situación difícil de las escuelas profesionales 53</i>
2.3.	<i>La formación profesional y las políticas de trabajo..... 55</i>
2.4.	<i>La formación profesional y el mercado laboral..... 59</i>
2.4.1.	<i>El desempleo ineludible 59</i>
2.4.2.	<i>Posibles causas 61</i>
3.	La demanda de la profesionalidad y de la cultura profesional..... 65
3.1.	<i>Precepción implícita del mercado del trabajo 67</i>
3.1.1.	<i>Saber tomar en un tiempo record iniciativas en situaciones complejas.68</i>
3.1.2.	<i>El profesional sabe elegir en la urgencia 69</i>
3.1.3.	<i>El profesional sabe pesar los pro y contras..... 70</i>
3.2.	<i>La importancia fundamental de la formación profesional centrada en las competencias. 71</i>
3.2.1.	<i>El mercado laboral y la competencia 72</i>
3.2.2.	<i>Unidad y pluralidad de los componentes de la competencia profesional75</i>
3.2.2.1.	<i>Las competencias básicas 75</i>
3.2.2.2.	<i>Las competencias específicas 76</i>
3.2.2.3.	<i>Las competencias transversales..... 77</i>
3.2.2.4.	<i>Las competencias organizativas 78</i>
3.2.3.	<i>La empleabilidad, una responsabilidad compartida 80</i>
3.2.4.	<i>Balance de la formación profesional en Haití. 82</i>

CAPITULO III: DESAFÍOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN.....89

1. Desafíos y prioridades.....	90
1.1. <i>Pobreza en Haití: urgencia alimentaria, urgencia educativa.....</i>	90
1.1.1. <i>La diferencia entre la ciudad y en campo en Haití.....</i>	91
1.1.2. <i>Una escuela selectiva.....</i>	93
1.2. <i>El personal y la organización.....</i>	94
1.2.1.1. <i>Los docentes</i>	95
1.2.1.2. <i>Los padres.....</i>	95
1.2.1.3. <i>Los alumnos</i>	96
1.2.1.4. <i>El personal no docente.....</i>	96
1.2.1.5. <i>La dirección</i>	97
1.3. <i>El proceso de enseñanza y de aprendizaje</i>	97
2. Proposiciones de algunas líneas de trabajo.....	99
2.1. <i>Hacia la lucha contra la pobreza y el sub-desarrollo en Haití.....</i>	99
2.1.1. <i>Mejor gestión de recursos humanos y materiales.....</i>	101
2.1.2. <i>Hacia una escuela menos selectiva.....</i>	102
2.1.2.1. <i>Acciones concretas significativas</i>	103
2.2. <i>El personal y la organización.....</i>	105
2.2.1. <i>El proyecto educativo de la escuela.....</i>	106
2.2.1.1. <i>Fomentar la comunidad educativa en las escuelas</i>	107
2.2.1.1.1. <i>El papel de los profesores en la comunidad educativa.....</i>	108
2.2.1.1.2. <i>El papel de los padres en la comunidad educativa.....</i>	109
2.2.1.1.3. <i>El papel de los alumnos en la comunidad educativa</i>	110
2.2.1.1.4. <i>El papel del personal docente y no docente en la comunidad</i>	110
2.2.1.1.5. <i>El papel del director de la institución.....</i>	111
2.3. <i>El proceso de enseñanza y de aprendizaje</i>	112
2.3.1. <i>Sobrepasar la enseñanza tradicional.....</i>	113
2.3.1.1. <i>Fomentar las actividades de carácter cooperativo</i>	116
2.3.1.2. <i>Evaluar de otra manera.....</i>	118
2.3.2. <i>El impacto de los TIC en la sociedad y la educación</i>	121
2.3.2.1. <i>Fomentar y desarrollar los TIC en el proceso formativo</i>	121
2.3.3. <i>Las perspectivas en materia de políticas de formación profesional... 125</i>	125
2.3.3.1. <i>El financiamiento de centros técnicos y profesionales</i>	125
2.3.3.1.1. <i>Observar el contexto social y el contexto económico</i>	126
2.3.3.1.2. <i>Contemplar proyectos de gran envergadura</i>	127
2.3.3.1.3. <i>Desarrollar de los proyectos (talleres) de producción.....</i>	127
2.3.3.2. <i>Fomentar el trabajo en red.....</i>	129
2.3.3.3. <i>Prioridades sectoriales</i>	131
2.3.3.4. <i>Formar para responder mejor a las exigencias de la sociedad</i>	131
2.3.3.4.1. <i>Mejorar la orientación profesional de los jóvenes</i>	132
2.3.3.4.1.1. <i>Algunas posibilidades de acción.....</i>	134
2.3.3.4.2. <i>Colaboración entre ETP, Estado y mundo laboral.....</i>	136
2.3.3.4.3. <i>La formación en alternancia.....</i>	137
2.3.3.4.3.1. <i>Tipología de alternancia</i>	138
2.3.3.4.3.2. <i>Límites de la formación en alternancia en Haití.....</i>	139
2.3.3.4.4. <i>Las pasantía</i>	140

2.3.3.5. <i>La inserción profesional de los jóvenes</i>	141
2.3.3.5.1. <i>Algunas posibilidades de acción</i>	142
2.3.3.5.2. <i>El trabajo de la cooperación en la mejora de la Formación Profesional en Haití</i>	144
2.3.3.5.3. <i>Recomendaciones de mejora de proyectos de cooperación</i>	147
2.3.3.5.3.1. <i>Fortalecer el rol de las ONG como facilitadores</i>	150
2.3.3.5.3.2. <i>Los programas de Formación Profesional deben estar diseñados desde la demanda de mercado</i>	153
CONCLUSION	159
LISTA DE ACRONIMOS	163
BIBLIOGRAFIA	165

LISTA DE ACRONIMOS

BID Banco Interamericano de Desarrollo.

CE Consejo de Europa.

CEP Centro de Enseñanza Profesional.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CFP Centro de Formación Profesional.

Const Constitución.

CPFP Centro Piloto de Formación Profesional.

EEP Escuela de Enseñanza Profesional.

EFTP Enseñanza Formación Técnica y Profesional.

ENAM École nationale des arts et métiers.

Enc. Encíclica.

EPPT Educación y protección de la pequeña Infancia.

ETP Enseñanza Técnica y Profesional.

IDH Indicador de Desarrollo Humano

INFP Instituto Nacional de Formación Profesional.

IRD Instituto de Investigación para el desarrollo.

LET Instituto de Enseñanza Técnica

OCDE Organización de cooperación y de Desarrollo Económico.

OIJ Organización Iberoamericana de Juventud.

OIT Organización internacional del Trabajo.

OMD Objetivos del Milenio para el Desarrollo.

ONG Organización no Gubernamental.

ONU Organización de las Naciones Unidas.

PIB Producto interior bruto.

PMA País menos adelantado.

PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PYMES Pequeñas y Medianas empresas.

PUF Prensa universitaria de Francia.

PUL Prensa universitarias de Lyon.

SITEAL Sistema de Información y de Tendencias Educativas en América Latina.

TIC Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

TICE Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación.

UNDAF United Nations Development Assistance Framework.

UNESCO Organización de Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura.

UNICEF Fondos de Naciones Unidas para la Infancia.

VIH Virus de la Inmunodeficiencia Humana.

[] Las palabras entre comillas han ido añadidas.

[...] Las palabras han sido omitidas.

Cf. Cónfer (autor, libro).

Ed. Edición.

Ibídem Autor y obra citada.

Ídem Mismo Autor (citado anteriormente).

n./nn. Numero/Números.

op. cit. Obra ya citada.

t. Tome/tomes.

vol. Volumen.

INTRODUCCION

La formación técnica y profesional de los jóvenes en Haití: problemas y perspectivas, es el objeto de este trabajo de investigación. Es conveniente primero definir qué se entiende por formación técnica y profesional. En el caso de este trabajo, no se entiende como cursos de estudios técnicos y profesionales en los sistemas educativos secundarios formales, como “profesionalización” tras cursos de dactilografía, contabilidad o costura entre otros, como es el caso en muchos países de Europa, sino que se entiende como lo definen los anglosajones con “vocacional training”, es decir que es una formación que se imparte en “centros de formación profesional” cuales son especializados en proveer una formación inmediata de cara a permitir la inserción de los jóvenes al mercado laboral¹. Además es importante notar que en Haití es sistema de formación técnica profesional en la escuela secundaria aun no es operacional en el país, aun que haya sido planteado en la reforma “Reforme Bernard” de 1982.

Hoy en día, muchos países desarrollados y en vía de desarrollo, tienden a manifestar un gran interés sobre la formación profesional; ya que se considera como un medio de contribuir al desarrollo de forma gradual al desarrollo económico y humano². En un país como Haití, aun antes del terremoto del 12 de enero 2010, la formación profesional es primordial y ahora hasta urgente. Los jóvenes y adolescentes de escasos recursos o provenientes de familias mono-parentales, tienden a

¹ Es importante hacer una distinción clara entre la percepción europea y la percepción haitiana en cuanto a formación profesional. Como se ha mencionado en algunas investigaciones realizadas por S. Williams en Estados Unidos: "El término "formación profesional" incluye, por supuesto, una amplia gama de cursos. Más de un cuarto de los cursos se centran en la economía doméstica y otro cuarto en el trabajo de oficina. El término genérico, como el número de estudiantes, por lo tanto puede llevar a que n no está familiarizado con esta área, al error. En muchos países europeos, la economía doméstica y los estudios de negocios forman parte del currículo escolar normal son asignaturas obligatorias y las opcionales no serian considerar como una enseñanza profesional en sí". S. William [Ed Les jeunes sans emploi. *Trois stratégies*, Paris, OCDE, 1981, 228. Otra consideración es que parece que en Europa tendemos a hablar por un lado de la educación técnica o la educación profesional y por otro lado de la formación profesional. En Haití, solo existe una y misma cosa, que es la formación técnica-profesional. A lo largo de este trabajo, cuando se habla de formación profesional debe ver en ese contexto. Es importante ya que este trabajo se va a referir a textos de la UNESCO y esa organización tiende a hablar a veces de la formación profesional, y a veces de la educación y formación profesional.

² Schultz, T.W, *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press,1963

abandonar muy temprano sus estudios para lanzarse en el mercado laboral cual es casi inexistente, además al no tener las cualificaciones adecuadas para tener oportunidades de empleo. Sin embargo, la formación técnica-profesional es generalmente considerada como una formación de segundo grado en el sistema educativo haitiano.

La formación profesional en Haití puede representar una gran ventaja pero se enfrenta a numerosos obstáculos. Efectivamente, una escuela profesional no funciona como un colegio convencional y debe responder a exigencias como la reposición de equipamientos obsoletos, la formación constante de los docentes en tecnologías más avanzadas, cual requiere una inversión financiera considerable mientras el apoyo financiero otorgado por las autoridades locales es irregular y muy limitado³.

La problemática y su interés

Nuestra inquietud nace al ver la realidad de los jóvenes evolucionando en los centros de formación técnica y profesional en Haití, donde el sector enfrenta grandes dificultades a ofrecer una formación adecuada a la realidad del mercado laboral local. Constatamos por el desempleo de los jóvenes diplomados que se tiende a despreciar la formación técnica y profesional. La evolución constante de las tecnologías, la introducción crecente de sistemas automatizados en el sector productivo tienden a provocar cambios considerables en el mercado laboral. Los conocimientos aprendidos en la escuela se vuelven rápidamente obsoletos por falta de capacidad de innovación constante. Por eso, se necesitan gente capaz de innovar y escuelas de formación profesional alineadas con los cambios tecnológicos.

³ Groupe de travail sur l'Éducation et la Formation, *Rapport au Président de la République, Pour un Pacte National pour l'Education en Haïti*, Port-au-Prince, 2010, 2.

El objetivo de este trabajo es identificar como la cooperación internacional podría participar en la mejora de la enseñanza técnica y la formación profesional para que sea capaz de responder a las exigencias del país, para una inserción laboral eficiente de los jóvenes de 15 a 24 años.

Hipótesis

Frente a las dificultades que conoce Haití, partimos de la convicción que la formación técnica y profesional es de importancia clave. Lo que nos lleva a formular la hipótesis siguiente: “La evolución constante de la tecnología y del mercado laboral exige una reestructuración de las escuelas técnicas y profesionales en Haití si se quiere formar jóvenes técnicos capaces de responder a la complejidad y a las exigencias de la sociedad haitiana.”

Metodología

Para ello, se propone primero estudiar el fenómeno de desarrollo de manera general y luego entender el fenómeno del desempleo y de las tendencias del mercado que tiende a solicitar profesionalismo y capacidades. El presente trabajo de investigación se apoyará sobre trabajos y documentos publicados por organizaciones como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Mundial del Trabajo (OIT). Luego se consideran los trabajos de autores pertinentes a la hora de identificar problemas de la formación técnica profesional de los jóvenes en Haití, para finalmente someter algunas proposiciones.

División del trabajo

Este trabajo de investigación se divide en tres capítulos.

El primer capítulo presenta ciertas consideraciones sobre el fenómeno de pobreza y de sub-desarrollo, con especial énfasis en Haití. Este capítulo permitirá comprender el fenómeno de sub-desarrollo que acompaña la pobreza de masa. El caso de las inequidades, de la exclusión, de la inseguridad, de la corrupción y de las escasas infraestructuras, falta de leadership son entre otros, seis de sus componentes fundamentales. Aunque el marasmo de los países pobres sea principalmente resultado de una estructura política desastrosa, a la complicidad y la falta de voluntad de la clase política de dicho país.

Partiendo de la consideración del fenómeno de sub-desarrollo y de la pobreza que genera, el segundo capítulo ofrece un análisis sobre la problemática de los centros de formación profesional en Haití. Identifica los desfases que existen entre la formación profesional ofrecida y la demanda de la sociedad y del mercado laboral, que afectan negativamente la consecución del objetivo de este sector.

El último capítulo presenta, entre otros, algunos consejos útiles a la hora de utilizar los recursos existentes en el país de manera pertinente y eficaz. Este capítulo insiste sobre la necesidad de invitar todas las escuelas del territorio a sobrepasar ciertas discriminaciones, a luchar contra un sistema educativo demasiado elitista. Subraya la obligación de las autoridades haitianas a trabajar en vista a la inclusión social y laboral. Demuestra como el trabajo en red de diferentes instituciones del sector educativo podría ser provechoso. Finalmente insiste en la urgencia de preparar los jóvenes haitianos para que puedan responder a las exigencias de la sociedad, y para ello se necesitara adecuar equipamientos, métodos de enseñanza y preparar y motivar el personal docente y directivo.

CAPITULO I: El fenómeno de sub-desarrollo

El fenómeno de sub-desarrollo incluye elementos característicos universales que trascienden las distinciones fronterizas. La pobreza, puede ser considerada de manera general, como el denominador común del sub-desarrollo. En este sentido, “la erradicación de la pobreza”, es el primer objetivo de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas⁴.

Hablar de pobreza, es hablar de un fenómeno amplio, complejo y particularmente subjetivo, que hoy en día es objeto de una preocupación mundial. La pobreza es percibida bajo diferentes formas y constituye un freno al desarrollo humano, económico y social. En este primer capítulo ofrece una visión general sobre los aspectos comunes que sufre la sociedad “sub-desarrollada”, con un énfasis específico sobre Haití.

1. Diferentes conceptos de pobreza

El tema de la pobreza no cesa de suscitar diferentes posiciones y de reflexiones. La pobreza no puede ser definida por la única referencia de los recursos económicos; se ha desarrollado cada vez más un carácter multidimensional a la pobreza⁵. De hecho, se distinguen tres tipos de escuela relativos al concepto de pobreza: la escuela welfarista o utilitarista apunta al bienestar. Tiene una visión estrictamente económica dominada por el crecimiento y la eficacia. Según este enfoque, la pobreza sería asociada a una carencia relativa a las necesidades elementarías; lo que conduce a lo que el

⁴ ONU, *Objetivos del milenio para el desarrollo*. Informe 2009, New York, ONU, 2009, 3.

⁵ P. APPARICIO, *L'identification et la qualification des espaces de pauvreté à Montréal*, en « Cahiers de géographie du Québec », vol. 50, n. 141, (2006), 523-254 ; también cf. A. AGOSTINO, *Poverty, Education and Work*, op. cit., 227-228.

Banco Mundial llama el “círculo vicioso⁶” de la pobreza que cuenta con cinco elementos: bajos ingresos, bajo ahorro, baja inversión, baja productividad y bajo consumo. Como se puede notar, implica una dependencia total de un elemento a otro.

La escuela de las necesidades de base, enfatiza en el conjunto de bienes y servicios específicamente identificados y percibidos como necesidades básicas de todo individuo, como la necesidad de comer, de acceder a agua potable, saneamiento, alojamiento, servicios de salud, transporte y educación. Según este enfoque, la pobreza es vinculada a la no satisfacción de estas necesidades básicas.

La escuela de “capacidades” asocia el bienestar con la capacidad de los individuos a funcionar bien en la sociedad. Lo que falta al individuo no es ni la utilidad ni la satisfacción de necesidades básicas sino las capacidades o habilidades humanas⁷.

1.1. Pobreza de un punto de vista material

De manera muy resumida, el diccionario francés Le Robert define la pobreza como “falta de medios materiales, de dinero; escasez de recursos”⁸. Para J Klanfer, la pobreza significa antes de todo “estar privado del necesario. En los casos extremos, la pobreza se manifiesta por la insatisfacción de lo más básico, de lo más vital de todas las necesidades – de alimentación entre otros [...] A veces, el

⁶ G. MASHALA BITWAKAMBA, *Stratégies de réduction de la pauvreté. Dynamiques participatives des organisations de base en RD Congo*, Montespertoli (FI), Aleph Edizioni, 2008, 17.

⁷ *Ibidem*, 21-22. también cf. MOSS P., *El derecho del niño a la educación en la prima infancia. Pero... ¿qué educación?*, en SITEAL, *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*, Buenos Aires, SITEAL, 2009, 158-160.

⁸ P. ROBERT, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, t. 7, Paris, Le Robert, 21985, 191.

hambre afecta territorios y sus poblaciones mueren de enfermedades causadas por una alimentación insuficiente⁹.

Por otro lado, según P. Bartle¹⁰, la pobreza es un problema de orden social. Es una herida que afecta la cultura y la sociedad en todas sus dimensiones. Como consecuencia, el ingreso de las poblaciones en situación de pobreza permanece bajo. La población viviendo en situación de pobreza, generalmente sufre de falta de alimentación, educación y salud. Esta penuria afecta de igual manera a las instalaciones sanitarias, la red de carreteras susceptibles de agilizar el transporte público y la comunicación¹¹.

1.2. *Pobreza absoluta versus pobreza relativa.*

Es importante entender que la pobreza o la riqueza no se pueden medir como medimos los bienes consumidos anualmente por la población de un país. Por eso, algunos piensan que la noción de riqueza y pobreza son relativas¹². Cuando hablamos de pobreza absoluta, hablamos de la privación total tanto material como intelectual. Según Hardick, “la pobreza absoluta es la falta de todos los medios de subsistencia, es una pobreza que lleva a la muerte”. Este enfoque asocia la pobreza a la privación completa del acceso a los recursos¹³; se trata de una carencia estructural que se traduce en la forma de alineación, de exclusión y de marginalización de ciertos grupos socio-económicos.

⁹ J. KLANFER, *Le sous-développement humain*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1967, 67.

¹⁰ BARTLE P., Factors of poverty. The big five, (25.05.2009) < <http://www.scn.org/cmp/modules/emp-pov.htm>>, (03.09.2009), 1-6.

¹¹ G.MASHALA BITWAKAMBA, *Stratégies de réduction de la pauvreté*, op. cit., 28-34.

¹² J. KLANFER, *Le sous-développement humain*, op. cit., 14.

¹³ DIAL, *Multiples dimensions de la pauvreté, gouvernance et démocratie. Le point de vue de la population malienne*, enquête ELIM 2006, premier résultat

Al contrario, en lo que se refiere a la pobreza relativa, se trata de una representación o percepción que la gente puede tener de sus propias condiciones de vida¹⁴. Un país donde alguien se considera rico en comparación con otro, o en comparación con otra época. De la misma manera, uno es pobre en comparación con otros que no lo son a un menor grado, por ejemplo en la sociedad colonial¹⁵. Pero también según J. Klanfer en sociedades actualmente consideradas “desarrolladas” o ricas, la pobreza subsiste en amplias zonas. Afecta a regiones que por su situación geográfica o por hechos históricos, minorías étnicas o raciales, abasta ciudadanos ancianos, discapacidades o enfermos. Persigue de generación en generación grupos de poblaciones que no supieron y/o no pudieron adaptarse a la revolución industrial que, se encontraron rechazadas de la sociedad global”¹⁶. Es cierto que la riqueza mundial va incrementando, pero no impide que las desigualdades aumenten. Los criterios que tienden a definir la pobreza son variables y dependen de un contexto social a otro o de una cultura a otra. En consecuencia en ciertos casos, se encuentra pobreza real y absoluta y en otros, empobrecimiento relativo, exclusión social¹⁷.

Se considera que la expresión “pobreza absoluta” se adapta más a la situación de los países subdesarrollados, donde una gran parte de sus habitantes viven en condiciones de sobrevivencia. Al contrario, la expresión de “pobreza relativa” es más adecuada para referirse a los países desarrollados donde la seguridad alimentaria es relativamente asegurada.

¹⁴ G.MASHALA BITWAKAMBA, *Stratégies de réduction de la pauvreté*, op. cit., 14

¹⁵ La sociedad colonial de Santo Domingo, fue establecida sobre la explotación de esclavos por los colonos, ofrece una imagen de sociedad piramidal de tres niveles. A la cima, treinta mil blanco, la raza superior [...] y el poder colonial, propietarios de cuerpos y bienes, en la colonia la más rica de la época. Los colonos acumulan poder, riqueza, cultura, se dicen de la verdadera religión [...] al segundo nivel una clase intermediaria [...] los emancipados, algunos negros libres y el resto de mulatos hijos de colonos y de sus esclavas negras. Los emancipados compartían con los blancos, los privilegios de educación, cultura y riqueza, pero en la práctica no eran considerados como iguales a los blancos, no tenían mucho poder de opinión o decisión sobre el futuro de la colonia. [...] a la base de la pirámide, existía una gran masa de esclavos sobre la cual reponía la economía y prosperidad de Santo Domingo. J. MESIDOR, *Approches d'une pastorale de la jeunesse en Haïti. Pour un service circonstancié*, thèse de Licence, Bruxelles, Lumen Vitae, 1974, 8 -9.

¹⁶ J. KLANFER, *Le sous-développement humain*, op. cit., 18.

¹⁷ J. KLANFER, *Le sous-développement humain*, op. cit., 20.

1.3. *Pobreza y sub-desarrollo*

Para hablar de los países sub-desarrollados, se tiende a utilizar terminologías como: país menos avanzados, en vía de desarrollo, países del tercer mundo etc. tantas etiquetas para mostrar que existe un abismo entre países desarrollados y sub-desarrollados¹⁸. Como se encuentra escrito en la enciclopedia Larousse, “el concepto de sub-desarrollo ha sido ampliamente utilizado después de la segunda guerra mundial para designar los países pobres en comparación con los países ricos, industrializados y desarrollados”¹⁹. Según esta misma fuente, el concepto de sub-desarrollo a nacido en el mundo occidental en los años 1950 cuando se identificó que una gran proporción de la población humana sufría de pobreza, hambre y sobre todo de analfabetismo. Los estudios los más destacados han retenido algunos criterios o características estructurales propias a definir de manera interna cualquier sociedad sub-desarrollada. En este caso se insiste en tres aspectos: demográficos, económicos y sociológicos²⁰.

- *Aspectos demográficos*: fuerte presión demográfica, alta tasa de mortalidad, población joven;

- *Aspectos económicos*: predominancia de agricultura (agricultura de autoconsumo, poca productiva), industrialización casi inexistente o muy baja, alta tasa de desempleo y de sub-empleo, bajo nivel de vida, malnutrición, bajos ingresos por habitante, bajos niveles de ahorro. La economía se basa en la exportación de materias primas; aunque los precios de exportación de materias primas es muy bajo mientras los precios de los productos importados son desproporcionados.

¹⁸ M. ALAIN BARRERE, *Le développement à l'échelle mondiale*, op. cit., 10.

¹⁹ ENCYCLOPEDIE LAROUSSE, *Sous-développement*, <<http://www.larousse.fr/encyclopedie>> (28.10.2009)

²⁰ A. SAUVY., *L'introduction à l'étude des pays sous-développés*, en « Population », vol. 6, n. 4, (1951), 604. Entre las características comunes de varias civilizaciones atrasadas, el autor habla de seis pruebas.

- *Aspectos sociológicos*: escaso sistema educativo y de formación, alta tasa de analfabetismo, violencia, guerras civiles, coexistencia de técnicas rudimentarias²¹, desigualdad de género y alta tasa de trabajo infantil.

El fenómeno de sub-desarrollo es una incapacidad a integrarse en el contexto de una sociedad industrializada. “la expresión Tercer mundo [...] se refiere a Estados terceros y por ende, sitúa el mundo desfavorecido en comparación con el mundo privilegiado. [...] Damos a la expresión Tercer Mundo otro sentido. [...] El Tercer Mundo, es el tercer mundo en el sentido que se queda apartado, ajeno al desarrollo”²². De tal manera que la ONU estableció una lista de cincuenta países menos adelantados y ha definido la pobreza bajo tres criterios²³: bajos ingresos, escasos desarrollo de los recursos humanos y alta vulnerabilidad económica.

El criterio de bajo ingreso se basa en una estimación media del producto interior bruto por habitante, a menos de un dólar por persona y por día²⁴; el criterio de bajo desarrollo del capital humano se basa en un índice de calidad de vida física, incluyendo indicadores de alimentación, salud, escolarización y alfabetización de adultos; finalmente, el criterio de vulnerabilidad económica incluye indicadores de producción agrícola, importaciones de bienes y servicios, de importancia económica de las actividades informales, de concentración de las exportaciones de mercancías y de los frenos creados por la limitada actividad económica.

²¹ G. CAIRE, *Relations industrielles et industrialisation dans les pays en voie de développement*, en « Tiers-Monde », vol. 29, n. 114, (1988), 236.

²² M. ALAIN BARRERE, *Le développement à l'échelle mondiale*, op. cit., 19.

²³ CNUCED, *Les pays les moins avancés*. Rapport 2008, Genève, ONU, 2008, 3.

²⁴ A. AGOSTINO, *Poverty, education and work*, op. cit., 227.

Además de los tres criterios que definen los países menos desarrollados según la ONU, el PNUD identifica tres criterios esenciales e indicadores del desarrollo humano (IDH): esperanza de vida al nacer, la tasa de alfabetización y el PIB por habitante²⁵.

Como se puede constatar el Índice de pobreza humana (IPH) se enfoca en los mismos aspectos, esenciales en el ámbito del IDH, con la única diferencia que si el IDH expresa el avance global en términos de desarrollo humano en un país, el IPH refleja las carencias de este mismo avance. El IPH comprende varias variables: el porcentaje de personas sujetas a la muerte antes de la edad de cuarenta años, el porcentaje de adultos analfabetos, la falta de servicios y sobre todo la existencia de una fuerte exclusión social²⁶. Generalmente los países sub-desarrollados producen poco, importan mucho, lo les hace verdaderas sociedades de consumo. Con toda la razón, algunos sostienen que puede tener una doble serie de consecuencias²⁷:

- [...] la sociedad de consumo se acostumbra a convertirse en clientes de empresas proveedoras. Importadoras tanto de bienes materiales como de bienes intelectuales, adquieren una mentalidad de colonizado. Esta mentalidad puede ser exagerada en un sentimiento de asistencialismo, y finalmente en complejo definitivo de inferioridad.

- [...] Una segunda serie de consecuencia es de orden psicológico y moral, incluyendo en primer lugar la educación [...] El hecho mismo de consumir sin esfuerzo conduce al desprecio del trabajo manual [...] si nuestras poblaciones se encuentran tan atraídas por los centros urbanos, emigrando de la provincia, abandonando las zonas rurales y los trabajos agrarios, es obviamente

²⁵ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, Bruselas, De Boeck Université, 2000, 17.

²⁶ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 18.

²⁷ R. HABACHI, citado por P. NASRALLAH, en NASRALLAH P., *Désarticulation sociale et importance du développement*, op. cit., 145.

debido a la atracción del consumismo capitalaño; si se evitan los trabajos técnicos y las factorías, es antes que todo, porque las poblaciones portan un juicio despectivo sobre toda actividad manual²⁸.

Esta definición nos lleva a entender que el desarrollo no puede ser reducido a aspectos materiales, sino que el desarrollo abarca el ser humano en todos los sentidos.

1.4. *Cultura de pobreza*

La expresión “cultura de pobreza” es propia al pensador O. Lewis²⁹ que sostiene que el pobre tiene una cultura propia. Antropológicamente, según el autor, la palabra cultura refiere a una cierta tradición, modo de vida, transmisión de valores de generación en generación. Describe características universales que trascienden las distinciones regionales o nacionales.

“Los datos económicos más característicos de la cultura de pobreza son la lucha constante para la sobrevivencia, el sub-empleo, el desempleo, un variedad de empleos no especializados, el trabajo infantil, la ausencia de ahorro, la penuria crónica de efectivo, la falta de seguridad alimentaria en los hogares, la costumbre de comprar en pequeñas cantidades varias veces al día según las necesidades, la hipoteca de los bienes personales [...] Entre otras características sociales y psicológicas, hay una vida en los barrios con alta densidad de población, la falta de intimidad, [...] el alcoholismo, el recurso a la violencia para resolver problemas, los castigos corporales a niños, el maltrato de mujeres, la iniciación precoz a la vida sexual, la unión libre o el matrimonio consanguíneo, el abandono relativamente frecuente de la pareja o del niño, una tendencia al matriarcado [...] y poner énfasis en la solidaridad familiar [...] Una actitud crítica hacia ciertos valores y instituciones de clases dominantes, odio de la policía, recelo hacia el gobierno y las personalidades con poder y un cinismo que se entiende hasta la Iglesia, da a la cultura de pobreza una calidad de oponente y un potencial manejable por movimientos políticos dirigidos en contra del orden social existente³⁰.”

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ O. LEWIS, *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*, en «Revue française de sociologie», vol. 6, n. 6, (1965), 98.

³⁰ O. LEWIS, citado por J. KLANFER, en *Le sous-développement humain*, op. cit., 75-76

De tal manera se puede entender que en una sociedad pobre, en cualquier país que sea, existen procesos de asimilación de rasgos de comportamientos negativos; que permite también entender como esos comportamientos llegan a ser manipulados a fines políticos.

2. Los problemas en el contexto de países sub-desarrollados

Los países en vía de desarrollo enfrentan diferentes problemas, entre ellos: la fuga de capital y la fuga de capital humano.

2.1. La fuga de capital

Según el autor C.M Ella Nchama, “En los países en desarrollo, una clase social privilegiada se enriquece en detrimento de los esfuerzos de los más débiles. Estos privilegiados poseen los atributos del éxito, de la riqueza y de la vida occidental: piscina, villa, vehículo, aire acondicionado, etc. Objetivamente, esta clase social tiene interés en que el desempleo y los bajos sueldos se mantengan ya que sus privilegios dependen de ellos. Esta clase de privilegiados controla el Estado y produce millones de refugiados en el mundo. Por otra parte, no confía en la instituciones financieras, bancarias y económicas que ha creado, y de echo invierte su dinero en los países occidentales en vez de invertirlo de manera productiva en su propio país”³¹. Esta clase también no suele contribuir al pago de tasas locales aprovechando favores del estado que controlan.

³¹ C.- M. EYANCHAMA, *Développement et droit de l’homme en Afrique*, op. cit., 135-136

2.2. *La fuga de capital humano*

A menudo, los países en desarrollo conocen un déficit intelectual llamado fuga de cerebros. “los países en desarrollo pierden cada año miles de especialistas, ingenieros, médicos, científicos, técnicos”³². Por ejemplo, en Haití, una larga proporción de los licenciados, a pesar de su arraigo a su patria, acaba emigrando del país³³. En este sentido “En el año 2000, el gobierno canadiense acordó 7,000 visas de residencia a haitianos cualificados para instalarse en Canadá y trabajar en la mejora de este país ya desarrollado”³⁴. Esta fuga de cerebros se debe a diferentes causas tales como: el no respeto de los derechos humanos; el recelo de ciertos dirigentes hacia los intelectuales; el miedo de esos mismos intelectuales de caer en la miseria y la mediocridad frente a la falta de instrumentos de estudios; y finalmente, los bajos salarios de las personas consideradas como profesionales³⁵.

Pasar de un país en desarrollo a un país desarrollado requiere la implicación de la totalidad de su población, pero no puede existir sin la voluntad de su clase política o de sus líderes para retener el capital humano y financiero necesario a su desarrollo.

2.3. *Algunas características sociológicas de la pobreza en los países en desarrollo*

El hambre de hecho, no es el único síntoma de la pobreza sufrida por los países en desarrollo. Conviene considerar la mediocre calidad del alojamiento, la defectuosa educación etc. Keyserling identifica siete características al mismo tiempo causa y consecuencia de la pobreza:

- *Problemas de salud*: que explican los escasos e ineficientes servicios de salud

³² J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 75

³³ HAITI-REFERENCE, *Éducation en Haïti. Historique*, <<http://www.haitireference.com/education/index.html>> (08.09.2009), 2

³⁴ L.- A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris, l'Harmattan, 2006, 183

³⁵ C.- M. EYANCHAMA, *Développement et droit de l'homme en Afrique*, op. cit., 136

- *Delincuencia*: se constata que una amplia parte de los crímenes y delitos son atribuibles a los de la juventud marcada por la pobreza y el desempleo.

- *Dependencia de la ayuda pública*: la pobreza generalmente afecta más a la población dependiente de la ayuda comunitaria como son los niños de familias desestructuradas.

- Alojamiento en barrios marginales o zonas rurales: se identifica frecuentemente que la promiscuidad, la ausencia de comodidad elementalía pueden provocar enfermedades físicas o nerviosas. Los habitantes de tales zonas suelen ser tratados con desprecio por sus propios conciudadanos

- *La discriminación racial*: según Kerseyling, el mejoramiento del estatuto jurídico de los afro-descendientes no implica automáticamente una mejora de sus condiciones económicas.

- *El desempleo*: una gran parte de la población, especialmente las mujeres y los jóvenes se encuentran generalmente apartados del mercado laboral formal.

- Finalmente, *la defectuosa escolarización*: los niños en edad de escolarización se inscriben sin muchas oportunidades de tener éxito en ello por su entorno familiar poco propicio. Según el sociólogo Bernstein, el hecho de tener un vocabulario restringido dificulta la comprensión de los maestros frente al lenguaje utilizado en el entorno familiar.

Algunos estudios muestran que “la pobreza afecta al desarrollo del lenguaje. En Estados Unidos, a la edad de cuatro años, el hijo de un ejecutivo habrá oído cincuenta millones de palabras, contra treinta millones en una familia de clase obrera y doce millones en familias viviendo con ayudas sociales. A la edad de tres años, un hijo de ejecutivo habrá oído más variedad de palabras que los padres de un niño cuya familia vive de ayudas sociales. La naturaleza de las interacciones verbales varía también según el entorno socio-económico”³⁶. A pesar de ello, esta misma situación de

³⁶ UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance*, op. cit., 169

pobreza “explica en parte esta correlación – los niños pobres tienden a la vez de sufrir de malnutrición y de no acceder a la educación”³⁷. Kerseyling sostiene que esas características no obligatoriamente dependen las unas de otras, aunque la realidad del día a día demuestra que son de alguna manera vinculadas. Por ejemplo, el hambre, la enfermedad, la tasa de desempleo, las malas condiciones de las viviendas, el débil sistema escolar y la escasa formación profesional³⁸.

3. El sub-desarrollo como incapacidad a industrializarse

Algunos pensadores, específicamente el economista C. Clark, tienden a dividir la economía en tres principales sectores que son el sector primario, secundario y tercero. Por el sector primario consideramos la agricultura, la pesca, la explotación minaría, la explotación forestal etc; el sector primario se limita a la extracción de los recursos de la tierra; el sector secundario agrupa las actividades vinculadas con la transformación de las materias primas como la industria, la artesanía, la construcción etc; y finalmente el tercer sector abarca todas las actividades económicas que no incluyen los dos sectores anteriores como la educación, el comercio, el turismo, los seguros, la banca, la administración, el transporte etc. El tercer sector produce servicios esencialmente inmateriales. Este trabajo solo se limitara únicamente al sector secundario, que consideramos como importante y esencial en el proceso de desarrollo.

³⁷ *Ibidem*, 119

³⁸ J. FREYSSINET, *Le concept du sous-développement*, Paris, Mouton, 41977, 149

3.1. ¿Qué es la industrialización?

Algunos autores se han esforzado en precisar el término de industrialización³⁹ donde la definan como un proceso más que un estado. Bajo un punto de vista tecnológico, la industrialización es más vista como la generalización de nuevas técnicas productivas. En este sentido puede ser definida como “la estructuración de todo un conjunto económico tras el uso de maquinarias con el objetivo de aumentar las oportunidades de consumición a un coste de esfuerzo individual reducido”⁴⁰. Otros piensan que “se puede definir la industria como transformación continua, a gran escala, de las materias primas en productos transportables”⁴¹. Las sociedades industriales, es decir las sociedades donde la industria es la forma de producción la más característica; tienen como objetivo producir cada vez más, reemplazando la fuerza humana por automatismos, maquinaria⁴². Estas sociedades comparten rasgos comunes como un cierto modelo de la división del trabajo, la acumulación de un importante capital rápidamente renovable, la separación total del trabajo con la vida familiar⁴³.

3.2. Industrialización y desarrollo

³⁹ Es lo que resalta por ejemplo E. STALEY : « La industrialización es un término a menudo utilizado sin precisión. En el sentido que puede significar el desarrollo de manufacturas, en el sentido amplio puede significar el uso de la energía mecánica, inversiones de gran dimensión, de tecnologías y de métodos de organización complejos, todo ello requiriendo una división del trabajo y la organización de los intercambios en una economía monetaria. En un sentido amplio, podemos hasta hablar de industrialización de la agricultura». Reportado por G. CAIRE, *Relations industrielles et industrialisation dans les pays en voie de développement*, op. cit., 229.

⁴⁰ F. PERROUX, *L'Économie des jeunes nations*, citado por J. FREYSSINET, en FREYSSINET J., *Le concept du sous-développement*, op. cit., 150.

⁴¹ C. CLARK, *Les conditions du progrès économiques*, citado por J. FREYSSINET, en FREYSSINET J., *Le concept du sous-développement*, op. cit., 149

⁴² G. CAIRE, *Relations industrielles et industrialisation dans les pays en voie de développement*, op. cit., 229-230; también cf. I.- F. GASTALDI, *Educación y evangelizar en la posmodernidad y en la “NEW AGE”*, Quito, Ediciones Aya - Yala, 1994, 14

⁴³ J. FREYSSINET, *Le concept du sous-développement*, op. cit., 152-153

Ha sido difícil para ciertos críticos demostrar el vínculo entre industrialización, desarrollo y viceversa. Para algunos los países en desarrollo son generalmente países no-industrializados. “Se trata de un dato incontestable que ha sido utilizado como criterio de sub-desarrollo: 10% de la población activa en Asia, 11% en África, 17% en América Latina, están empleados por el sector secundario. Al contrario, la agricultura emplea entre 66% y 75% de la población activa”⁴⁴. Ahora bien, las estadísticas muestran que en los países industrializados, la mano de obra dedicada al sector agrícola representa 5% a 45% de la población activa⁴⁵.

A pesar de ello, Freyssinet sostiene que, “los vínculos agricultura-pobreza, industria-riqueza han sido criticadas por J. Viner quien toma ejemplo de Australia, Nueva Zelanda, países principalmente agrícolas, ricos y desarrollados, y Italia y España como países industrializados pero pobres”⁴⁶. Pero esta opinión según Freyssinet, no tardó a ser rechazada por H. Singer que demostró que “Australia, Nueva Zelanda, Dinamarca, no pueden ser considerados como países agrícolas basándose sobre el hecho que son grandes exportadores de productos agrícolas, el criterio utilizado siendo la estructura del comercio exterior; si al contrario tomamos en consideración la estructura interna de la economía, por ejemplo la repartición de la mano de obra, constatamos que todos los países desarrollados son industrializados. En el caso de Italia y España, países industrializados según J. Viner, es fácil responder que en estos dos países, las regiones ricas son generalmente industrializadas y que el desarrollo de Italia desde una década ha sido incontablemente vinculado al desarrollo industrial del país”⁴⁷. Por lo tanto, el enlace estadístico entre industrialización, riqueza y desarrollo parece evidente.

⁴⁴ *Ibidem*, 154

⁴⁵ Citado por J. FREYSSINET, en FREYSSINET J., *Le concept du sous-développement*, op. cit., 156

⁴⁶ *Ibidem*, 156

⁴⁷ *Ibidem*, 156

Es común encontrar algunos países en desarrollo que poseen suficientes recursos materiales, que podría contribuir a su crecimiento económico, pero la falta de técnicas modernas no les permite explotarles de manera eficiente. Por ejemplo, como lo destacó R. Passet en el año 1967, “África es altamente dotada con recursos hidráulico (las fuentes del Inga, al sur del Congo, pueden proveer 225 mil millones de Kw, equivalentes a tres veces la producción total de electricidad de Francia de 1960), carbón en Nigeria, petróleo en Sahara, uranio en Congo, metales del Katanga y de Rhodesia⁴⁸, hierro en Mauritania y Gabón, bauxita en Ghana, Camerún etc. A pesar de ello, ninguno de estos Estados tiene la capacidad de sacar provecho de esos recursos”⁴⁹. Este ejemplo ilustra bien el caso de Haití, un país con muchos recursos energéticos, energía solar, ríos, sin embargo aun ahora, solamente algunas zonas de la capital (Puerto Príncipe) pueden beneficiar de algunas horas de electricidad.

Los países en vía de desarrollo se encuentran en una situación de incapacidad de avanzar en el proceso de industrialización por la falta de infraestructuras apropiadas y de la escasez de mano de obra calificada. No se puede ignorar el efecto negativo de la ausencia casi total de una red de carreteras, ferrocarriles, vías navegables, u otros medios de comunicación⁵⁰ en los países en desarrollo.

⁴⁸ Ahora Zimbabwe

⁴⁹ R. PASSET, *Le monde comme unité de développement*, op. cit., 166

⁵⁰ J. KLANFER, *Le sous-développement humain*, op. cit., 16

3.3. *La relación entre el sector industrial y otros sectores en el desarrollo*

Es importante no apartar ni el sector agrícola ni el tercer sector (que defina la infraestructura económica, política y social), que pueden también jugar un papel importante en el desarrollo⁵¹. “Es posible sostener que la revolución industrial a jugar un papel decisivo en el desarrollo de la economía inglesa al mismo tiempo de reconocer que este revolución no ha sido posible gracias a los progresos realizados en agricultura, en este contexto, en el comercio, o en los medios de comunicación”⁵². En este contexto, conviene definir la industrialización como elemento vinculado a los progresos en agricultura e infraestructura ya que en un país con recursos naturales, como suelo fértil, energía, materias primas, la agricultura puede ser desarrollada rápidamente.

En los factores susceptibles de contribuir a un desarrollo sostenible, nos enfrentamos a dos tendencias, una es “agro-centrista” y la otra “industri-centrista”. Los partidarios de la primera corriente, sostienen que el desarrollo de la agricultura sería la condición previa y necesaria para el desarrollo industrial. Enuncian tres argumentos:

“- los progresos en la agricultura son necesarios para producir un excedente de alimentos permitiendo mantener la población industrial.

- El desarrollo agrícola, aumenta el ingreso de los campesinos y permite el ahorro, lo que contribuye al financiamiento de las inversiones industriales et por otra parte genera un aumento de la demanda de productos industrializados, atenuando la estrechez del mercado local;

- Las exportaciones de productos agrícolas financian la importación de bienes y eventualmente de materias primas necesarias para la industria”⁵³.

⁵¹ J. FREYSSINET, *Le concept du sous-développement*, op. cit., 157

⁵² *Ibidem*, 158

⁵³ *Ibidem*, 159.

En cambio, los partidarios de la corriente de industria-centralismo enfatizan sobre el papel revolucionario de la industrialización. Según ellos, la industrialización tiene una fuerte influencia sobre el progreso técnico, sobre el comportamiento económico racional; y en consecuencia tiene un papel pedagógico. Siguen diciendo que en el ámbito de la producción agrícola el ritmo de progreso técnico es lento, frente a la producción industrial que beneficia de un progreso técnico rápido y no sufre de ninguna limitación natural. Finalmente, según su último argumento, existen dos rasgos característicos de casi todos los países en desarrollo: el desempleo, afecta más a la agricultura y el tercer sector de pequeña escala; solamente el crecimiento de la industria es capaz de recibir los nuevos mercados de trabajo y proveer empleo productivo a los desempleados⁵⁴.

No se trata de elegir entre el “agro-centrismo” y el “industri-centrismo”, sino que ambas corrientes son validas y pueden contribuir de manera eficaz y complementaria al crecimiento económico de un país⁵⁵. Para ello, es importante pasar de una agricultura tradicional a una agricultura moderna. Los países en desarrollo necesitan para avanzar, de un buen desarrollo agro-industrial que pueda valorizar las riquezas de sus tierras y sus capacidades humanas para el bien común, sin embargo es importante señalar los diferentes problemas que pueda causar la industrialización no controlada en las ciudades y zonas rurales como por ejemplo el fenómeno de contaminación.

⁵⁴ *Ibidem*, 161

⁵⁵ *Ibidem*, 162

4. Derechos humanos y desarrollo

No se puede hablar de desarrollo o sub-desarrollo humano sin abordar el problema de los derechos humanos. Los derechos humanos no pueden ser considerados como consecuencia del desarrollo, pero son indispensables para ello. En otras palabras, conviene decir que “el desarrollo humano es esencialmente la realización de los derecho humanos, y los derechos humanos son esenciales a la consecución del desarrollo humano”⁵⁶.

4.1. ¿Que son los derechos humanos?

Los derechos humanos pueden ser definidos como las garantías de carácter jurídico y universal que protegen los individuos y grupos contra acciones u omisiones contrarias a las libertades fundamentales, a los derechos y la dignidad humana. Según la ONU los derechos humanos tiene algunas características propias⁵⁷: Son universales, derechos inalienables de todos los seres humanos; se centran en la dignidad intrínseca y el valor igual de todos los seres humanos; son iguales, indivisibles e interdependientes; no pueden ser suspendidos o retirados; imponen obligaciones de acción y omisión, particularmente a los Estados y los agentes de los Estados; han sido garantizados por la comunidad internacional; están protegidos por la ley; protegen a los individuos y, hasta cierto punto, a los grupos .

Con estas características, el PNUD añade que los derechos precisamente garantizan las libertades siguientes:

- El derecho a la vida, la libertad y la seguridad de la persona
- La libertad de asociación, expresión, reunión y circulación

⁵⁶ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 2

⁵⁷ ONU, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, New York et Genève, ONU, 2006, 1

- El derecho al más alto grado posible de salud
- El derecho a no ser sometido a arresto o detención arbitrarios
- El derecho a un juicio imparcial
- El derecho a condiciones El derecho a condiciones de trabajo equitativas y de trabajo equitativas y satisfactorias
- El derecho a alimentos en cantidad suficiente, vivienda y seguridad social
- El derecho a la educación
- El derecho a igual protección por la ley
- El derecho a no ser objeto de injerencias arbitrarias en la vida privada, la familia, el domicilio o la correspondencia
- El derecho a no ser sometido a tortura ni a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes
- El derecho a no ser sometido a esclavitud
- El derecho a la nacionalidad
- La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión
- El derecho a votar y a participar en la dirección de los asuntos públicos
- El derecho a participar en la vida cultural

Hoy en día, es un hecho que los países tanto pobres como ricos demuestran un nuevo dinamismo en sus iniciativas a favor de los derechos humanos. Podemos mencionar el caso de África del Sur, que desde el fin del apartheid, ha colocado los derechos humanos en su estrategia de desarrollo. También en el caso de la India, la Corte Suprema insiste sobre los derechos de los ciudadanos en la gratuidad de los servicios básicos de educación y salud⁵⁸. A pesar del hecho que los derechos humanos y el desarrollo humano hayan avanzado sin precedente, un largo camino queda por

⁵⁸ *Ibidem*, 1

recorrer, ya que en muchos países del mundo esos derechos solo han sido redactados pero quedan sin ser aplicados⁵⁹. Cuando vemos que la ley no es siempre respetada y que no se hace justicia de manera justa, estas leyes sobre los derechos humanos se reducen a ser instrumentos de propaganda⁶⁰.

Se puede decir que los derechos humanos son un derecho y una conquista. Solo cuando el hombre será capaz de ejercer sus derechos, podrá alcanzar su desarrollo humano integral.

4.2. *Relación entre derechos humanos y desarrollo humano*

Es interesante constatar una abundancia de declaraciones hechas a favor de los derechos humanos y del desarrollo humano desde los años 1992. Esto demuestra que los derechos humanos y el desarrollo siempre han ocupado un lugar central en las preocupaciones de los individuos, como se ha demostrado en varias conferencias internacionales. De ellas, presentamos cuatro declaraciones que lo demuestran. En primer lugar, la Declaración de Río, de la conferencia de Naciones Unidas sobre medioambiente y desarrollo de 1992 estipula lo siguiente: “Los seres humanos son el núcleo de las preocupaciones relativas al desarrollo sostenible. Tiene derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza”⁶¹. Luego en 1993, la Declaración de Viena de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos sostiene que: “los derechos humanos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos. Su promoción y su protección se refuerzan mutuamente”⁶². De la misma manera, en 1994 la Declaración del Cairo, resultado de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo determina que “los principios de igualdad entre sexos y el derecho de las

⁵⁹ CENTRE D'ACTUALITES DE L'ONU, *Le monde est loin de remplir ses promesses pour sortir les gens de la pauvreté*, <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=20077&Cr=pauvret%C3%A9&Cr1=mill%C3%A9nnaire>, (23.09.2009), 1

⁶⁰ PNUD., *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 4

⁶¹ *Ibidem*, 30

⁶² *Idem*

mujeres a servicios obstétricos o de ginecología son esenciales al desarrollo humano”⁶³. Finalmente, en la Declaración de Copenhague de 1995, correspondiente a la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social determina que “la eliminación de la pobreza en el mundo [es] para la humanidad un imperativo ético, social, político y económico”⁶⁴. Sin embargo, se constata a menudo que se han redactado muchas declaraciones sin que estas tengan un impacto realmente tangible.

En el ámbito de la educación, la comunidad internacional, basándose sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, se redactó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia en 1990. En esta declaración se reconoce la universalidad de la educación como clave para el desarrollo sostenible, la paz y la justicia social de cara a un futuro mejor”⁶⁵.

Efectivamente, “la lucha para el desarrollo humano y la realización de los derechos humanos se apoya, sobre las mismas motivaciones. Reflejan un compromiso fundamental a favor de la libertad, del bienestar y de la dignidad de los individuos, en todas las sociedades”⁶⁶. Así pues, según el PNUD, los derechos humanos y el desarrollo humano comparten una concepción y objetivos comunes. Ambos aseguran libertad, bienestar y dignidad”⁶⁷.

Hoy en día y a través el mundo, la opresión política sigue amenazando de miles de personas; la violación flagrante de los derechos humanos continúa su camino. Ciertas de las violaciones las más graves ocurren sobre todo a través de conflictos civiles⁶⁸. Cabe destacar el compromiso de la comunidad internacional, y su institución representante de las Naciones Unidas, para la lucha contra la pobreza para el desarrollo pleno del potencial humano. Así pues, consideramos que los Objetivos

⁶³ *Idem*

⁶⁴ *Idem*

⁶⁵ UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance*, op. cit., 13

⁶⁶ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 19

⁶⁷ ONU, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, op. cit., 7

⁶⁸ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 1

del Milenio (ODM), identificados en la Cumbre de naciones Unidas en septiembre 2005 en nueva York, son prometedores.

4.3. *Relación entre derechos humanos y reducción de la pobreza*

Según ciertas estimaciones, UNICEF constata que “en 2005, 10.5 millones de niños han fallecido antes de la edad de 5 años, la mayoría debido a enfermedades que podrían ser prevenidas y en países que enfrentan conflictos armados mayores desde 1999. El sida ha dejado más de 15 millones de niños menores de 8 años huérfanos, de los cuales el 80% en África Subsahariana. Los derechos de millones de niños están violados por el tráfico, la obligación de trabajar, los maltratos y la falta de cuidados. Finalmente, un gran parte de los 50 millones de niños al año cuyo nacimiento queda sin registrar, no pueden acceder a servicios básicos o educación”⁶⁹.

Dentro de este contexto, las Naciones Unidas han clasificado la reducción de la pobreza y del hambre como prioritario en sus ODM “la extrema pobreza es la realidad cotidiana de mil millones de seres humanos que viven con menos de un dólar al día. La hambruna y la malnutrición se reparten casi de la misma manera: más de 800 millones de personas no tiene suficiente comida para satisfacer sus necesidades cotidianas en energía. En el caso de los niños y jóvenes, este déficit puede ser peligroso porque retrasa su desarrollo físico y mental y amenaza su sobrevivencia. Más de un cuarto de los niños menores de 5 años en países en desarrollo sufren de malnutrición”⁷⁰.

Hoy en día, se estima que existe un alto porcentaje de pobres en América Latina y el Caribe, del orden del 40.6% de su población, equivalente a 213 millones de personas⁷¹. Sin embargo, como

⁶⁹ Citado por UNESCO, en ONU, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance*, op. cit., 12

⁷⁰ ONU *Objetivos del milenio para el desarrollo. Informe 2008*, op. cit., 6

⁷¹ OEI, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, op. cit., 67

lo hizo resaltar F. Lapeyre, la lucha contra la pobreza no representa nada extraordinario para las Naciones Unidas, ya que aun que no sea su único propósito, es uno de los objetivos fundamentales de su creación⁷².

Bajo el enfoque de derechos humanos, podemos decir que la erradicación de la pobreza no puede por sí sola constituir un objetivo de desarrollo sino que también representa un desafío clave del respeto de los derechos humanos. Pero no todas las formas de pobreza están relacionadas con el ingreso⁷³: “Se define la pobreza humana por el empobrecimiento en múltiples dimensiones: la privación de una vida larga saludable, de conocimiento, de un nivel decente de vida, en cuanto a participación. Al contrario, se define la pobreza económica por la privación de una sola dimensión, el ingreso, ya que considera ese como el único empobrecimiento que interesa o que toda privación puede reducirse a un solo denominador común. El concepto de pobreza humana considera que la falta de un ingreso suficiente es un factor importante de privación humana, pero no es el único. Ni, según ese concepto, todo empobrecimiento puede reducirse al ingreso”⁷⁴. La pobreza vista bajo este enfoque, indica la privación de ciertas o de todas la potencialidades humanas de un individuo. La ausencia de ingresos es un factor importante en el fenómeno de pobreza humana, pero no el único. Tras la evolución del concepto de pobreza, se entiende ahora como el resultado de una pérdida de autonomía y de exclusión. Las violaciones de los derechos humanos son a la vez causa y consecuencia de la pobreza⁷⁵.

Los derechos humanos en un mundo integrado globalmente requieren justicia a escala mundial.

El modelo de responsabilidad centrado en el Estado debe ampliarse a las obligaciones de los actores

⁷² F. LAPEYRE, *Objectifs du millénaire pour le développement : outils de développement ou cheval de Troie des politiques néolibérales* < [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/2006-1edito-1\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/2006-1edito-1(1).pdf) > (23.09.2009), 3

⁷³ Diferentes aceptaciones del concepto de pobreza Capítulo I, 1

⁷⁴ PNUD *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 17

⁷⁵ ONU, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, op. cit., 9

no estatales y a las obligaciones del Estado más allá de las fronteras nacionales⁷⁶. Este concepto ya lo había percibido el presidente de Estados Unidos J.F Kennedy cuando declaró que “si los Estados Unidos pueden enviar un hombre en la Luna a fines de los años 1960, entonces pueden contribuir significativamente a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones las más pobres”. Otra declaración sin real respuesta tangible.

Entonces, ¿podemos preguntarnos que se puede esperar realmente de todas esas declaraciones y promesas? Los Objetivos del Milenio para el Desarrollo son ambiciosos, pero a pesar de ello, quedamos perplejos ya que los Estados Unidos habían establecido hace cuarenta años, no solo un objetivo de reducción de pobreza sino que también un objetivo de reducción de la disparidad de riqueza entre países ricos y pobres⁷⁷. “En lugar de preguntarse que puede hacer la Nación para su población, sería mejor preguntarse que uno puede hacer para su Nación”. En consecuencia, cual es el papel del hombre, “su deber”, en la lucha contra la pobreza y el sub-desarrollo.

4.4. *Los deberes de los ciudadanos*

Los derechos y los deberes del hombre van en par y los derechos humanos reenvían ipso facto a deberes y obligaciones. Ciertos derechos no son respetados porque ciertos deberes u obligaciones individuales o colectivas tampoco son respetados; en otras palabras, cuando un derecho ha sido violado o insuficientemente protegido siempre hay alguien o alguna institución que ha dejado de cumplir su deber⁷⁸. En estos casos, las consecuencias evidentes son la exclusión y marginalización. “En muchos países los encargados de administrar justicia son violadores de la ley, no sus

⁷⁶ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 9

⁷⁷ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 16

⁷⁸ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 16

defensores⁷⁹». El deber del cual hablamos puede tener un sentido pasivo o activo, en el sentido que trata de no actuar o actuar de cierta manera. “Las normas dan a las personas y a otros actores razones para comportarse de cierta manera. Algunos deberes y obligaciones requieren sólo que una persona se abstenga de una cierta conducta. Otros requieren que la persona inicie una conducta o conductas permisibles diferentes⁸⁰». Y si existen leyes, se tiene que buscar los medios para llegar a la aplicación concreta de esas leyes, para todos sin distinción.

Las obligaciones incuben a Instituciones privadas, a organizaciones nacionales o internacionales y a diferentes entidades no estatales⁸¹. La Convención relativa a los derechos del niño reconoce que los padres son los primeros responsables de sus hijos⁸², no obstante el papel del Estado es innegable. Es imprescindible que los países desarrollados lleguen a una buena gobernanza⁸³, que obligará a los líderes a rendir cuentas, ser transparentes en los gastos y presupuestos públicos. Un enfoque basado en los derechos humanos exige que los dirigentes políticos y todas las demás partes, elaboren leyes, procedimientos administrativos y prácticas y mecanismos para asegurar el cumplimiento de los derechos, evitar posibilidades de infracciones de esos derechos⁸⁴.

M. Wollstonecraft ilustró con su frase “Es justicia y no caridad lo que necesita el mundo⁸⁵”, que lo ideal es llegar a una justicia mundial, al respeto de los derechos de cada individuo, que implica la obligación y responsabilidad del Estado y de los demás actores (países internacionales) que trabajan en instaurar un sistema favorable a los más necesitados.

⁷⁹ *Ibidem*, 38

⁸⁰ *Ibidem*, 16

⁸¹ ONU, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, op. cit., 3-4.

⁸² UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance*, op. cit., 116

⁸³ «La gobernanza se refiere a los mecanismos, las instituciones y los procesos por medio de los cuales se ejerce la autoridad en la dirección de los asuntos públicos. El concepto de la buena gobernanza surgió a finales de los años ochenta para abordar los fallos en las políticas de desarrollo debidos a problemas de gestión de los asuntos públicos, entre ellos la falta de respeto a los derechos humanos», ONU, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, op. cit., 10

⁸⁴ *Ibidem*, 11.

⁸⁵ Citado por PNUD, en PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 73

El panorama de sub-desarrollo que hemos tratado de presentar, refleja de una manera u otra, la realidad de casi todos los países en vía de desarrollo, porque a pesar de su diversidad, todos tiene unos problemas característicos similares; sin embargo, tomando en cuenta esta misma diversidad, los países no son uniformes. El concepto de sub-desarrollo puede dar una representación demasiado simple del mundo ya que la diversidad de países africanos, asiáticos y latino-americanos es muy amplia. Además de tener dentro del mismo continente, otras diferencias, donde cada país tiene su propia realidad⁸⁶, por ejemplo en el caso de Haití.

5. Pobreza y sub-desarrollo en Haití

Es verdad que en ciertos continentes, no se suele hablar mucho de Haití, y cuando ocurre, es en general de manera negativa; para una mejor comprensión del “presente” es necesario volver al “pasado”. El “presente”, el “pasado” y el “futuro” mientras siendo diferentes los unos de los otros en el tiempo, no se oponen.

Haití fue considerado como la “perla de las Antillas”, la colonial francesa la más rica del siglo XVIII. El antiguo presidente de Estados Unidos F. Douglas tuvo razón al decir en 1893: “ninguna otra tierra tiene cielos más luminosos. Ninguna otra tierra tiene agua más pura, suelos más fértiles o clima más diversificado. Tiene todas las condiciones naturales esenciales para volverse un país rico prospero y feliz”⁸⁷. Sin embargo, Haití es hoy el país el más pobre del Caribe y de las Américas. Haití es un país pequeño, primera república negra ha haberse liberado por sus propios medios de la esclavitud y de la colonización en Enero 1804. Su ejemplo de valentía ha servido a muchos otros

⁸⁶ OEI, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, op. cit., 71-7

⁸⁷ F. DOUGLAS, *Lecture on Haiti*, Chicago, 1893. Traducido al francés por Marlène Rigaud Apollon, en « Moun – Revue de philosophie» 4(2006), 129

países deseosos de liberarse de las cadenas de la esclavitud. Lo que llevo al presidente estadounidense F. Douglas a declarar:

« En justa defensa de Haití, puedo ir un poco mas allá. Puedo hablar no solo con admiración sino que también con gratitud. Ha magníficamente servido la causa de la universal libertad humana. No deberíamos olvidar que cuya libertad que ustedes y yo mismo disfrutamos; que cuya libertad que 800 mil personas de color disfrutaban en las Antillas británicas; cuya libertad de la raza negra recibió en todas partes del mundo, es debida en gran parte a la valiente posición tomada por los hijos negros de Haití hace unos noventa años. Cuando han sonado la hora de la libertad, la han construido mejor que lo sabían. Sus espadas no han sido y no podían ser desenvainadas simplemente para ellos solos. Han sido encadenados y vinculados a su raza y luchando para su libertad, han luchado para la libertad de cada hombre negro del mundo»⁸⁸.

Además C. Taubira añadió: “No es únicamente a mí que el pueblo de Haití a abierto las avenidas del mundo de justicia y fraternidad. Fue también al mundo negro, en su totalidad, que le reconoce la primera República Independiente, arrancada luego codificada por antiguos esclavos”⁸⁹.

5.1. *Breve descripción de la situación del país*

La isla de Haití, conocida en ciertas regiones bajo el nombre de La Española, se encuentra situada en la porción el Océano Atlántico llamada Mar Caribe o Antillas, a la entrada del Golfo de Méjico. Se sitúa a menos de mil kilómetros de Florida (EEUU) y a unos cien kilómetros de la costa este de Cuba. Es en superficie la segunda isla de las Antillas Mayores (Cuba, Haití, Jamaica y Puerto-

⁸⁸ *Ibidem*, 140

⁸⁹ C. TAUBIRA, « Haïti / bicentenaire : Salutations de Christiane TAUBIRA, Députée de Guyane » (2 janvier 2004) < <http://www.alterpresse.org/spip.php?article1014>> , (3.11.2009)

Rico)⁹⁰. La República de Haití tiene actualmente una población de 10.033.000 habitantes (2009) y una superficie total se extiende en 27.750 km². El clima de Haití es tropical. La estación más lluviosa se extiende de abril a junio y de octubre a noviembre, y con frecuencia el país es azotado por tormentas tropicales y ciclones. Haití, tierra de montañas, era antes renombrada por el cultivo de productos como el café, el cacao, la caña de azúcar; su riqueza nacional dependía en gran medida del cultivo de café⁹¹.

Sin embargo, desde varias décadas, Haití sufre de una grave degradación del medioambiente provocada por la tala descontrolada de arboles en zonas anteriormente abundantes⁹². Pero según N. Rock, “la deforestación sistemática practicada en Haití no es nada nuevo. En 1942, a la llegada de Cristóbal Colon, la isla era recubierta, con más de 80% de su superficie, de una vegetación abundante. Numerosos investigadores coinciden en decir que la deforestación inició a finales del siglo XVII, cuando los colonos franceses destruyeron miles de hectáreas de bosque virgen para plantar caña de azúcar, algodón y café”⁹³. R. Michel añade que “para hacer funcionar las fabricas de ladrillos, las curtidurías, se utilizaba madera que no se replantaba”⁹⁴. Ahora bien, según el mismo autor R. Michel, “el prejuicio el más grave al equilibrio del ecosistema ha sido observado bajo la ocupación americana de 1915 a 1934, por su política de concentración de tierras sin tener en cuenta sus ocupantes que se encontraban expulsados o transformados en simples asalariados agrícolas”⁹⁵.

⁹⁰ L.- A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 12

⁹¹ Cf. V. BASTIEN, *En Haïti dans la vie rurale*, op. cit., 27

⁹² Cf. Y.-J. DUPLAN, *La dégradation de l'environnement: le cas de la déforestation*, en PIERRE L.-N. [Ed.], *Haïti. Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques*, Paris, L'Harmattan, 2007, 171

⁹³ N. ROCK, *Haiti-Environnement: de la « Perle des Antilles » à la désolation* <www.fride.org/.../COM_Haiti_perla_desolacion2_FRA_sep08.pdf -> (03.10.2009), 2

⁹⁴ R. MICHEL, *L'espace caféier en Haïti : déclin et espoir*, pages 70 y 71, Éditions KARTHALA, 2005, citado por N. ROCK, *Haiti-Environnement: de la « Perle des Antilles » à la désolation*, op. cit., 2.

⁹⁵ *Ibidem*

N. Rock continua, “antes de la ocupación americana, la cobertura forestal representaba el 60% de la superficie total de Haití. Después de la ocupación americana en 1945, la cobertura forestal se encontraba reducida a 21%”⁹⁶. A pesar del incremento de la degradación de la cobertura forestal del país, la gran mayoría de la población utiliza únicamente el carbón. En consecuencia, hoy se habla de menos de 3% de cobertura forestal⁹⁷. Es decir que si no se consigue promover de manera rápida, la sustitución de la madera y del carbón, la degradación de las tierras y de los recursos naturales empeorará cada vez más.

Según las cifras publicadas por el Instituto Haitiano de Estadísticas e Informática (IHSI), la mayoría de la población haitiana vive en medio rural con un 59.2%. Esta población presenta una estructura joven⁹⁸, ya que más de la mitad de la población haitiana tiene menos de 21 años⁹⁹. Los indicadores de salud pública son los peores de la región¹⁰⁰: la esperanza de vida es de 53 años, la mortalidad infantil del 80%; la mortalidad maternal de 523 por 100.000 nacimientos; solo el 28% de la población utiliza equipamientos sanitarios adecuados; solo el 25% de los nacimientos es asistido por personal médico; la mitad de la población no tiene acceso a agua potable; la prevalencia del VIH/SIDA afecta al 5% de la población; finalmente se estima la tasa de acceso a electricidad al 10% de la población¹⁰¹.

No obstante, Haití tiene los recursos naturales para alimentar la totalidad del país en energía eléctrica. La energía hidráulica y solar no han sido hasta ahora explotadas. Lo que explica que sin energía eléctrica, el país funciona de manera arcaica.

⁹⁶ *Idem*, 2 ;tambien cf. Y.-J. DUPLAN, *La dégradation de l'environnement: le cas de la déforestation*, op. cit., 172-175

⁹⁷ TROISIEME CONFERENCE DES NATIONS UNIES SUR LES PAYS MOINS AVANCES, *Mémoire présenté par le gouvernement d'Haiti* < <http://www.unctad.org/fr/docs/aconf191cp15hai.fr.pdf> > (03.10.2009), 6

⁹⁸ Una población joven, lo que es característico todos los países en desarrollo, sabiendo que el nivel de vida es muy bajo

⁹⁹ IHSI, *Enquête sur les conditions de vie en Haïti*, ECVH – 2003, Port-au-Prince, IHSI, 2003, 64

¹⁰⁰ TROISIEME CONFERENCE DES NATIONS UNIES SUR LES PAYS MOINS AVANCES, *Mémoire présenté par le gouvernement d'Haiti*, op. cit., 2-3

¹⁰¹ PNUD, *Situation économique et sociale d'Haïti en 2005*, Port-au-Prince, PNUD, 2005, 74-75

5.1.1. *La situación económica*

Del punto de vista económico, la vulnerabilidad de la población es muy elevada, 65% de la población vive bajo el nivel de pobreza monetaria. La población activa representa el 54.4% de las personas de 15 años en adelante. La tasa de inactividad de la población haitiana es del 51.1%; cual afecta más a las mujeres (59.3%) y a los jóvenes (57.1%). Cerca del 50% de la población activa del país trabaja en el sector agro-pecuario. Las mujeres se encuentran más a menudo en labores comerciales y de venta al por mayor y al por menor. Es importante destacar que el 82.1% de los activos trabajan de manera independiente¹⁰². Como ya lo hemos mencionado antes, la mayor porción de la población haitiana vive en medio rural. La actividad agrícola, como proceso natural y económico, constituye el principal fundamento de la vida rural y de la vida en general del país¹⁰³. Sin embargo, la agricultura en Haití no ha sido desarrollada y por consecuencia, el país es más consumidor que productor¹⁰⁴.

5.1.2. *La situación política*

De un punto de vista político, Haití sufre de un problema de leadership, de una mal gobernanza política. El país no para de enfrentarse a crisis políticas de todas las formas¹⁰⁵. Una mejor gobernanza implica la voluntad real de organizarse, de gestionar de manera correcta los bienes de la nación, pero eso requiere la colaboración de cada uno, es decir, tanto el sector privado como la sociedad civil. El Estado es muy débil, lo que tiene como consecuencia la corrupción, la inseguridad, la impunidad, el crecimiento de grupos armados etc.

¹⁰² *Ibidem*, 322-323 ; cf. también J.- L. TONDREAU [Ed.], *Tendances récentes et situations actuelles de l'éducation et de la formation des adultes*. Rapport national de la République d'Haïti, Port-au-Prince, MENJS, 2008, 4-5

¹⁰³ V. BASTIEN, *En Haïti dans la vie rurale*, op. cit., 103

¹⁰⁴ L.- A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 175

¹⁰⁵ TROISIEME CONFERENCE DES NATIONS UNIES SUR LES PAYS MOINS AVANCES, *Mémoire présenté par le gouvernement d'Haïti*, op. cit., 3

5.1.3. *La situación educativa*

Del punto de vista educativo, la situación del país es muy precaria. Estudios demuestran que el analfabetismo de la población de 10 años en adelante es del orden del 61% en todo el país. Este fenómeno afecta más a los hombres (63.8%) que las mujeres (58.3%) y es mucho más importante en el medio urbano (80.5%) que en el medio rural (47.1%). Según el mismo estudio del IHSI sobre el nivel de estudios alcanzado por los niños de 6 años en adelante, constatamos que 42.2% no tiene ningún estudio, el 37.7% han cursado al menos un años de ciclo básico y el 19% ha cursado al menos un año de ciclo secundario. La población con nivel de estudios universitarios, es insignificante, del orden de 1.1% en todo el país¹⁰⁶. En vista a estos indicadores, podemos entender que en Haití, la educación es considerada como un privilegio vinculado con la clase social.

5.1.3.1. *La problemática del analfabetismo en Haití*

¿Cómo podemos explicar una tasa tan alta de analfabetismo? Las causas pueden ser múltiples, primero es importante entender que el analfabetismo es una elección colonial, efectivamente en este contexto, no era considerado como oportuno dar educación a los esclavos. De 1742 a 1790, en la colonia de Santo Domingo (Haití) no existían escuelas de manera formal y sistemática. La educación que se pretendía dar en la colonia tenía una función bien particular, consistiendo en la preparación de la mano de obra gratuita y necesaria para la producción al beneficio de los colones¹⁰⁷. Según L.A. Joint “los trabajadores estaban preparados sobre la marcha sin estar formados en ninguna escuela en particular. Las pocas escuelas que existían se encontraban destinadas a los hijos de colones o a una

¹⁰⁶ IHSI, *Enquête sur les conditions de vie en Haïti*, ECVH – 2003, op. cit., 100-102

¹⁰⁷ L.-A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 47-51 ; también cf. C. TARDIEU, *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, op. cit., 91-97

ínfima minoridad de emancipados”¹⁰⁸. Esta educación colonial, según Tardieu se articulaba alrededor de 5 ejes¹⁰⁹ que son: la educación religiosa, el aprendizaje de un oficio, la formación de artesanos; la formación de artistas y finalmente la educación de básica. En la mayoría de los casos, los colonos blancos mandaban sus hijos a la Patria de origen (Francia o España) para ser educados y en vista a ser alejados del ambiente de libertinaje y de promiscuidad que había sido establecido en esta colonia. Según los historiadores, después de la independencia, algunas nuevas escuelas funcionaban únicamente en pequeños grupos; reproduciendo el modelo de los colonos donde las escuelas abrían sus puertas solo a los privilegiados económicamente. Durante el primer medio siglo de independencia, la instrucción pública no fue accesible a todos los ciudadanos del país. Hacia el año 1870, la escuela empezó a liberarse tímidamente, pero no ha sido hasta 1970 que la democratización¹¹⁰ escolar realmente empezó.

Teniendo en cuenta que en Haití el sector privado con fines de lucro o no lucrativo, ocupa un sitio preponderante en los sectores vitales, como salud y educación¹¹¹; y los dirigentes haitianos que siguen encontrándose en la imposibilidad de responder a la expectativa de la población a nivel de educación, han tenido que dejar los otros actores en materia de educación que crearan las escuelas privadas a veces sin ningún control del Estado. Es en este sentido que ciertos autores hablan de “democratización escolar”. Este fenómeno, dio lugar a la proliferación de escuelas “borlettes”¹¹², con docentes no calificados y escuelas en condiciones inadecuadas. No obstante, suplen al estado aceptando alumnos que de otra manera no serían aceptados en las escuelas públicas; en fin la

¹⁰⁸ L. - A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 47

¹⁰⁹ C. TARDIEU, *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, op. cit., 91-97

¹¹⁰ Aquí, democratización se entiende como la multiplicación de las escuelas

¹¹¹ L. - A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 151-153

¹¹² Las escuelas « borlettes » o escuelas de « la lotería » es el nombre dado en Haití a las escuelas cuyo único objetivo es para sus propietarios generar dinero. En ellas las clases se encuentran sobre cargadas de alumnos y con docentes mal calificados y mal pagados.

proliferación de esas escuelas “borlettes” representa una ventaja a la hora de generalizar la educación en Haití.

Actualmente, el Estado se encarga únicamente de los estudiantes del sector público, con el 11% en primario y el 12% en secundario; mientras el sector privado se encarga del resto, con el 89% en primario y el 88% de secundario¹¹³. A menudo ocurre que una gran parte de estudiantes empiezan sus estudios clásicos, pero abandonan por falta de recursos económicos, que les lleva a ser considerados como “semi-intelectuales”. Así pues, se acumulo el analfabetismo tras el curso de los años, para llegar a la situación actual.

En Haití, nunca se ha tenido una visión clara del papel de la escuela en un desarrollo económico y social sostenible. La educación básica nunca ha sido una prioridad, tampoco la educación de adultos¹¹⁴, que hoy en día está más de moda.

Entre los factores que bloquean al país, hay que reconocer que Haití a conocido durante casi toda su historia y hasta hoy en día, periodos de crisis violentas derivadas de la inestabilidad política de sus instituciones y de una desigualdad social importante. Según el PNUD, en 2002, el 2% de la población haitiana posee 44% de los bienes del país, mientras el 76% de sus habitantes viven en situación de pobreza¹¹⁵. Hoy más que nunca, ningún país puede pretender entrar en un verdadero desarrollo, sin trabajar hacia el desarrollo humano, hacia una formación que apunta a la calificación profesional, al desarrollo personal, social de la persona.

¹¹³ PROJET EDUCATIF CATHOLIQUE D’HAÏTI (PECH), Port-au-Prince, Henry Deschamps, 2007, 16

¹¹⁴ Aquí cuando hablamos de educación para adultos, no se tratan de adultos que no hayan tenido educación básica, sino de los adultos que ya han terminado su educación básica pero que necesitan prepararse para la formación continua

¹¹⁵ Citado por L. - A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 19

5.1.3.2. *Las consecuencias del analfabetismo en Haití*

Una primera consecuencia consiste en la dificultad que enfrenta una persona analfabeta en integrarse a la comunidad. En consecuencia además de ser marginalizada por los demás, ella misma se desprecia, se desvaloriza, y tampoco aprecia su cultura etc¹¹⁶.

Así pues, el analfabetismo constituye el obstáculo principal para la búsqueda de empleo. Es importante entender que cada vez más las empresas tienden a buscar mano de obra calificada con el fin de ajustarse a un mercado cada vez más complejo y requerimientos.

Finalmente, el analfabetismo tiende a nutrir un complejo de superioridad, donde uno lo sabe todo, es arrogante, desprecia a los demás y suele servirse del dinero para conseguirlo todo. En este grupo se encuentran generalmente los “semi-intelectuales” que hemos mencionado anteriormente.

¹¹⁶ REPUBLIQUE D’HAÏTI, *Secrétairerie d’État à l’alphabétisation. Projet de campagne nationale d’alphabétisation, Port-au-Prince, MENJS , 2007, 8*

Las causas de la pobreza y del sub-desarrollo son múltiples. Sin embargo, “entre las causas que contribuyen al sub-desarrollo y la pobreza, además de la imposibilidad de acceder a los mercados internacionales, hay que mencionar el analfabetismo, la inseguridad alimentaria, la ausencia de estructuras y servicios, la falta de medidas para garantizar la asistencia sanitaria de base, la falta de acceso a agua potable, la corrupción, la precariedad de las instituciones y de la vida política. Existe un vínculo en muchos países, entre pobreza y falta de posibilidades de iniciativa económica, de administración del Estado capaz de poner en marcha un sistema apropiado de educación y de información”. Los países sub-desarrollados se enfrentan a muchos obstáculos tanto externos como internos, especialmente cuando la elite del país se opone al desarrollo común para su propio beneficio.

Pero la solución no podrá nunca ocurrir únicamente por el cambio de actitud de la clase alta o del elite, porque “la obra del desarrollo es una obra colectiva, que necesita una acción concreta a todos los niveles, que se traduce por la aceptación de ciertas disciplinas por todos, tanto por parte de la elite que por parte de las masa populares mismas y guiada adecuadamente”¹¹⁷. Entendemos entonces que el problema de sub-desarrollo, exige una transformación radical de las estructuras internas propias de cada país y una reordenación de las relaciones internacionales.

Los países sub-desarrollados, son generalmente más afectados por la pobreza, los jóvenes y las mujeres¹¹⁸, pero también los trabajadores agrícolas debido al desempleo estacional y la debilidad de los salarios en las pequeñas explotaciones agrícolas. Muchos niños en regiones en desarrollo, sufren de un retraso de su crecimiento físico, con fuertes incidencias negativas sobre sus perspectivas de

¹¹⁷ P. NASRALLAH, *Désarticulation sociale et importance du développement*, op. cit., 152

¹¹⁸ M. BALLARA, *Gender and rural employment. A view from latin America*, en «Convergence», vol. 40, n. 3-4, (2007), 241; también cf. K. - R. ALAM, *Ganokendra. An Innovative Model for Poverty Alleviation in Bangladesh*, en «Review of Education», vol. 52, (2006), 347-348

sobrevivencia, de crecimiento, de estudios y de desarrollo a largo plazo¹¹⁹ ya que el niño necesita una alimentación equilibrada para fortalecer su sistema orgánico y cognitivo¹²⁰.

La educación es un derecho y un factor determinante del desarrollo y de la reducción de la pobreza y de la exclusión¹²¹. En este sentido no se puede ignorar el interés creciente de la comunidad internacional a favor de la infancia¹²². La Convención de 1989 relativa a los derechos del niño, firmada por 192 países, garantiza el derecho a la sobrevivencia, al desarrollo y a la protección. La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (1990) proclama que el aprendizaje empieza desde el nacimiento y anima el desarrollo de la Educación y Protección de la Pequeña Infancia (EPPI). Por otra parte, el Fórum Mundial sobre Educación organizado en Dakar en 2000 reafirmo la importancia de l'EPPI para alcanzar los objetivos de educación básica, como también lo hizo la sesión extraordinaria dedicada por la ONU a la infancia en 2002.

Estos compromisos jurídicos y políticos concuerdan en que todos los seres humanos (y los niños) nacen con el derecho de tener sus necesidades de aprendizaje cubiertas con el objetivo de promover su desarrollo integral. Sin embargo, estos derechos siguen siendo realidad únicamente en papel para muchos países¹²³.

Para hablar de derechos humanos, un cambio mundial de actitudes es necesario, se debe sobre todo comprometerse a fin de conseguir la creación de una cultura de derechos humanos¹²⁴. Lo que implica una concepción positiva de la defensa de los derechos humanos en lugar de una concepción punitiva.

¹¹⁹ OEI, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, op. cit., 69-70

¹²⁰ K. - S. BERGER, *Lo sviluppo della persona. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia*, Bologna, Zanichelli, 1996, 304-311

¹²¹ A. AGOSTINO, *Poverty, education and work*, op. cit., 226; también, cf. J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 9.

¹²² *Ibidem*, 133-134

¹²³ UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance*, op. cit., 17

¹²⁴ PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, op. cit., 11

La Declaración del Milenio acentúa la firme voluntad de los responsables políticos del mundo para liberar, y volver a dar a la humanidad su dignidad. Los ODM pretenden hacer del derecho al desarrollo una realidad para todos, pero “solo podemos lamentar la falta de consideración durante la formulación de los ODM, de las enseñanzas de los años 1970, de la persistencia y de la agravación, de la pobreza extrema y de las inequidades en los países en desarrollo”. Para ello, hay que tomar las promesas universales con prudencia.

En el documento de evaluación de la educación para todos (EPT 2000) realizado por el gobierno haitiano en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos organizada en 1990 a Jomtien (Tailandia), se han podido notar ciertos avances en el sector educativo haitiano. Observamos esfuerzos del gobierno en cuanto a inversión especialmente en infraestructuras, recursos humanos y materiales con el objetivo de democratizar la escuela fundamental. Pero Haití sigue siendo lejos del objetivo de “Educación Para Todos” fijado en Jomtien; ya que el sistema educativo haitiano aun tiene que enfrentar problemas de calidad, equidad, marginalización etc.

La proliferación de escuelas “borlettes” con sus docentes no calificados sigue siendo un problema, pero por otra parte es un punto positivo ya que suplen el Estado.

Esta mirada sobre el fenómeno de sub-desarrollo y la situación de Haití nos parece importante para entender mejor la realidad de la enseñanza técnica y profesional de los jóvenes que vamos a presentar en el siguiente capítulo.

CAPITULO II: La enseñanza técnico-profesional en el contexto Haitiano

Después de haber presentado el contexto de ciertos países en desarrollo, entre otros el contexto de Haití, trataremos de presentar la realidad de la formación profesional en este país. Haití es uno de los pocos países donde la enseñanza técnica y profesional beneficia de un gran prestigio a pesar de ser considerada como un sector de segunda orden en el sector educativo. Sin embargo, M. Perera hizo notar que hoy en día muchos son los países, que sean ricos o pobres, que tienden a manifestar un interés creciente en la enseñanza técnica y profesional¹²⁵; ya que representa un medio óptimo de contribución al desarrollo humano y sostenible, según el UNESCO.

Al igual que P. Chávez Villanueva que declara que “en los países sub-desarrollados, la formación profesional siempre es más urgente; la mayoría de los jóvenes, especialmente los más pobres, quedan al margen de la escuela al menos después de la instrucción elemental. Para ellos, la formación profesional o una preparación rápida al trabajo es la única puerta de salida para la inserción en el mundo laboral y en la sociedad de manera digna y positiva”¹²⁶. Sobre todo en el caso de adolescentes que viven en familias pobres o mono-parentales, tienen la fuerte presión de abandonar muy temprano sus estudios para lanzarse en el mercado laboral¹²⁷; ya que para mantener su familia viviendo en situación precaria, es imperativo que toda la familia sea activa¹²⁸. Aunque, es

¹²⁵ UNESCO, *Enseignement professionnel, le grand retour ?*, en « L'éducation aujourd'hui » avril-juin 2005, n. 13, (2005), 5

¹²⁶ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, 6junio 2009 < <http://www.sdb.org/>>, (22.11.2009), 5-6. La traducción del inglés es nuestra.

¹²⁷ C. GIRARDOL, *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 9; cf. también SITEAL, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL, 2008, 38-39

¹²⁸ I. ARRIAGADA, *Nuevas dinámicas familiares. ¿Favorecen o entorpecen el aprendizaje de los adolescentes?*, en SITEAL, *La escuela y los adolescentes*, op. cit., 48

importante notar por una parte el no reconocimiento de dicha formación técnica en Haití y por otra parte que esta misma formación continúa a subsistir en condiciones difíciles.

1. Breve descripción de la evolución de la enseñanza técnica y profesional en Haití

El sistema educativo haitiano redefinido desde la “reforma Bernard”¹²⁹ incluye pre-escolar, escuela fundamental, enseñanza secundaria, formación técnica y profesional y la enseñanza superior como lo podemos ver en el esquema siguiente¹³⁰. Sin embargo, en el caso de este trabajo, solo nos vamos a enfocar en una sola rama, la enseñanza técnica y profesional.

Para hablar de la historia de la educación o de la enseñanza técnica y profesional en Haití, algunos historiadores tienden a identificar tres momentos históricos¹³¹, pero para unas razones lógicas, preferimos dividir la historia en cuatro periodos:

- El periodo Español (1625-1804) y el periodo Francés (1625-1804);
- El periodo Haitiano (1804 – 1915);
- El periodo Haitiano bajo la ocupación Estadunidense (1915-1934);
- El periodo Haitiano (1935 hasta hoy).

Si es cierto que vamos a abarcar la educación en Haití en general, como ya lo hemos comentado más arriba, queremos resaltar la evolución de la enseñanza técnica y profesional dejando aparte la educación clásica.

¹²⁹ JOINT L. A., *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 109.

¹³⁰ UNESCO, *Bureau international d'éducation*. Haïti, <<http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-lemonde/amerique-latine-et-caraibes/haïti/profile-of-education.html>>, (5.11.2009), 7.

¹³¹ C. TARDIEU, *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, op. cit.,33.

1.1. *La enseñanza técnica y profesional en la marcha, durante el periodo español (1492-1625) y el periodo francés (1625-1804)*

La educación dada en la colonia, es considerada como la génesis de la educación haitiana, en consecuencia, también el inicio de la formación técnica y profesional, a pesar del carácter no formal de dicha formación. Como ya lo hemos comentado en el primer capítulo de este trabajo¹³², la educación que se pretendía dar en las colonias tenía la función especial de preparar la mano de obra gratuita y necesaria para la producción al beneficio de los colones blancos, lo que explica la formación sobre la marcha, con el objetivo de hacer fortuna en la colonia. Esta educación colonial, incluía: la educación religiosa, el aprendizaje de un oficio, la formación de artesanos; la formación de artistas y finalmente la educación de básica. Pero después de la independencia del país, ¿podemos realmente decir que la enseñanza técnica y profesional ha conocido un impulso?

1.2. *La enseñanza técnica y profesional durante el periodo haitiano (1804-1915)*

Desde la independencia del país, parece que la mayoría de los dirigentes ha manifestado un gran deseo de dotar el país de una estructura de escuela profesional. Por ejemplo en la región norte, al lado de la escuela lancasteriana¹³³ implantada por H. Christophe, donde ofrecían otras actividades profesionales. Durante este periodo, asistimos a la creación de diferentes centros técnicos y profesionales¹³⁴:

- 1807-1820: una escuela de Artes y Oficios fue creada por el rey Henri Christophe y destinada a acoger a los alumnos saliendo de la escuela primaria;

¹³² Capítulo I, 5. 1. 3. 1.

¹³³ Cf. E. BRUTUS, *Instruction publique en Haïti. 1492-1945*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1948, 36 -37.

¹³⁴ E. BRUTUS, *Instruction publique en Haïti. 1492-1945*, op. cit., 35-41

- 1846: preocupándose de inculcar un oficio a los prisioneros, bajo el gobierno del presidente Jean Baptiste Riche una casa central ha sido fundada y luego transformada en un centro de formación profesional para niños de escasos recursos;

- 1860: Algunas escuelas especializadas fueron creadas en las ciudades claves del país, como: Puerto-Príncipe, Jacmel, Jeremie y Saint Marc. Estas escuelas de grado intermedio, ofrecían una formación en cuatro años, en una categoría comprendida entre el nivel primario y secundario.

Es importante destacar que según los historiadores, este tipo de enseñanza técnica y profesional ha sido muy inestable. Durante los periodos desde la independencia hasta el 1915, justo antes de la ocupación estadounidense, el país no ha progresado mucho a nivel de educación técnica y profesional, a pesar de los diferentes proyectos emprendidos por ciertos dirigentes para mejorar la educación en general. Estos proyectos a menudo han sido boicoteados, por una parte por la existencia de diferentes momentos de revueltas y guerras civiles y por otra parte, por la incesante sucesión de jefes de estados sin real estrategia. En consecuencia de ello, nunca hubo una política continua o un seguimiento en la elaboración y/o ejecución de los proyectos. ¿Qué será del futuro de la formación técnica y profesional después de la llegada de los Estadunidenses sobre el terreno haitiano?

1.3. *La enseñanza técnica y profesional durante el periodo haitiano y la ocupación Estadunidense (1915-1934)*

En 1919, una de esas escuelas especiales se transforma en la escuela profesional J.B. Damier en Puerto-Príncipe¹³⁵. Los ocupantes estadunidenses, a partir de 1922, tomaron iniciativas para introducir el sistema de enseñanza profesional en Haití. Según Freeman, “la escuela debe ser adaptada a la localidad donde opera et debe centrar el interés de las masas trabajadoras y de su comunidad en vez de ser orientar los jóvenes hacia sueños quiméricos de una vida mejor”¹³⁶.

Así pues, con la ocupación, la educación haitiana ha sido dividida en dos ramas: la rama clásica, destinada a la reproducción de las elites del país, que dependía del departamento de Instrucción pública y controlada por los dirigentes haitianos y la rama técnica y profesional que dependía del departamento de Agricultura y controlada por los Estados Unidos, destinada a la formación de técnicos y obreros especializados.

El caso es que se trata de la misma explotación que la que fue registrada durante el periodo colonial, por lo tanto, la enseñanza técnica y profesional hasta esta fecha no conoció ningún avance sino que se trata simplemente de una explotación agrícola que contemplaba el único beneficio de los ocupantes, como ya lo comentábamos en el primer capítulo de este trabajo¹³⁷ y la consecuencia nefasta de esta explotación agrícola hizo que la capa forestal del país pasó del 60% al 21%. En este contexto, ¿se puede esperar un renuevo de la formación técnica y profesional con el regreso del periodo haitiano?

¹³⁵ J.- L. TONDREAU [Ed.], *Tendances récentes et situations actuelles de l'éducation et de la formation des adulte*, op. cit., 5

¹³⁶ L. D. PAMPHILE, *l'Education en Haïti, sous l'occupation américaine*, citado por L.-A. JOINT, in JOINT L.-A. , *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 88

¹³⁷ Capítulo I, 5,1

1.4. *La enseñanza técnica y profesional durante el periodo haitiano (1936 hasta hoy)*

Según J.E Vecchi, “en muchos países a través del mundo, los salesianos de Don Bosco han sido solicitados para introducir o calificar las instituciones y los programas de formación profesional”¹³⁸. El gobierno haitiano de la época tomó poco a poco la consciencia de la situación de la juventud haitiana, así pues el Presidente de la República de Haití, Stenio Vincent inicio en 1933 un intercambio de correspondencia con la Congregación Salesiana de don Bosco (Torino, Italia) en nombre del pueblo haitiano: “Art 1º con el objetivo de asegurar a la juventud haitiana necesitada, una institución suficiente y todo junto una educación cristiana, una buena formación profesional, le Presidente de Haití que actúa en nombre del gobierno de la república, pidió a la Congregación de los Salesianos de San Juan Don Bosco de fundar en Haití, particularmente en Puerto-príncipe, uno de sus establecimiento al que será confiados la dirección y el funcionamiento de una Escuela profesional que el Gobierno Haitiano es dispuesto en construir en el barrio comúnmente llamado La Saline¹³⁹”. En efecto, esa escuela, la Escuela Normal de Artes y Oficios (Ecole Nationale des Arts et Métiers - ENAM) inicio en el año 1936 en Puerto-Príncipe con la llegada de los primeros salesianos¹⁴⁰. Luego fueron abiertos otros centros, como la Fundación Vincent en Cabo-Haitiano (1955), y el Centro Diocesano de Artes y Oficios (CEDAM) en Cayes (1980) siempre dirigidos por los salesianos. Habrá que esperar hasta los años 1970-1990, para ver aparecer en el país otros centros de formación técnica y profesional. Es importante destacar que a día de hoy, la educación salesiana en Haití engloba diferentes sectores siempre con prioridad para la formación técnica y profesional. Actualmente cuentan en total con cinco centros.

¹³⁸ J. E. VECCHI, Presentazione, en VAN LOOY L. – G.MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 7. La traducción del italiano es nuestra.

¹³⁹ ASC, *Contrat école professionnelle de Port-au-Prince*. Accord signé entre le gouvernement haïtien et la Congrégation Salésienne le 6 Avril 1935, ASC F522, allegato B3, 1

¹⁴⁰ J.- L. TONDREAU [Ed.], *Tendances récentes et situations actuelles de l'éducation et de la formation des adultes*, op. cit., 5

Hay que reconocer que de todos los sectores de educación formal, la enseñanza técnica y profesional sigue siendo el sector el más marginalizado, con un acceso limitado debido a la escasez de la oferta¹⁴¹. Pero poco a poco, el gobierno haitiano empieza a tener una mejor comprensión de la importancia de la formación profesional en el desarrollo económico del país, así pues, por el decreto del 9 de Octubre 1973, se creó el Instituto nacional de Formación Profesional (INFP) y el Centro Piloto de Formación Profesional (CPFP).

Tras este decreto, el INFP tendrá la misión de coordinar y de animar las actividades de formación profesional y de formación continua y de apoyar las empresas en el mejoramiento de su productividad, mientras el CPFP tendrá el papel de realizar las tareas de capacitación de docentes, al desarrollo de programas de formación y materiales didácticos adecuados y a la organización de prácticas de formación y actualización. Una pregunta que nos podemos plantear es si estas dos instituciones, con misiones tan claras, ¿cumplen su función?

¹⁴¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Le développement de l'éducation, rapport national d'Haïti, Port-au-Prince, UNESCO, 2004, 17*

1.5. *Tipología de la enseñanza técnica y profesional en Haití*

Al contrario de la enseñanza clásica donde existe una cierta uniformidad a nivel de programa y recorrido, la formación técnica y profesional resulta diferente aun que sus establecimientos sean clasificados en tres categorías: Centros de Formación Profesional (CFP); Escuelas de Enseñanza Profesional (EEP); Institutos de Enseñanza Técnica (LET).

Los Centros de Formación Profesional (CFP), son establecimientos a cargo de la formación inicial de los jóvenes y adultos, y del perfeccionamiento de los trabajadores ya vinculados con la empresa. Esos centros pueden ser fijos o móviles, y son polivalentes en el sentido que han sido concebidos con la flexibilidad necesaria para dispensar varias modalidades de formaciones.

Las Escuelas de Enseñanza Profesional (EEP) son establecimientos destinados a garantizar la formación profesional de los adolescentes y jóvenes de edades entre 15 y 19 años, que hayan completado su segundo ciclo de escuela fundamental. Generalmente los destinatarios de las escuelas profesionales salesiana se encuentran en esta categoría¹⁴². Las EEP aseguran programas de enseñanza general, necesaria al aprendizaje de oficios conformes a las orientaciones de la Reforma Educativa que nunca ha sido operacional.

Y finalmente los Institutos de Enseñanza Técnica (LET¹⁴³) son establecimientos encargados de la enseñanza general y técnica de jóvenes que salen del primer ciclo secundario, las formación dadas en esos institutos técnicos conducen al bachillerato técnico. Ese bachillerato abre el acceso a la formación técnica superior y permite incorporarse al mercado laboral con un nivel de obrero calificado.

¹⁴² *Ibidem*, 10-11

¹⁴³ Lycée d'Enseignement Technique en sus siglas en francés

Acabamos de describir la configuración de la formación técnica y profesional en Haití, ¿pero qué pasa con el recorrido formativo?

1.6. *Las carreras técnicas las más desarrolladas y el recorrido formativo*

Contrariamente a los años anteriores, hoy en día se encuentran jóvenes de ambos sexos en las escuelas profesionales y en cualquier tipo de formación. La enseñanza técnica y profesional apunta principalmente a la certificación de estudios profesionales en los siguientes sectores: carpintería, albañilería, mecánica general, mecánica automóvil, electricidad, plomería, corte y confección, agricultura y recientemente informática.

La duración de la formación suele ser comprendida entre tres y cuatro años de estudios. Además de los labores prácticos (que se realizan en los talleres de la misma escuela profesional) y ejercicio teóricos (tecnológicos) relativos al oficio elegido, además de la formación adicional que cubre una gran parte de las materias de la enseñanza clásica.

A nivel de currículo: en cuanto a las escuelas profesionales, la determinación del programa no queda siempre clara. Si habitualmente se prevé para las escuelas clásicas un currículo “mínimum”, es decir que el Estado exige un contenido mínimo que todas las escuelas clásicas deben seguir durante el año escolar (Programa detallado por el Ministerio de Educación Nacional incluyendo los medios didácticos de docencia), aunque dicho estado deja la libertad a las escuelas clásicas la elección de ir mas allá del contenido del contenido establecido, mientras se cumpla con el mínimo requerido; sin embargo para las escuelas técnicas es la responsabilidad de cada establecimiento de elaborar su propio programa. Así pues se puede entender como genera un problema de puente entre la enseñanza técnica y la enseñanza clásica general, mientras ciertos jóvenes manifiestan su interés en seguir estudios clásicos al finalizar su educación profesional.

2. La imagen social de la formación profesional en Haití

En Haití, se tiene a erigir una barrera infranqueable entre la juventud intelectual y la juventud con aptitudes manuales. Seguir sus estudios, ser funcionario y hacer negocio siempre ha sido la ambición de muchos jóvenes en Haití. Son los “malos estudiantes”, los que tienen a menudo resultados bajos que quedan destinados a los trabajos en los campos. La vergüenza de ejercer un trabajo manual se ha convertido en muchos padres como en muchos jóvenes, en un sentimiento casi usual.

Esta tendencia al desprecio del trabajo manual sigue siendo actual, razón por la cual podemos entender que la enseñanza técnica y profesional ha quedado poco desarrollada en Haití y que las pocas escuelas que existen estén delectadas a nivel de equipamientos. Como lo destacó Delors, el único criterio de elección de la enseñanza técnica y profesional es el coeficiente intelectual, es decir que los alumnos que no tienen buenos resultados en la escuela deben dirigirse hacia un trabajo manual¹⁴⁴.

2.1. *¿Quiénes son los destinatarios de la formación profesional según la mentalidad haitiana?*

En Haití, teniendo en cuenta de la historia misma de la educación y de la formación profesional¹⁴⁵, podemos pensar que los destinatarios de la formación profesional son alumnos o jóvenes que tienen dificultades de aprendizaje, o también jóvenes de familias de escasos recursos. Lo

¹⁴⁴ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 144

¹⁴⁵ Capítulo I, 1. 1

que nos lleva a tratar de una cierta forma tradicional de orientación profesional. No se trata de una orientación profesional clásica, ya que existen pocas escuelas que ofrecen formación profesional y que sus docentes no siempre han sido preparados para esta labor. La orientación en general sigue siendo gestionada de manera tradicional, es decir que un joven puede asociarse al trabajo de su padre o madre hasta que pueda adquirir poco a poco el secreto de la profesión.

La elección de la escuela profesional a menudo es basada sobre ciertos estereotipos, como ya lo hemos dicho anteriormente, que la formación profesional resulta ser hecha para los estudiantes que faltan de alternativas o que no tiene un coeficiente intelectual suficientemente alto o que sufren de una deficiencia cognitiva¹⁴⁶. Aquí también, es importante entender la idea que se hacía antiguamente de las empresas. Dichas empresas representaban una realidad simple donde la evolución era determinada por avances en términos de medios técnicos: maquinas, organización, y técnicos en una estabilidad productiva. En este momento, las empresas podían recibir jóvenes recién graduados de su escuela de formación profesional sin dificultad visto que la adaptación a los medios de la empresa no iba a ser complicada. Según una auto-evaluación de los salesianos en Haití, alrededor de los años 1950, la calidad de sus diplomas estaba reconocida en el mundo empresarial de todo el país. Alumnos, estudiantes y diplomados detenían records de excelencia tanto a nivel de primaria avanzada, secundaria, universitaria como en las diversas carreras profesionales. “Es importante notar que las primeras mujeres a haber sido empleadas en las fabricas de textil en Haití eran antiguas alumnas formadas por la enseñanza profesional salesiana”¹⁴⁷. Hoy en día, ¿es pertinente seguir hablar de esta paridad entre la formación profesional y la realidad de la empresa? Es decir, la formación a carácter funcional que recibían los jóvenes ¿es suficiente ahora para superar la complejidad del mundo laboral de hoy?

¹⁴⁶ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 143-144

¹⁴⁷ T. LAMBASCHER, *Historique et auto-évaluation des activités d'éducation professionnelle des Salésiens en Haïti*, op. cit., 18

A un nivel social relativamente más elevado, como lo resaltó J-P. Morose, “la elección se dirige generalmente hacia una profesión de alto prestigio social. Y uno nunca pierde una oportunidad de tentar con las ventajas sociales y financieras de la profesión codiciada, sin explicar las exigencias o las dificultades inherentes de la carrera. A veces puede ocurrir dramas familiares cuando los padres imponen su elección a sus hijos a pesar de su rechazo o su incapacidad para dicha profesión”¹⁴⁸.

Reconocemos los valores que pueden impulsar este tipo de orientación, como lo era el caso antaño en Alemania donde la orientación profesional de jóvenes adolescentes era fuertemente mas influenciada por los deseos de sus padres que los suyos propios¹⁴⁹, especialmente teniendo en cuenta los recursos económicos de ciertos padres; pero no impiden que esas formas de orientación queden inadecuadas y obsoletas cuando nos ponemos a estudiar las exigencias actuales de la sociedad.

Afortunadamente se constata hoy en día, tímidos esfuerzos hacia el cambio. Por un lado, tendemos a nutrir la idea que la formación profesional vale la pena si representa potenciales posibilidades de empleo y autonomía. Y por otro lado, en algunas instituciones escolares, existe una preocupación de acompañar los jóvenes de cara a determinar sus intereses y/o sus preferencias profesionales, teniendo en cuenta sus aptitudes y/o habilidades intelectuales y sus valores profesionales¹⁵⁰.

2.2. *Situación difícil de las escuelas profesionales*

Las escuelas técnicas y profesionales en Haití presentan un valor añadido al mismo tiempo un obstáculo. En efecto, el funcionamiento de un centro de formación técnica y profesional difiere

¹⁴⁸ J.-P. MOROSE, *Pour une réforme de l'éducation en Haïti*. Thèse de doctorat, Suisse, Université de Fribourg, 1970, 130

¹⁴⁹ S.WILLIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi. Trois stratégies*, Paris, OCDE, 1981, 131-133

¹⁵⁰ CUMBAYA I, *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*, op. cit., 129

bastante del funcionamiento de un colegio o cualquier escuela secundaria clásica. Las dificultades económicas tienden a volverse problemas cruciales en la gestión de las escuelas profesionales, ya que la renovación de equipamientos técnicos y la calificación permanente del personal docente en las tecnologías las más recientes implican costos elevados. En consecuencia el mantenimiento de un centro técnico-profesional exige gastos importantes como lo expresó P. Chávez Villanueva, especialmente en los países sub-desarrollados¹⁵¹, donde por una parte los gastos cubiertos por el gobierno son insignificantes¹⁵², y por otra parte donde los estudiantes vienen de familias con muy pocos recursos.

Sin embargo, no se puede ignorar la importancia de tal formación para el bien de los adolescentes y de los jóvenes necesitados tanto como para la sociedad entera. Como lo confirma el informe de UNESCO: “la enseñanza y la formación técnica y profesional que preparan a los técnicos y los artesanos de nivel intermediario son particularmente importantes en los países en desarrollo. La insuficiencia de los recursos y el costo relativamente alto de una formación técnica de calidad hacen difícil el desarrollo de este sector en los países donde dicha formación es la más necesitada”¹⁵³.

Entre las dificultades de los recursos que la enseñanza técnica y profesional enfrenta es conveniente destacar los problemas vinculados a las materias primas¹⁵⁴ y sobre todo los problemas relacionados con la energía eléctrica. ¿Qué tecnología hoy en día no necesita la disponibilidad constante de electricidad? En Haití, las actividades comerciales y el funcionamiento de las escuelas profesionales dependen cada vez más de los generadores de emergencia. Aunque el hecho de tener un

¹⁵¹ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, op. cit., 5

¹⁵² L.-A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 150-151

¹⁵³ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 140

¹⁵⁴ T. LAMBASCHER, *Historique et auto-évaluation des activités d'éducation professionnelle des Salésiens en Haïti*, op. cit., 41

generador no significa por lo tanto que los problemas desaparecen, ya que el generador consume una cantidad importante de carburante y su precio siempre es muy alto.

A menudo para mantener un laboratorio informático, Haití siendo un país tropical, es necesario un aire acondicionado; solo se pueden tener algunas horas de electricidad al día a hora irregulares, que causan frecuentemente grandes daños en los equipos. En efecto, las irregularidades de la distribución central de la electricidad en Haití y las fluctuaciones del voltaje y de los ciclos Hercios (Hz) provocan la destrucción total o parcial de un equipo informático. Para paliar este tipo de situación, los ordenadores necesitan una batería UPS, un sistema de suministro ininterrumpido de energía para ordenadores, o de tener un “inversor” capaz de evitar el corte brusco de energía eléctrica; además de la obligación de tener un generador ya que asegura el buen funcionamiento de los talleres.

En conclusión la formación profesional sigue siendo una ventaja ya que permite a un joven viviendo en un país en desarrollo, si tiene éxito en su formación, de volverse “potencialmente” capaz de ganarse la vida con dignidad; pero sigue siendo un desafío a la hora de mantener una escuela profesional en los países en desarrollo.

2.3. *La formación profesional y las políticas de trabajo.*

Vivimos en una sociedad del saber, un mundo en cambio constante¹⁵⁵. Esa sociedad del saber es principalmente influenciada por tres factores: el advenimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación, el desarrollo de la tecnología y la ciencia y la mundialización de

¹⁵⁵ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 17 ; también cf. UNESCO, *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'Unesco, Paris, UNESCO, 2005, 17-19

la economía¹⁵⁶. El paso a la sociedad del saber transforma el mundo laboral. De hecho, la calidad del trabajo, como lo resaltó P. Chávez Villanueva, sufre de profundos cambios y se encuentra en constante mutación. Para ello, ocupar un puesto de trabajo exige cada vez más capacidad, en otras palabras, un déficit de formación puede presentar un obstáculo importante para acceder al mercado del trabajo. Además, muchos son los jóvenes que se encuentran expuestos en los países pobres o que viven experiencias de fracaso escolar, y por consecuencia existe la necesidad y la urgencia para los que trabajan en escuelas profesionales de proceder a una serie de auto-evaluación de sus sistemas¹⁵⁷.

Hoy en día, es imposible desarrollar conocimientos y capacidades para el empleo sin una referencia directa a nuevas técnicas, equipos, materiales etc. ya que la evolución tecnológica tiene efectos destacables sobre el funcionamiento de cualquier organización; las empresas y las organizaciones de trabajo tienden a utilizar cada vez más tecnologías avanzadas. Las profesiones tradicionales tienden a desaparecer. ¿Que sería hoy un informático experto en MS DOS aunque muy bueno, si no tiene la preocupación de actualizarse sobre los nuevos programas? Es un ejemplo muy simple, sin embargo ilustra el concepto que se aplica a cualquier profesión. Para innovar constantemente, algunos centros de formación técnica y profesional enfrentan dos problemas:

- Por un lado existe un problema de equipamiento que no suele responder a los avances técnicos¹⁵⁸. Ya que las situaciones profesionales de las empresas se encuentran en constante reorganización y evolución. En este sentido, G. Le Boterf preciso que : “la reestructuración, la fusión de empresas, la adopción de nuevas tecnologías, los nuevos modos de organización del trabajo, la evolución de la competencia o el cambio de la demanda del mercado conducen a revisar

¹⁵⁶ T. BERTONE, Prefazione, in MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 7

¹⁵⁷ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, op. cit., 4.

¹⁵⁸ G. LABARCA, *Formación para el trabajo : Observaciones en América Latina y el Caribe*, en LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999, 39.

constantemente los términos de referencia de un puesto de trabajo: los empleos llegan a ser empleos con geometría variable. Ciertos empleos desaparecen, otros aparecen. Ciertas actividades se mantienen pero las exigencias sobre la manera de ejercer deben cambiar”¹⁵⁹.

Ahora bien, en general el utillaje de las escuelas profesionales es antiguo y gastado. Esa deficiencia se nota más aun en las maquinas; ciertas maquinas en los centros salesianos datan de antes de 1936, a pesar de ser las escuelas las mejores equipadas. Las materias primas a utilizar son en la mayoría muy escasas. A menudo ocurre que es necesario utilizar productos sustitutos de los materiales realmente utilizados en la industria¹⁶⁰. Las maquinarias no suelen ser renovadas y por lo tanto el nivel de producción y de transformación queda arcaico. Según J.P. Quaglino, la formación o al menos los contextos de trabajo hoy en día se ha vuelto cada vez más complejos lo que requiere unas tecnologías operativas apropiadas. El único uso de tecnología “pobre”, basada sobre instrumentos tradicionales y que no tienen en cuenta la evolución del mercado laboral causa el empobrecimiento de esta misma profesión¹⁶¹ y se arriesga a proveer una formación desfasada y desorientada. Eso es actualmente, la principal debilidad o limitación de la educación técnica y profesional en Haití, el bajo nivel de innovación tecnológica y didáctica en la enseñanza.

- Por otro lado, conviene mencionar la carencia de preparación de los docentes, es decir los conocimientos técnicos de ciertos docentes están anticuados. Lo que lleva T. Lambascher a declarar tras la evaluación de las actividades salesianas en Haití que: “se ha podido notar ciertos equipos altamente sofisticados recubiertos de una capa de polvo [...] Desgraciadamente no había ningún instructor con la experiencia necesaria para utilizar dicho equipo”¹⁶². De hecho la renovación de los

¹⁵⁹ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 89

¹⁶⁰ T. LAMBASCHER, *Historique et auto-évaluation des activités d'éducation professionnelle des Salésiens en Haïti*, op. cit., 41

¹⁶¹ G. P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985, 27-31

¹⁶² T. LAMBASCHER, *Historique et auto-évaluation des activités d'éducation professionnelle des Salésiens en Haïti*, op. cit., 42

equipos técnicos en un centro de formación profesional va de par con la actualización de la formación de los docentes. Ya que tener en su poder tecnologías modernizadas sin tener los docentes preparados no resultara ningún avance y vice-versa. En el ámbito de una organización o institución comercial por ejemplo, no se invierte en nuevos equipos sin formar a sus empleados o formadores.

En ciertos casos conviene preparar psicológicamente a una transformación organizacional, como cuando se trata de implementar una reforma. Pero en otros casos conviene formar o enseñar nuevas habilidades de tal manera que sean capaces de responder adecuadamente a las nuevas exigencias de sus puestos de trabajo¹⁶³. En efecto, “la capacidad de adaptación a nuevos contextos de trabajo será fuertemente solicitada. Ya no solo se trata para una persona tener un empleo, sino que es necesario adaptarse a su evolución, hacerle avanzar y eventualmente cambiar de tareas. Por ejemplo en ciertas empresas se observa la puesta en marcha sistemática de reglas de movilidad con el fin de entrenar los empleados a evolucionar”¹⁶⁴.

Nos parece que hoy en día una institución educativa no podría sobrevivir si no se encuentra a la punta de la tecnología. De ahí la importancia de la política de formación continua y de perfeccionamiento del personal.

Podemos decir que hoy más que nunca, en la sociedad del saber, la capacidad de enfrentar el cambio y la incertidumbre de manera eficaz es un gran valor añadido. Una organización que no busca la innovación se arriesga a ser adelantada rápidamente, por sus competidores y por los acontecimientos. En este sentido, el principio de “iniciativa”, entre los catorce principios de administración evidenciados por Henry Fayol, sigue siendo válido. Entonces entendemos que la constante innovación se ha vuelto un ingrediente esencial para entrar en la sociedad del saber.

¹⁶³ G. MALIZIA – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Roma, LAS, 2010, 16-17

¹⁶⁴ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 89

2.4. *La formación profesional y el mercado laboral.*

Teniendo en cuenta las exigencias del mercado del trabajo, las empresas y las organizaciones tienden a modificar sus criterios de reclutamiento. “Ya no se trata únicamente de contratar una persona según las exigencias de un puesto de trabajo, sino que también en función de su capacidad a evolucionar en la empresa, y a hacer un recorrido, a adaptarse a unos cambios cuales son generalmente imprevisibles”. Frente a esta tendencia de cambio de paradigmas del reclutamiento, los jóvenes diplomados de escuelas técnicas y profesionales en Haití siguen siendo afectados por el desempleo.

2.4.1. *El desempleo ineludible*

El fenómeno de desempleo es a partir de ahora un fenómeno que afecta a todo el mundo, pero más que todo a las mujeres, los jóvenes especialmente los más pobres¹⁶⁵. Como lo expreso S. Williams: “los problemas de empleo son particularmente difíciles a resolver en los pobres, donde su entorno cultural es reducido a la expresión la más simple, donde han perdido toda esperanza, y cuáles que no benefician de apoyo afectivo que solo puede aportar unos padres conscientes de sus responsabilidades”¹⁶⁶. Los jóvenes desempleado, al no tener nada que hacer, no tienen meta para desplazarse, ni horario. Esos jóvenes pierden sus referencias de espacio y sus referencias temporales que definen una existencia dentro de la normal¹⁶⁷. Lo que lleva a D. Krauskopf a determinar varios

¹⁶⁵ J. WELLER, *Inserción laboral de los jóvenes: experiencias, demanda laboral y trayectorias*, en GIRARDO C, *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 73

¹⁶⁶ S.WILLIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi*, op. cit., 229

¹⁶⁷ P. FUSTIER – M. THIOILLIERE, *Pratiques de prévention. La question de l’insertion*, en CARRE O. [Ed.], *Chômage et travail social en Pologne et en France*, Traducido del polaco por G. Karbowska y L. Meschy, Lyon, PUL, 1999, 151

factores básicos al fenómeno de migraciones de los jóvenes, entre cuales menciona la búsqueda de trabajo y de una vida mejor¹⁶⁸.

Este fenómeno de desempleo afecta también a los países industrializados, donde igualmente afecta en primero los jóvenes poco instruidos o formados. Algunos investigadores identificaron tres tipos de desempleo de los jóvenes. El primer tipo de desempleo es imputable a la escasez de la demanda; el segundo de carácter transicional, es decir que los jóvenes no consiguen encontrar un empleo debido a su falta de competitividad; y finalmente el desempleo estructural, que explica el desempleo de los jóvenes debido a su falta de preparación para el mercado laboral¹⁶⁹. P. Chávez Villanueva tiene razón cuando afirma que “un importante indicador de la eficacia de una formación profesional es la capacidad en conducir los jóvenes a encontrar trabajo y a insertarse positivamente; solamente de esta manera se comprobara el resultado de la formación profesional recibida y al mismo tiempo se evitara la emigración y la exclusión social”¹⁷⁰.

El desempleo de los diplomados tiene a dañar la confianza en la formación técnica y profesional¹⁷¹. Los jóvenes siguen sin poder insertarse en el mundo laboral. El desempleo se debe por una parte a la falta de empleo sobre todo en países como Haití donde no existe un real desarrollo industrial, pero por otra parte a una cierta falta de preparación, es decir al insuficiente nivel de estudios y de formación de los jóvenes ya que la continua evolución de las tecnologías, el crecimiento de los automatismos en muchos sectores productivos etc. tienden a provocar cambios considerables

¹⁶⁸ D. KRAUSKOPF, *El reconocimiento de la adolescencia contemporánea y la calidad de la educación*, op. cit.,130-134

¹⁶⁹ S.WILLIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi*, op. cit., 195

¹⁷⁰ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, op. cit., 7

¹⁷¹ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit.,145

en el mundo del trabajo¹⁷². Por lo tanto, los conocimientos adquiridos se vuelven rápidamente obsoletos y se requiere una formación continua.

2.4.2. Posibles causas

Las causas que pueden explicar la dificultad de los jóvenes de encontrar un trabajo son múltiples y complejas. En el caso de los jóvenes haitianos podemos identificar seis aspectos:

- *El primer aspecto es relativo a la falta de empleo*: de manera general, la característica la más marcada en una relación actual de jóvenes con el mundo laboral es la precariedad de su inserción en el mercado¹⁷³. Haití no es un país “industrializado” y permanece un país económicamente frágil, especialmente debido a su inestabilidad política. En Haití, como en otros países en dificultad¹⁷⁴, muchos jóvenes no disfrutaban de un trabajo formal, y han dejado de estudiar. Como consecuencia, cada año muchos de ellos abandonan el país, generalmente hacia Estados Unidos, Canadá, Bahamas, pero sobre todo hacia el vecino país (república Dominicana) donde se encuentran muchas veces explotados, expuestos a todas formas de violencia aunque su esfuerzo y energía beneficien a la economía de dicho país.

“En 1998, sobre una población activa de 3 millones de habitantes (de los cuales 42% mujeres), solo el 30% tiene un empleo remunerado, y el 70% se encuentra desempleado o sin trabajo fijo; sin embargo hay que resaltar que el sector informal es en Haití después de la agricultura, considerado como la segunda fuente de ingreso nacional”¹⁷⁵. La economía Haitiana se orienta cada

¹⁷² R. ARNOLD, *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, Montevideo, Cinterfor, 2001, 79

¹⁷³ A. SOLLA, *Formación e inclusión laboral de los jóvenes con menos oportunidades. Algunas reflexiones sobre los principales desafíos de la organizaciones de la sociedad civil*, en GIRARDO C., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, op. cit., 244

¹⁷⁴ D. G. CALVERT, *Jóvenes constructores de la comunidad*, en GIRARDO C., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, op. cit., 257

¹⁷⁵ L.-A. JOINT, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., 19

vez más hacia los sectores menos productivos e informales con un aumento del sub-empleo de la mano de obra y de niveles significativos de desempleo persistente. En consecuencia, solamente los que benefician de un entrenamiento profesional altamente calificado podrán tener la “suerte” de ser seleccionado en el momento que se expande el mercado laboral.

- *Un segundo aspecto concierne a la “meritocracia”*: No aprenderemos nada a nadie diciendo que en ciertos países donde la corrupción es generalizada, los contactos prevalecen sobre el merito, razón por la cual más arriba hemos hablado de “suerte”; ya que el acceso a ciertos puestos de trabajo que generalmente se hace vía concursos oficiales no siempre es reservado al más capacitado sino al que tiene las recomendaciones más destacables. Es frecuente constatar en Haití, que ciertas personas reciben del Estado cheques llamados “cheques zombis” sin haber nunca trabajado o ocupado una posición cualquiera en el Estado, o peor es el caso de otros que ocupan un puesto del cual ignoran totalmente las tareas que requiere. Es importante entender que el mercado laboral es caracterizado por una falta de transparencia¹⁷⁶.

- *Un tercer aspecto es el nivel de estudios*: algunos empleos ahora solo requieren el dominio de la escritura, de matemáticas básicas o de algunas habilidades técnicas. También es importante tener un mínimo de cultura general¹⁷⁷. Pero constatamos que la formación profesional en Haití tiende a estar desfasada de la evolución del mercado laboral que insiste en la mano de obra altamente calificada tomando en cuenta los avances tecnológicos¹⁷⁸. Esta tendencia implica tanto la ampliación del campo de formación inicial que el de la formación continua. Porque “nuestra sociedad, en su contexto actual de país en vía de desarrollo necesita urgentemente técnicos capaces en todos los sectores para participar en la elaboración de soluciones nacionales a nuestros problemas de nación

¹⁷⁶ J.WELLER, *Inserción laboral de los jóvenes*, op. cit., 82

¹⁷⁷ *Ibidem*, 80

¹⁷⁸ *Ibidem*, 77

pobre. Gastamos millones para pagar servicios técnicos extranjeros simplemente porque no hemos podido formar los técnicos haitianos que se necesitan”¹⁷⁹.

- *Un cuarto aspecto refleja la experiencia de trabajo previo*: el mercado laboral exige, entre otros prerequisites, experiencias de trabajo, pero hay que entender que para los jóvenes que buscan por primera vez trabajo, cumplir esta condición es extremadamente difícil como lo explicó J. Weller¹⁸⁰. Al final somos cada vez mas consientes que el hecho de tener un diploma susceptible de simbolizar una “suma de conocimientos” No garantiza automáticamente el profesionalismo o la competencia. Así pues las empresas y organizaciones hacen una clara diferencia entre la “capacidad requisita”, consistiendo en reglas o criterios a respetar, y la “capacidad real”, que corresponde a la capacidad de actuar en situaciones de manera valida y eficaz¹⁸¹. En efecto, no es siempre evidente encontrar jóvenes diplomados que ya tengan experiencia en este sentido por lo que siempre serán desvalorizados. Comprendemos entonces que a veces esos jóvenes se ven obligados a aceptar pasivamente cualquier tipo de trabajo en aunque con condiciones difíciles para llegar a un cierta dependencia económica¹⁸².

- *Un cinco aspecto es vinculado a la explotación*: para muchos jóvenes la realidad del mercado del trabajo no cumple con todas sus expectativas, o si es el caso solo es de manera parcial. A veces consiguen encontrar un pequeño trabajo, es decir un trabajo a tiempo parcial generalmente mal pagado y con condiciones de explotación inmorales especialmente cuando se trata de mujeres jóvenes. Para muchos jóvenes, el trabajo sigue siendo una fuente de desarrollar su identidad personal y de desarrollar su sentido de las responsabilidades.

¹⁷⁹ Discours du secrétaire d’État à l’Éducation Nationale, le 20 Mai 1979 cité in DEPARTEMENT DE L’ÉDUCATION NATIONALE, La réforme éducative, éléments d’information, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles, 1982, 20-21

¹⁸⁰ J.WELLER, *Inserción laboral de los jóvenes*, op. cit., 82

¹⁸¹ C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell’educazione. Professione pedagoga teorico ?*, Roma, LAS, 2007, 125

¹⁸² G.MILANESI, *Cultura ed educazione per il mondo del lavoro in società industrializzate*, op. cit., 75

- Finalmente el último aspecto trata de los deberes de las instituciones que se encargan de la formación profesional: Ciertos estudios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre la formación profesional en Haití identificaron ciertos problemas que enfrenta el sistema “la formación profesional aparece como un sistema estallado, disparatado, sin normas comunes, sin gobernanza, con muchos prestatarios públicos dependientes de diferentes ministerios y por una multiplicidad de proveedores privados independientes los unos de los otros. La formación ofrecida es inapropiada a las necesidades de los obreros e inadecuada frente al mercado. Muy pocas mujeres son atraídas por la formación profesional y se encuentran más frecuentemente en centros domésticos tradicionales que exigen un nivel de estudios elemental y ofrecen inciertas salidas profesionales”¹⁸³.

El problema es que se sigue formando a técnico y profesionales para un mundo que ya no existe, con equipos obsoletos que tiene consecuencias negativas sobre la formación recibida. El mercado del trabajo y la sociedad de manera general tienden cada vez más a enfocarse en la formación profesional superior¹⁸⁴.

Frente a las dificultades de empleo, podríamos pensar en otras estrategias. Sin embargo, los diplomados de las escuelas profesionales a menudo no tienen la experiencia en gestión de negocio y el capital de inversión necesario. Porque lanzarse en el auto-empleo exige costos elevados mientras esos jóvenes se encuentran económicamente desvalorizados o residentes de zonas en dificultad crónica¹⁸⁵. También el sistema tiene a formar los jóvenes a ser empleados y no autónomos, mientras

¹⁸³ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Résumé du projet de réforme de la formation professionnelle*, citado por A. NICOLAS, en NICOLAS A., *La formation professionnelle en Haïti : tendances et problèmes, propositions pour une formation de qualité*. Thèse pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation, Roma, UPS, 2008, 135

¹⁸⁴ R. ARNOLD, *Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas*, en LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, op. cit., 66

¹⁸⁵ CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana*, op. cit., 46

los países en desarrollo como Haití demandan un espíritu emprendedor, gente autónoma capaz de lanzar su propia empresa¹⁸⁶.

Así pues podemos entender que el mantenimiento y la actualización de las escuelas técnicas y profesionales demandan no solo grandes inversiones en recursos materiales y humanos sino que también y sobre todo demanda, como lo afirmó P. Chávez Villanueva “creatividad, cosa que las comunidades y provincias salesiana no siempre son capaces de asegurar”. Esa creatividad implica, entre otros, la capacidad de alinearse con el mercado del trabajo y de sobrepasarlo. Ya que en realidad el mercado es muy inestable; hoy en día nos invita a saltar de la “calificación” a la “competencia” en la formación profesional.

3. La demanda de la profesionalidad y de la cultura profesional.

El nuevo contexto social y económico tiende a exigir un perfil profesional de alto nivel. Hoy en día, estamos al acecho del cambio continuo, de la innovación permanente. Asistimos al cambio de la sociedad postindustrial a la sociedad de las tecnologías de la información y del conocimiento que invade todas las actividades productivas¹⁸⁷. No obstante, el cambio de la tecnología industrial tradicional hacia las técnicas industriales cada más sofisticadas tiene a modificar totalmente la organización de trabajo¹⁸⁸. Si antes percibíamos las organizaciones como una especie de “maquina” donde el hombre era considerado como un robot, como una simple maquina en la realización de ciertas tareas de manera individual¹⁸⁹, hoy las organizaciones son percibidas preferiblemente como

¹⁸⁶ *Ibidem*, 52.

¹⁸⁷ A. SALATIN, *Introduzione*, en CARLINI D. [Ed.], *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2009, 11-12; también cf. M. S. KNOWLES, *La formazione degli adulti come bibliografia*, op. cit., 125

¹⁸⁸ R. ARNOLD, *Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas*, op. cit., 66; también cf. G. MILANESI, *Cultura ed educazione per il mondo del lavoro in società industrializzate*, op. cit., 70

¹⁸⁹ F.W. TAYLOR, *Principes d'organisation scientifique*, Paris, Dunod, 1929, 62

“cerebros” o como organizaciones de aprendizaje y por consecuencia que construyen la información¹⁹⁰. Los métodos de estandarización propios al “taylorismo” llevaba el trabajo ejecutable por cualquiera, donde los obreros sin calificación, simple ejecutantes más dóciles y menos costosos eran preferidos a los obreros calificados, perpetuando de esta manera un sistema ahora obsoleto ya que hoy el trabajo requiere cada vez más capacidades intelectuales, de reflexión y relacionales¹⁹¹.

En este sentido, de las grandes teorías de organización clásicas como las de Taylor y Fayol¹⁹², se puede hoy y también en el futuro sacar lecciones, sin embargo ningún empresario buscara obreros únicamente capaces de funcionar como maquinas, repitiendo constantemente la misma tarea. Por ello es importante que ambos sean capaces de pensar, reflexionar ya que las situaciones de trabajo son variadas y cada vez más complejas.

Al respecto, A. Domenech afirma que “las transformaciones que se han producido en la sociedad industrial y postindustrial han producido cambios profundos sobre el mercado laboral y por consecuencia, el desarrollo de una nueva mentalidad y otra cultura del trabajo. La renovación tecnológica requiere gente capaz de enfrentar la innovación y la investigación con una buena preparación profesional y constantemente puesta al día; pero al mismo tiempo, gente capaces de favorecer en su país los mercados informales de trabajo”¹⁹³. Por lo tanto, tener habilidades técnicas no es suficiente, hay que ser capaz.

¹⁹⁰ D. LORO, *Pedagogia della vita adulta. Prospettive di formazione*, Brescia, La Scuola, 2006, 210

¹⁹¹ M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, 54

¹⁹² Cf. H. FAYOL, *Direzione industriale e generale. Programmazione – organizzazione - commando – coordinamento – controllo*, Milano, Franco Angeli, 1973, 43-44. La traducción del italiano es nuestra

¹⁹³ A. DOMENECH, *Educación salesiana y mundo del trabajo*, op. cit., 26.

3.1. *Precepción implícita del mercado del trabajo*

Las oportunidades de acceder al empleo van de mano con el capital técnico y educativo de uno¹⁹⁴. El mundo laboral de hoy se inclina hacia una fuerte identidad profesional¹⁹⁵. La búsqueda de esa identidad profesional puede explicarse por varios factores según la visión de G. Boterf: por una parte, tiene que ver con el espíritu competitivo que la empresa debe desarrollar, es decir la capacidad de tener éxito económicamente en un entorno competitivo, innovando, creciendo, sacando beneficio, etc. y por otra parte existe la exigencia de la confianza que se debe asegurar a los consumidores o clientes. A propósito, G. le Boterf afirma que “en una coyuntura económica incierta, inestable y difícil, ser reconocido por sus capacidades y su profesionalismo es un valor añadido importante. En este sentido, tener un portfolio de capacidades validas es un medio adicional para defenderse en el mercado laboral y gestionar su movilidad profesional. Eso permite posicionarse en proveedor de capacidades y no solo como solicitante de de empleo”. R. Arnold corrobora esa idea presentando cinco argumentos que explican la búsqueda de la capacidad por las empresas y organizaciones¹⁹⁶.

- La competencia profesional es el concepto orientado hacia la persona en sí, mientras la calificación concierne exigencias y las demandas de profesión.

- La competencia profesional se refiere a la capacidad de la persona en su totalidad, mientras la calificación se limita a los conocimientos, a las habilidades y aptitudes relativas a la profesión.

- La competencia profesional se refiere a la capacidad de una persona para organizarse de manera autónoma, mientras la calificación no toma en cuenta esta autonomía en el proceso de transmisión

¹⁹⁴ I. ARRIAGADA, *Nuevas dinámicas familiares. ¿Favorecen o entorpecen el aprendizaje de los adolescentes?*, en SITEAL, *La escuela y los adolescentes*, op. cit., 41

¹⁹⁵ G. MILANESI, *Cultura ed educazione per il mondo del lavoro in società industrializzate*, op. cit.,

76

¹⁹⁶ R. ARNOLD, *Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas*, op. cit., 66-67

- El concepto de la competencia profesional tiene toda una diversidad de disposiciones ilimitadas e individuales al momento de actuar, mientras la calificación se concentra en los elementos que solo pueden ser certificados.

- Las exigencias previstas a nivel de calificación conocen actualmente cambio por el mercado laboral. Hoy la auto-adaptación o la capacidad de adaptarse al cambio es aconsejable.

A la cuestión de ¿Qué quieren las empresas y las organizaciones hoy en día? G. le Boterf contesta claramente: “que su personal actué con competencia en las diversas situaciones profesionales y gestionar, y no solo que adquieran competencias”¹⁹⁷. Porque es un hecho que “las empresas y las organizaciones consideran cada vez más el desarrollo de competencias de sus colaboradores en términos profesionales”¹⁹⁸.

3.1.1. *Saber tomar en un tiempo record iniciativas en situaciones complejas.*

A partir de ahora, las situaciones profesionales a las cuales tenemos que enfrentarnos en el cotidiano no son siempre caracterizadas por la rutina donde solo se trata de aplicar teorías aprendidas en la escuela profesional o clásica, más bien se trata de afrontar situaciones bastante complejas donde deben interactuar múltiples lógicas de actores, donde los criterios de definiciones de problemas a menudo inestables. “Además, debido a la innovación y el progreso tecnológico, las economías exigieron cada vez más competencias profesionales de alto nivel de estudios”¹⁹⁹.

La habilidad a reflexionar, a investigar, a buscar soluciones a problemas mal definidos, encontrar métodos creativos para gestionar procesos complejos y de grupo de personas de carácter diferentes, son capacidades útiles y buscadas por la sociedad (las empresas) de hoy. “Esa

¹⁹⁷ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 79

¹⁹⁸ *Ibidem*, 26.

¹⁹⁹ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 144

complejidad y exigencias permanentes de cambio hacen necesario la intervención de profesionales que sabrán poner capacidades de iniciativa, de reacción, de negociación, de arbitraje y de adaptación”²⁰⁰. La demanda de profesionales también es vinculada a la coyuntura de una economía incierta y difícil donde el desempleo es omnipresente; donde las capacidades de los asalariados en poder conservar su empleo o de poder obtener un nuevo puesto de trabajo, implica su capacidad a demostrar competencia y adaptación personal.

3.1.2. *El profesional sabe elegir en la urgencia*

La demanda de profesionalismo se inscribe en la esencia misma del profesional. De hecho, el profesional es también una persona de oficio pero su rol no se limita a ello. El profesional se caracteriza por sus capacidades de acción. “Actuar” no solo consiste en ejecutar, ya que la aplicación de lo conocido, no exige tanto profesionalismo, sino que es un grado elemental de competencia. El profesional es como una águila que vuela más alto y por con sus propias alas. Se caracteriza por una inteligencia práctica capaz de adaptarse en permanencia con la evolución de situaciones. “el profesional sabe gestionar no solo las situaciones recurrentes sino que también las situaciones críticas y pocas comunes que se puedan presentar [...] Todas las situaciones de decisiones no son situaciones de resolución de problemas. El profesional debe entonces saber no solo resolver pero decidir. Es uno de los rasgos que lo distingue más de un ordenador”²⁰¹. Para repetir J-P. Sartre, no elegir sigue siendo elegir, pero en el caso del profesional, no se trata de hacer cualquier tipo de elección en la urgencia, la inestabilidad, sino que el profesional debe saber tomar las iniciativas adecuadas, tomar decisiones equilibradas. Pero si es sabio, a veces decidirá no intervenir. En este sentido, por ejemplo, “frente a

²⁰⁰ G. LE BOTERF, *Professionnaliser*, op. cit., 16

²⁰¹ *Idem*, 24

un aprendiz que se encuentra atascado, el formador experimentado podría juzgar más oportuno dejarle resolver por sí solo la dificultad en vez de directamente ayudarlo”²⁰².

3.1.3. *El profesional sabe pesar los pro y contras*

El profesional es una persona que escucha, es decir que respetando las normas y los principios de la empresa u organización, es capaz de escuchar y de seguir fiel a la demanda de su cliente. También el profesional debe conjugar lo impuesto y la demanda: “Delimita el campo interior de cual la realización de las actividades y prestaciones es aceptable desde el punto de vista de un experto del oficio: normas de seguridad, respeto de las exigencias profesionales, obligaciones de las herramientas, reglas éticas. Y por otra parte, los criterios de “especialización”. Son características de actividades y de productos o servicios que son esperados por el cliente”²⁰³. Las prácticas profesionales pertinentes del profesional serán reconocidas a partir del equilibrio existente entre estos dos criterios: el ámbito del prescrito y el dominio de las especificaciones del cliente.

Por lo tanto podemos decir que el profesionalismo es todo un proceso. “Se construye progresivamente por la experiencia y las experiencias acumuladas”²⁰⁴. “Lo que distingue un experto de un novato, según G. Le Boterf, no solo es que el experto disponga de una biblioteca de esquemas operativos mas grande, sino que gracias a su experiencia, reconoce los que pueden ser utilizados cuando se presente una nueva situación y así proceder rápidamente y eficazmente a la búsqueda de información”²⁰⁵.

²⁰² *Ibidem*, 27

²⁰³ *Ibidem*, 40

²⁰⁴ *Ibidem*, 59

²⁰⁵ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence* op. cit., 75

3.2. *La importancia fundamental de la formación profesional centrada en las competencias.*

Hoy en día no se puede ignorar que las estructuras de empleo evalúan en la medida que las sociedades se encaminan hacia el progreso, para ello, en materia de calificación profesional, las exigencias no paran de aumentar del lado de las empresas o instituciones (escolares o comerciales), de ello la necesidad de la formación continua²⁰⁶.

Si la competitividad se revela como una de las características de la mayoría de las empresas, es porque deben ser capaces de adaptarse a las evoluciones futuras y prepararse, para fabricar productos competitivos e innovadores en el mercado competitivo, con el fin de satisfacer las necesidades de los usuarios. Para conseguirlo, serán necesario criterios específicos en la selección de los empleados, es decir, tener profesionales capaces de “movilizar” o de combinar su saber y su saber-hacer en contextos bastante particulares. Gente que sabe tomar perspectiva (la capacidad reflexiva), diría G. Le Boterf, no solo frente a la situación sobre cual tiene que interferir sino que también en las practicas y recursos utilizados²⁰⁷.

Los profesionales son las personas que saben que hacer aun que uno no se les diga; gente capaz de tomar iniciativas y de asumirlas de manera responsable; gente que sabe combinar: conocimientos, habilidades, aptitudes positivas y valores, y en fin gente capaz de emprender actividades profesionales, de manera técnicamente valida y productiva, de manera socialmente congruente y fluida, de manera inteligente y afectivamente adecuada y flexible y de manera éticamente coherente y responsable²⁰⁸.

²⁰⁶ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 148

²⁰⁷ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 55

²⁰⁸ M. PELLEREY, *Educare*, 269-270

La nueva calificación, como afirma L. Monteiro, tiende a ser basada sobre “la competencia más que las habilidades; sobre el aprender y sobre la persona en sí más que sobre su saber; el auto-control en la disciplina que uno debe hacer; la capacidad de tomar iniciativas en vez de obedecer; la gestión de lo imprevisto y de la fijación de normas; la acción y la pro-acción en lugar de reacción; el razonamiento en vez de la memorización; el diagnóstico en vez de la ejecución; la atención en vez de la concentración; la formación continua en vez de la formación puntual, de corta o larga duración; una calificación colectiva en vez de la calificación individual; una capacidad de entrar en comunicación en vez de quedarse aislado”²⁰⁹.

La formación de hoy empieza a reconocer que si tiene un comienzo, no tiene fin. En consecuencia, el recorrido formativo no puede ser concebido de manera lineal, sino que se trata de un recorrido en forma de espiral. Esa convicción nos lleva a pensar que la formación profesional no puede ser reducida a un simple saber o saber-hacer. De hecho, para entrar en el mercado laboral, no es suficiente tener algunas habilidades técnicas y profesionales sino que sobre todo se trata de tener competencia, capacidad de ayudar al individuo a afrontar situaciones inéditas de manera válida y eficaz.

3.2.1. El mercado laboral y la competencia

La noción de “competencia”²¹⁰ no es un término nuevo. Se remonta a hacia fines de los años 1970 y principios de los 1980 para culminar en los años 1990 con el objetivo de substituir progresivamente el concepto de calificación en el mundo del trabajo y de la producción²¹¹.

²⁰⁹ L. MONTEIRO., *El rescate de la calificación*, citado por M. DE IBARROLA, en DE IBARROLA M, *Formación escolar para el trabajo*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 214.

²¹⁰ L. ARENILLA., *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 2004, 54

²¹¹ P. GILLET, *Pour une écologie du concept de compétence*, en « Education permanente », n. 135, (1998), 25

“Las nuevas exigencias de la competencia (calidad, servicio, reactividad, innovación), la creciente complejidad de situaciones profesionales a gestionar, han llevado a buscar nuevas formas de organización del trabajo dejando más espacio para la iniciativa de los asalariados. En este contexto, el uso de competencias individuales se vuelve esencial”²¹². Sin embargo, como lo hizo remarcar A. Miranda, la noción de competencia tiende a ser matizada según los países. En el Reino Unido, cuando se habla de competencia se enfoca sobre la evaluación de la persona; en Alemania trata primero del proceso de aprendizaje permanente; en los Países Bajos, la competencia contempla el título académico obtenido; y finalmente en España y Portugal el termino de competencia concierne sobre todo los sistemas de formación profesional²¹³.

“La idea de una educación basada sobre las competencias, según M. S. Knowles, han dado un gran paso durante la última década, especialmente en la formación para el trabajo”²¹⁴. En el mundo laboral, la competencia supone conocimiento, saber-hacer y mucho mas. La competencia es un saber “actuar en situación de manera valida”. Se trata de una acción impregnada de una intención bien determinada ya que tiene un objetivo preciso al cual apunta. la competencia entonces, como lo define M. Pellerey, la característica misma del actuar humano²¹⁵. En este sentido, continúa M. Pellerey, una competencia examinada en su globalidad implica tres dimensiones fundamentales, a saber: la dimensión subjetiva, la dimensión objetiva y la dimensión intersubjetiva²¹⁶. Si la dimensión subjetiva de la competencia implica el proceso de motivación personal, de la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma y de la capacidad de auto-control en su compromiso; es de notar que las

²¹² G. LE BOTERF, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d’Organisation, 2000, 15 ; cf. tambien P. LEON, *Innovazion e formazione nelle imprese*, en « Professionalità » XXVI, n. 93, (2006), 27-28

²¹³ A. MIRANDA, F. P. *Formación profesional y.. ¿ algo más! : apuntes para el dialogo valores-fecultura técnica en la F. P.*, Madrid, 2002, 34

²¹⁴ M. S. KNOWLES, *La formazione degli adulti come bibliografia*, op. cit., 121. La traducción del italiano es nuestra

²¹⁵ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 48

²¹⁶ *Ibidem*, 49

dimensiones objetivas e intersubjetivas ponen en evidencia los aspectos a carácter social, es decir la capacidad de ser, vivir y trabajar juntos²¹⁷.

Según G. Le Boterf, se reconocerá una persona competente si y solo si: “sabe combinar y movilizar un conjunto de recursos pertinentes (conocimientos, saber-hacer, calidades, red de recursos, etc.) para realizar, en un contexto particular, actividades profesionales según ciertas exigencias profesionales, con el fin de producir resultados (servicios o productos) satisfactorios a ciertos criterios de prestación para un destinatario (cliente, usuario, estudiante, paciente etc.)”²¹⁸. A competencia implica en consecuencia, la acción concreta de un individuo o de un colectivo en una determinada situación. Es reconocida y afirmada por un tercero; en este caso, es reconocida por una empresa o por compañeros de trabajo. La competencia es un saber actuar con eficacia y que depende de una apreciación social.

Como dice G. Le Boterf, “comprometerse en un enfoque de competencia, no debe ser solo una cuestión de ponerse al día”. El interés manifestado por la competencia, según el autor, viene por una parte de las empresas con el objetivo de mantener su “competitividad” y por otra parte, de los empleados para incrementar su “empleabilidad”; en otras palabras, para guardar su empleo, el empleado se ve obligado a poner al día sus competencias a las necesidades de la empresa. Pero también para poder acceder a un “buen” trabajo visto la evolución de las tecnologías y de las organizaciones, los demandantes de empleo deben demostrar ciertos resultados ya que las empresas reclutan candidatos en función de sus capacidades.

Nos parece que llegar a una definición clave de la competencia no sea tan fácil. La competencia implica conocimiento, habilidades, características personales, capacidades de lenguaje pero no solo se reduce a ello. No obstante, de manera muy modesta, podemos decir que las

²¹⁷ *Ibidem*, 50-55

²¹⁸ G. LE BOTERF, *Construire les compétences individuelles et collectives*, op. cit., 57

habilidades, los conocimientos y las disposiciones internas del profesional llevan a una transformación gradual hacia la competencia²¹⁹. Como lo afirma G. Le Bofert, la competencia debe combinar tres dimensiones: prácticas, recursos y reflexión²²⁰.

3.2.2. *Unidad y pluralidad de los componentes de la competencia profesional*

Intentar comprender los componentes del concepto de la competencia es muy útil para poder entender mejor cual debería ser el perfil formativo de los jóvenes en formación profesional. Las empresas exigen a menudo que su personal sea capaz de afrontar la imprevisibilidad, de resolver problemas nuevos. Eso no lleva a pensar que la competencia aparte de ser compleja, es también multi-dimensional. En este sentido, vamos a agrupar las competencias relativas al empleo en cinco categorías²²¹: competencias de base, específicas, transversales, organizativas y éticas o deontológicas.

3.2.2.1. *Las competencias básicas*

Las competencias de base pueden ser consideradas como un conjunto de conocimientos, de habilidades, de facultades, de actitudes, de motivación, en resumen saberes fundamentales que constituyen sine qua non de poder acceder a una profesión o de mejorar su propia posición de empleo. Son en otras palabras competencias necesarias e indispensables sin las cuales no se podría ejercer su profesión con un nivel de eficacia. En lo que nos concierne, las competencias de base abarcan generalmente las habilidades:

²¹⁹ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 67

²²⁰ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 60.

²²¹ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 67

Entender, hablar y escribir en los idiomas en los cuales la empresa sea administrada (conocimiento de un o varias lenguas extranjeras, la capacidad de utilizar un ordenador); evaluar situaciones e identificar los problemas; recoger y organizar la información utilizando métodos, herramientas y sistemas tecnológicos y de información apropiados; evaluar las soluciones para elaborar recomendaciones o llegar a decisiones; estar dispuesto a aprender y a creer en su propia formación profesional.

3.2.2.2. *Las competencias específicas*

Las competencias específicas o como ciertos les llaman competencias técnicas y profesionales, conciernen las competencias técnicas propias a un trabajo bien particular o al menos un “sector” de una actividad profesional. A propósito de ello, C. Levy Leboyer piensa que toda organización necesita hacer figurar en sus listas las competencias específicas vinculadas a su sector de actividad, su estructura, sus estrategias y su propia cultura. Luego sigue que es útil distinguir cuatro categorías de información: “las aptitudes y los rasgos de personalidad, las competencias genéricas, las competencias específicas y finalmente las competencias técnicas”²²². En las empresas, las competencias representan un puente entre las características individuales y las calidades requisitas para realizar las misiones profesionales precisas.

Las competencias específicas demandan el dominio y el conocimiento profundo del sector. Eso implica la disponibilidad a formarse, a perfeccionarse de forma continua en el ejercicio de la profesión a partir de la experiencia y de la realidad de la empresa o de la organización. Para ello, tendemos hoy en día a hablar de hyper-especialización, con todos los límites de “fragmentación” que

²²² LEVY-LEBOYER, *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d’Organisation, 1996, 39

pueda representar según el pensamiento de E. Morin²²³. Ciertamente las competencias específicas suponen la adquisición de competencias de base.

3.2.2.3. *Las competencias transversales*

Las competencias transversales, también llamado en Europa “competencias claves”, son competencias de carácter intelectual, de reflexión, de comunicación que son comunes para situaciones amplias. En consecuencia, lejos de ser particulares a una sola profesión; razón por la cual se llaman “transversales”. Ciertos aspectos de esas competencias son vincula tanto a rasgos de la personalidad de uno, como a sus habilidades, a veces vinculadas al contexto del trabajo²²⁴.

“Lo que significa que, en casi la totalidad de los casos de reclutamiento, en el balance de competencias debe integrar los tres parámetros que son las competencias, las aptitudes y los rasgos de personalidad, actuales como potenciales [...] ya no se recluta para un puesto que no va a cambiar, ya no se emplea para una función sin tomar en cuenta el futuro”²²⁵. Esas competencias pueden también incluir la comunicación, la resolución de problemas, la actitudes y comportamientos positivos, la flexibilidad, la capacidad de trabajar en equipo; en otras palabras, las competencias transversales implican, como lo declara Delors, el saber (la capacidad de análisis y de reflexión, el espíritu crítico, la creatividad, saber aprender a aprender), el saber-hacer (saber adaptarse a diferentes circunstancias de manera valida y eficaz, capacidad de reconocer los problemas y en encontrar posibles soluciones), y el saber estar (tener un alto nivel de auto-eficacia, auto-estima, saber reconocer los errores y aprender de ellas, ser flexible).

²²³ E.MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, 40-41

²²⁴ G. ALESSANDRINI, *Manuale per l'esperto in processi formativi*, Roma, Carocci, 1998, 168-169

²²⁵ C. LEVY-LEBOYER, *La gestion des compétences*, op. cit., 80

En este sentido, G. Le Bofert, para hablar del hecho que es imposible ser competente sin saber trabajar en equipo, explica que “la competencia se enmarca cada vez menos en el modelo de la raíz única sino del rizoma que se desarrolla buscando otras raíces para combinarse a ellas. Depende de redes de saber a las cuales pertenece. Nos acercamos a la noción del compañero invisible a cual refieren los anglo-sajones. La expertise del profesional es tan social que individual. Su memoria es una memoria de red.”²²⁶.

3.2.2.4. *Las competencias organizativas*

Con la teoría del constructivismo²²⁷, podemos decir que el hombre tiene la capacidad de auto-organización pero también está llevado a interactuar. Lo que significa que el profesional, además de sus propios conocimientos, utiliza también “conocimientos distributivos”, es decir que el saber el saber-hacer implica la puesta en común, o de tener la disposición de dos tipos de recursos: los recursos personales y los recursos de soporte²²⁸; ya que vivimos ahora en un tiempo de complejidad e incertidumbre. Es de gran importancia saber cómo organizar los recursos en vez de sumarles²²⁹, pero también tener la posibilidad de acceder a redes de información, de tener la posibilidad de confrontar ideas y hacer intercambios. “A menudo es importante, dice G. le Bofert, de hablar con alguien de sus prácticas para concientizarles, para ponerlas al día. Un interlocutor externo es frecuentemente necesario para tomar distancia de su propia acción”²³⁰.

²²⁶ G. LE BOTERF, *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, 51

²²⁷ F. RAYNAL – A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 21997, 90

²²⁸ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 39

²²⁹ *Ibidem*, 49

²³⁰ *Idem*, 56

El profesional competente, no es el que lo sabe todo, sino el que sabe donde encontrar las cosas, o que sabe cómo proceder para llegar a resultados validos y eficaces mediante sus propios recursos tanto como utilizando recursos externos. Porque la competencia organizativa implica un saber actuar “dentro, fuera y para el contexto”²³¹.

En esta óptica, el profesional competente es el que es capaz de “comparar su práctica con la de los demás, sacar lecciones de sus maneras de proceder, someter sus ideas a los demás, conocer las buenas prácticas sacadas de las experiencias de la comunidad profesional, explorar como sus pares han podido afrontar ciertos eventos imprevistos... tantas oportunidades para desarrollar su profesionalismo”²³². En un mundo globalizado, ese intercambio de información será aun más efectivo gracias a los avances de las tecnologías de información y de comunicación (TIC). En adelante, los TIC representan un factor importante de aceleración del intercambio de los saberes. Facilitan los intercambios en un tiempo record, entre los actores, independientemente de su situación geográfica. A través de teleconferencias, intercambios de e-mails, mensajes de texto etc.

Por lo tanto, uno es competente no solo “para” (en el sentido que uno es capaz de movilizar sus conocimientos y su saber-hacer en un contexto bien determinado) sino que también “con”, lo que significa que mas uno trabaja de manera conjunta, es más capaz de adquirir competencias. “intercambiar saberes crea la necesidad en otros conocimientos. Descubrir que uno es capaz de enseñar a otros, de aportarles algo útil, de tener riquezas a transmitir refuerza la confianza en uno mismo. Intercambiando conocimientos, uno aprende sobre su propia manera de comunicar y de explicar. Uno descubre su modo de comunicación y aprende a adaptarlo a las demandas de su red”²³³.

²³¹ L.MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., 31.

²³² G. LE BOTERF, *Travailler en réseau*, op. cit., 24

²³³ *Ibidem*, 52

3.3. *La empleabilidad, una responsabilidad compartida*

Además del largo discurso sobre la competencia que interesa tanto el mundo laboral que la sociedad de manera general, no parece que los que se encargan de la formación profesional de los jóvenes deberían hacer la diferencia entre empleabilidad y empleo, según G. Le Boterf, un concepto ambiguo. Según él, se ha demasiado asociado la empleabilidad como una capacidad individual, o como una facultad de responsabilidad personal. El término de empleabilidad entendido bajo este enfoque puede llevar a dos tipos de interpretación según el autor.

Por un lado, podemos fácilmente decir que “si uno no es empleable en el mercado, es porque no ha desarrollado una capacidad de ser. Si uno no se puede adaptar, es porque no ha desarrollado una capacidad de adaptación. Si no hace evolucionar su empleo, es porque no ha adquirido las competencias para hacerlo”²³⁴.

Por otra parte, aunque más discreto, “si uno es empleable o adaptable, es gracias a sus capacidades y a sus talentos”²³⁵. Frente a la situación actual del empleo y del desempleo no se puede tener este discurso.

Para ello, G. le Bofert, afirma entonces que la empleabilidad es un responsabilidad compartida. Apunta a cinco principales factores²³⁶:

- *El individuo*: como a menudo se dice en el ámbito de la formación, la persona debe ser el protagonista de su propia formación. Así pues, es de la responsabilidad de cada uno de tomar las iniciativas necesarias para informarse sobre el mercado de trabajo, de comprometerse con trámites de auto-formación de cara a actualizar sus propios conocimientos.

²³⁴ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 91

²³⁵ *Idem*

²³⁶ *Ibidem*, 91-93

- *La empresa*: en cuanto a la empresa, tiene el deber de crear estrategias, de proponer formaciones de adaptación a los puestos de trabajo pero también de reunir las condiciones necesarias para que las situaciones de trabajo permitan la profesionalización.

- *Los organismos de orientación y de formación*: es la responsabilidad a esos equipos de asociar la formación profesional y formación general de cara a desarrollar la capacidad de reflexividad y de transferencia al mismo tiempo que trabajando en las competencias transversales. Así pues esos equipos serán atentos a la evolución de los oficios del mercado laboral. Desarrollarán no solo los conocimientos y el saber-hacer, sino que también los comportamientos profesionales. Velarán a la renovación de equipamientos y de las herramientas tecnológicas; de poner en marcha modos de acompañamiento que tendrán en cuenta la vida personal de cada estudiante tales como: las condiciones familiares, las dificultades financieras etc. Y finalmente es aconsejable tener criterios a la hora de reclutar a los formadores.

- *Las instituciones públicas nacionales y los socios sociales*: aquí entran en juego los dispositivos reglamentarios o legislativos a los cuales los poderes públicos deberían pensar de cara a mejorar el recorrido de la formación profesional.

- *Las colectividades territoriales*: sabiendo que toda formación implica una transformación de la persona en cuestión pero también del territorio, conviene promover en el territorio actividades bajo la forma de red con los actores económicos y sociales.

Llegando hasta aquí, nos parece pertinente hacer el balance de la formación profesional en Haití, ya que nos permitirá identificar sus fuerzas y debilidades frente a las exigencias del mercado laboral que hemos determinado.

3.4. *Balance de la formación profesional en Haití.*

La enseñanza técnica y profesional suscita grandes esperanzas en Haití como en muchos otros países en desarrollo. Ciertos jóvenes gracias a la formación profesional, llegan a cruzar la línea de la pobreza y en consecuencia llegan a ganarse dignamente la vida.

Los jóvenes como los padres tienden a recurrir a las escuelas profesionales salesianas, teniendo en cuenta la “calidad” de la formación en comparación con otros centros de formación técnica públicos o privados a menudo en pobre estados²³⁷.

Sin embargo, últimamente, las escuelas profesionales tienden a perder el vigor de actualizarse frente a la incapacidad de los jóvenes a insertarse en el mundo laboral con competencia, con profesionalismo, en otras palabras, la oferta formativa no es siempre plenamente satisfactoria e integral; como dice E. Vigano, falta una cierta capacidad pedagógica para hacer funcionar mejor las escuelas profesionales. El cambio de simples laboratorios a las escuelas de artes y oficios para llegar a verdaderos centros técnicos altamente cualificados que responden a las exigencias del tiempo actual, implica grandes esfuerzos. Para ello, es conveniente mencionar algunas dificultades o puntos débiles de la formación profesional.

Los obstáculos a los cuales la enseñanza profesional en Haití debe afrontar son numerosos, pero solo vamos a mencionar algunos que nos parecen los más pertinentes:

- *Ausencia de legislación en cuanto a la formación profesional*: el gobierno haitiano sigue siendo sin dar mucha prioridad a la educación. Pero el sector de la formación profesional, queda

²³⁷ G. CALIMAN, *Il sondaggio sull'America*, op. cit., 227

marginalizado e inadecuado a pesar de los discursos pronunciados sobre la necesidad de readaptar el plan programando de las escuelas profesionales²³⁸.

- *Desconocimiento de la enseñanza técnica en comparación con la formación clásica general.*

Los padres o la población en general tienden a banalizar esta formación. Dicha formación a menudo es considerada como un sector desprovisto de un perfil formador suficiente y en consecuencia pobre de contenidos culturales. Además, según el opinión público, los destinatarios típicos de tal enseñanza son los jóvenes los más pobre que tienen cierta deficiencia intelectual.

- *Falta de coordinación en el programa de estudios de formación profesional:* el cambio de la formación profesional al sistema de educación clásica general no siempre es armonizado. Los jóvenes que terminan su formación profesional encuentran a menudo dificultades para ser aceptados en colegios clásicos.

- *No se suele encontrar un proyecto educativo explícito*

- *Escasa relación entre escuelas profesionales con el territorio:* especialmente las empresas²³⁹, lo que lleva a la casi total ignorancia de la evolución del mundo laboral²⁴⁰.

- *Necesidad de reforzar las competencias de base del perfil profesional de los formadores y de mejorar los métodos y los instrumentos didácticos,* el sistema de evaluación, los servicios de orientación y otros. A veces, para tomar el único ejemplo de las escuelas profesionales salesianas, los docentes no han recibido ninguna formación específica (según los valores salesianos) antes de su inserción en el centro²⁴¹.

²³⁸ DEPARTEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *La réforme éducative, éléments d'information*, op. cit., 22.

²³⁹ G. CALIMAN, *Il sondaggio sull'America*, op. cit., 227

²⁴⁰ S.WILLIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi*, op. cit., 226.

²⁴¹ L. VAN LOOY – G.MALIZIA, *Un bilancio in prospettiva di futuro*, op. cit., 287

- *Problemas relativos a los medios financieros*: que dificultan la renovación de los equipamientos técnicos necesarios; pero también una cierta falta de visión del nivel de la formación, de los programas y de los modos de organización. La dificultad de asegurar o de fomentar la formación continúa de los docentes. No obstante, hoy vivimos en un modelo de sociedad donde “la búsqueda, el saber y la formación tienden a volverse el fundamento del sistema social y ya no serán factores de desarrollo: en otras palabras, la formación con la búsqueda y el saber representan los fundamentos mismos de la sociedad postindustrial²⁴² .

- *Dificulta de empleabilidad de los jóvenes diplomados de escuelas profesionales*: la perspectiva para esos jóvenes de encontrar trabajo es muy mínima²⁴³; además a menudo ya que originarios de familias de escasos recursos no consiguen encontrar un empleo. El porcentaje de inserción laboral de los diplomados es muy mínimo.

Sería interesante pensar cómo mejorar, reorientar la formación profesional para que no llegue a ser un despilfarro de créditos, pero [también] para evitar la desilusión sufrida por los jóvenes que siguen una formación inútil²⁴⁴ .

Es evidentemente indispensable utilizar todos los medios posibles para evitar formar los jóvenes a través de tecnologías obsoletas, y que no son productivas. Los jóvenes formados para empleos que no podrán ejercer con sus diplomas se verán obligados a buscar empleos no calificados en el mercado laboral porque como lo explicó A. Suescun, las habilidades, conocimientos, competencias de los jóvenes profesionales son evaluadas a partir de la perspectiva de la demanda del

²⁴² L. VAN LOOY – G. MALIZIA, *Introduzione*, en VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale*, op. cit., 11

²⁴³ G. CALIMAN, *Il sondaggio sull'America*, op. cit., 228

²⁴⁴ S.WILLIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi*, op. cit., 117

mercado laboral. Sin embargo la inserción en el mercado debería ser una de las prioridades de las escuelas profesionales²⁴⁵.

Para ello, es deseable que las escuelas técnicas y de formación profesional tengan equipamientos adecuados; reforzar la profesionalización de los diplomados de cara a su empleabilidad y también de desarrollar vínculos entre las escuelas profesionales, el Estado y la empresas; pero también sería necesario que esas escuelas desarrollen estrategias capaces de fomentar el auto-empleo.

Serian importante y urgente promover en los responsables de escuelas profesionales el interés y la capacidad de aprendizaje de realizar evaluaciones de sus proyectos combinando la eficacia de la formación profesional dada a los jóvenes con la evolución del mundo del trabajo y de las necesidades de la sociedad, pero también inculcarles un mejor conocimiento del mundo del trabajo y de sus principales fenómenos y tendencias²⁴⁶. Porque no es suficiente saber hacer un programa de formación, sino que sobre todo es importante respetar las secuencias que son: el análisis de la situación, elegir los objetivos, elegir y organizar los contenidos, elegir y organizar los métodos y finalmente evaluar.

Convendría volver a pensar el currículo de la formación profesional de cara a llegar a competencias y habilidades capaces de forjar en los jóvenes una actitud de emprendedor, no solo para las habilidades a comprometerse en el auto-empleo (pequeñas o medianas empresas), en la preparación a realizar actividades productivas en equipo, pero también para que sean comprometidos a volverse ciudadanos más autónomos, capaces de analizar y decidir, comprometidos en la

²⁴⁵ J. C. ALEXIM, *Relaciones de trabajo empleo y formación profesional*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 11.

²⁴⁶ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, op. cit., 4.

construcción de su comunidad²⁴⁷; porque la formación no puede en ningún caso ser orientada solamente hacia la economía, hacia las exigencia del mercado laboral.

La formación profesional no suele tener buena imagen en Haití, lo que puede deberse por una parte a la herencia colonial , teniendo en cuenta su génesis en la colonia de Santo Domingo donde el trabajo manual era destinado a una categoría bien específica; y por otra parte la formación profesional no conoce aun un gran desarrollo.

La formación profesional en Haití en el nuevo contexto social y económico, debe afrontar exigencias comunes como: las mutaciones del mercado laboral y el imperativo de la competitividad. En este sentido, la flexibilidad y la formación se vuelven dos herramientas importantes que podrían permitir de asegurar la adaptabilidad y la competencia técnica del profesional. De hecho, los jóvenes diplomados tienden a no ser a la altura de las demandas del mercado laboral.

La competencia alcanzada en las escuelas técnicas y profesionales no permite siempre ser a la altura de las empresas, ya que el mundo del trabajo requiere cada vez más profesionales competentes; entre otras carreras que no corresponden a las necesidades de la zona. Hay que notar que a veces por falta de infraestructura a nivel de equipos técnicos, no quedan formados de manera completa. Es imperativo dotar los jóvenes de una formación técnica de alta calidad, que responde a las exigencias del mercado laboral y a las necesidades de la sociedad²⁴⁸.

Adquirir conocimiento no quiere decir que uno es capaz de aplicarles en una situación dada; también saber aplicarles “porque si” no quiere decir que tengamos los medios suficientes o la

²⁴⁷ J.WELLER, *Inserción laboral de los jóvenes*, op. cit., 83

²⁴⁸ OEI, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Buenos Aires[?], OEI, 2009, 76; también cf. CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana*, op. cit., 52

voluntad de hacerlo. “Nadia piensa en contestar el papel de la escuela en la transmisión de bases teóricas y técnicas. Pero será cada vez más la responsabilidad de las empresas, emprendedores y empleados de construir y validar las competencias profesionales que conducen al dominio de un oficio y a la autonomía profesional”²⁴⁹.

La tendencia del mundo laboral de hoy (empresas, instituciones y organizaciones) en el reclutamiento no se contenta de únicamente de tener a alguien que domina el oficio, sino que también se oriente hacia profesionales capaces de dar prueba de sus competencias. Dichas competencias, según G. Le Boterf, consisten no solo en acumular conocimientos, o saber-hacer sino que es sobre todo como movilizarles en situaciones concretas.

Por otro lado, los jóvenes y adolescentes que son los destinatarios de la formación profesional, conocen a veces ciertas formas de malestar; tienden a fragmentar el pasado, el presente y el futuro. Ciertos tienden a relativizar todo, otros bajo el peso del desempleo, se dejan ir, viviendo sin ningún plan o proyecto de vida.

Hablar de juventud implica una actitud de prudencia. Es cierto que la juventud comparte elementos comunes, que es más receptiva a los cambios, novedades, a la música a los TIC, a menudo es marcada por la falta de experiencia o de madurez etc. en resumen, es frágil. Pero también los adultos (educadores, padres, docentes) se encuentran debilitados en su papel educativo.

Por esto es imperativo que las escuelas profesionales sepan cómo dar una formación integral a los jóvenes sin por lo tanto “instrumentalizar” a la formación en sí o reducirla a un solo concepto utilitario, sino que “siga capaz de responder a la demanda, adaptando continuamente sus carreras especiales a las necesidades de la sociedad”²⁵⁰.

²⁴⁹ N. JOLIS, *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, op. cit., 203

²⁵⁰ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 149

Pensamos que es el deber de cualquier país de formar su población en profesionales capaces de responder de manera eficaz a las necesidades y esperanzas de la nación. Si no, las empresas y emprendedores seguirán siendo obligado a recurrir a profesionales del exterior para responder a sus necesidades al detrimento de los profesionales locales.

Resolver los problemas de desempleo de los jóvenes supone que haya empleo para ellos. ¿En qué medida las instituciones públicas tendrían que asumirlo e intervenir en consecuencia? Pensamos que es de la responsabilidad de las instituciones dedicadas a la formación profesional de los jóvenes, y también de los demás actores de aprender como lo afirma G. Le Bofert a “pensar en términos de empleabilidad y no solo en términos de empleo”²⁵¹.

El desarrollo integral del hombre permanece un trabajo amplio e implica la colaboración de todos los agentes educativos. Además de la escuela como institución educativa formal, también es importante la colaboración de las familias, de las empresas, de las organizaciones de la sociedad civil, del Estado etc.

El último capítulo de este trabajo, intentará a portar algunas posibles propuestas frente a los problemas que hemos identificado sobre la formación profesional en Haití.

²⁵¹ G. LE BOTERF, *Repenser la compétence*, op. cit., 90

CAPITULO III: DESAFÍOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

A lo largo del primer capítulo de este trabajo, hemos tratado de identificar algunos elementos que podrías ser consideración como característicos de los países sub-desarrollados. Estos elementos que en mayoría son “carencias” o más bien “puntos negativos” como: la miseria, la corrupción, la incompetencia necesarios para describir la situación propia de Haití.

El segundo capítulo tiene como hilo conductor la enseñanza técnica y profesional de los jóvenes en Haití. En este capítulo hemos podido identifica que la formación profesional es inadecuada y que en el país no existe ninguna política educativa. Hacer funcionar una escuela técnica y profesional capaz de responder a las exigencias de la actualidad en un país como Haití, implica sacrificios enormes y grandes desafíos.

En ese tercer capítulo, planteamos algunas acciones concretas que la cooperación internacional podría emprender. En el contexto actual de Haití, casi todo es prioritario: salud, educación, amenaza ambiental, infraestructuras, creación de empleo, seguridad, justicia etc. en resumen, todo lo que es necesario para que los haitianos puedan volver a vivir con dignidad. En el ámbito de la formación profesional, proponemos dividir este capítulo en dos apartados: en una primera parte, incídanlo los desafíos que nos parecen prioritarios y en una segunda parte intentaremos proponer algunas líneas de intervención para responder a esos desafíos.

1. Desafíos y prioridades

Haití es una nación que sufre y que espera. En todo el país, los derechos no están siendo respetados, las personas se encuentran privadas de caso todo. Esta situación de sufrimiento y de injusticia nos lleva a evocar como desafíos prioritarios: la pobreza, la urgencia educativa, el personal y la organización de la formación profesional, el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

1.1. Pobreza en Haití: urgencia alimentaria, urgencia educativa

Haití vive un momento histórico que la educación no puede ignorar, se enfrenta a una situación de miseria e injusticia social para la mayoría de su población. Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la pobreza y el sub-desarrollo en Haití se debe en parte por la comunidad internacional y por otra por los propios haitianos, en particular los dirigentes y la elite que a menudo se aprovechan de la pobreza de los demás. Luchar contra la pobreza y el sub-desarrollo en Haití, tiene que ser un deber de ciudadano, de cualquier hombre o mujer.

Trabajar para el desarrollo humano y social, es reconocer su dignidad. Para ello, algunos piensan que el desarrollo contiene cuatro aspectos fundamentales: integralidad, generalidad, unidad y solidaridad.

- El desarrollo es integral: concierne no solo los aspectos económicos sino que también los valores culturales y políticos.

- El desarrollo es general: interesa a todos los pueblos, independientemente de su estado económico.

- El desarrollo es unitario: es la sociedad entera que tiende a su cumplimiento y no solo cada persona por su parte.

- El desarrollo es solidario: las relaciones que implica no se reducen únicamente a las relaciones entre países desarrollados y en vía de desarrollo, sino que entre cada pueblo y comunidad de pueblos.

La cuestión que uno se puede plantear es la siguiente: ¿Cómo reducir hoy la pobreza en Haití, un país donde la mayoría de la población está en situación de desempleo? Y cuando los que tiene un empleo son explotados, o su actividad no les permite salir de la pobreza, debido a los escasos ingresos que genera; además de ser en general empleos inestables e precarios. Son empleos que ofrecen ningún grado de seguridad.

¿Cómo reducir la pobreza en Haití cuando las personas que viven en zonas rurales siguen siendo totalmente marginalizadas y olvidadas?

1.1.1. La diferencia entre la ciudad y en campo en Haití

Existe un abismo entre las condiciones de vida entre las zonas rurales y las zonas urbanas. Pero también existe toda una gran división social en general, reflejada en el sistema educativo haitiano. Así pues, existe una gran diferencia entre los analfabetos y los educados. Las personas que han podido recibir una educación tienden a creerse superiores a los que no han tenido ese privilegio. En consecuencia nos enfrentamos a una relación inferior-superior, dominado-dominante, a veces entre jóvenes de un mismo barrio.

El sismo del 12 de enero 2010 visualizo frente al mundo entero la realidad que todo el país se reducía a la sola capital de Puerto-Príncipe. Un solo departamento de los diez del país ha sido afectado pero todas las actividades del país han sido anonadadas. De hecho se han visto un importante éxodo rural a raíz del terremoto.

La población de las zonas rurales, siempre han sido olvidados y desatendidos. No benefician de escuelas, hospitales, infraestructuras como, vías de comunicación, energía eléctrica, agua potable etc. En resumen se encuentran realmente privados de todo. A veces tienen una parcela de tierra pero generalmente no es cultivable. La única manera para ellos de sobrevivir es cortar los árboles o abandonar el medio rural para ir a la capital o dejar el país hacia República Dominicana, otras islas vecinas o estados Unidos, y volverse *boat people*.

Como se puede llegar a esas poblaciones, a menudo ni siquiera consideradas como parte de la sociedad; que juegan un papel de instrumento, ya que es manipulable fácilmente para razones políticas. Habría que implementar estrategias de empoderamiento de la población rural para que se organicen y que ellos mismo definen sus problemas y las necesidades comunes e individuales²⁵². “De ello, la necesidad de una educación sólida que negocia con la persona su derecho a participar. Una educación que lleve la persona a tener una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su entorno”²⁵³.

La educación no es sinónimo de una mejor vida, pero puede contribuir a ella. Es la educación que podría poner fin a los ciclos generacionales de pobreza y de enfermedad y podrá dar los medios de llegar a un desarrollo humano sostenible. Porque como lo resaltó J. Delors, llegar al siglo XXI con una educación básica para todos es un desafío²⁵⁴. Una educación de base adecuada podría permitir a los jóvenes y los adultos ser dotados de conocimientos y competencias necesarias para protegerse contra la enfermedad. En efecto, “llegar a la educación de masa es algo fundamental. Una educación libre de toda alineación, es una fuerza capaz de contribuir al cambio hacia la libertad”²⁵⁵.

²⁵² V. BASTIEN, *En Haïti dans la vie rurale*, op. cit., 42

²⁵³ P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S. A., 2004, 88

²⁵⁴ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 126

²⁵⁵ P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, op. cit., 25-26.

1.1.2. *Una escuela selectiva*

La escuela haitiana es muy selectiva y elitista. “filtra los más dotados o los más afortunados, pero ya que su tamaño es muy reducido, favorece el elitismo y aumenta la diferencia ya existente entre los pudientes y los desfavorecidos”²⁵⁶. En Haití, paradójamente decimos que los padres pueden elegir libremente la escuela donde quieren educar a sus hijos. Pero es pretendida “libertad de elección” no es real cuando sabemos que esa elección es asociada a la capacidad económica para no decir de la clase social de cada individuo. No exageramos cuando decimos que el criterio que determina la elección de escuela para los padres haitianos, más que la calidades educativas, la capacidad de los establecimientos a adaptarse a los niños y a la transmisión de valores morales, sino su capacidad económica.

Comprendemos entonces que los padres que eligen las escuelas “borlette²⁵⁷” no lo hacen por convicción sino que por situación. Basta con ver cuántos padres se sienten en la obligación de privarse de todo solamente para poder responder a las exigencias de algunas escuelas que sobre pasan de mucho su capacidad económica con el único objetivo de dotar sus hijos de una buena educación²⁵⁸. Así pues, podemos decir que la escuela para todos aun no existe, o al menos la libertad educativa sigue mal entendida. Otro factor de selección a considerar es la cuestión del idioma de enseñanza, el creole y el francés, que no vamos a desarrollar.

¿Cómo debería trabajar la escuela haitiana de cara a asegurar a todos los alumnos oportunidades de emancipación equitativas? ¿Cómo podría trabajar para preparar una nueva generación de ciudadanos realmente responsables y capaces de contribuir de manera valida al

²⁵⁶ J.MESIDOR, *Approches d'une pastorale de la jeunesse en Haïti*, op. cit.,50

²⁵⁷ En cuanto a la expresión « école borlettes » referirse a la nota. 112 en el primer capítulo en la pagina 37.

²⁵⁸ E. BRUTUS, *Instruction publique en Haïti*, op. cit.,115-116

desarrollo de una sociedad democrática y solidaria? ¿Como la escuela haitiana podría llevar los jóvenes a apropiarse de los conocimientos y adquirir competencias que les permitirá aprender toda su vida en esta sociedad del saber y también permitirles tomar una posición activa en la vida económica, política, social y cultural nacional?

1.2. El personal y la organización

El sistema educativo haitiano es dotado de un cuerpo profesional con recorridos muy diversos. ¿Quien ejerce el oficio de docente en Haití? La respuesta es simple: los docentes en Haití son las personas que se dedican a la formación, independientemente de su formación previa. Es decir que cualquiera puede enseñar o actualmente enseña, cualquiera puede construir o abrir su propio establecimiento escolar y automáticamente pasa a ser director escolar; es un oficio elegido para generar ingresos y no por vocación lo que implica en consecuencia una preparación inadecuada. Aun no existe ninguna ley regulando la enseñanza escolar en Haití.

La educación haitiana es en mayor parte, gestionada por el sector privado y congregaciones religiosas. Así pues se puede entender que la heterogeneidad de las escuelas permite la libre fijación de los precios de cuotas escolares, que van aumentando año tras año; y la diversidad de actividades que se imparten en ellas.

1.2.1.1. Los docentes

El reclutamiento de los docentes en Haití no siempre se realiza en base a criterios de capacidad o de merito (preparación o formación académica previa), sino que es sobre todo basado en el favoritismo. Es una de las razones por las cuales, las condiciones de trabajo, el salario propuesto, no

siempre son negociables desde el inicio y la calidad de la formación de los alumnos queda en segundo plano. También podemos encontrar otra categoría de docentes que son alumnos recién diplomados. Dichos docentes adquieren experiencia sobre la marcha, auto-formándose o siguiendo los consejos de sus compañeros con más experiencia. Finalmente, una última categoría de docentes son los hombres y mujeres con vocación. Además de la formación inicial y de las certificaciones obtenidas, dichos profesores trabajan en escuelas privadas donde la remuneración es mayor que las demás o en una escuela pública nacional. Son acostumbrados a progresar en la formación continua y pueden acceder a largo plazo a otros puestos administrativos. Pero ese grupo representa un porcentaje mínimo en comparación con los demás docentes del sistema educativo haitiano.

1.2.1.2. Los padres

En Haití, los padres participan muy poco en la vida escolar. En efecto, ya que los padres no han podido ser escolarizados, piensan que la única relación que tienen que tener con la escuela es inscribir sus hijos y cumplir con el pago de cuotas. Pagando las cuotas, transfieren según ellos, la responsabilidad a la institución escolar de educar de manera correcta a sus hijos. A menudo, esos padres no visitan casi nunca la escuela, no se reúnen con los profesores u otros miembros del equipo educativo. Algunos solo van cuando están convocados expresamente, y a veces aun así se hacen substituir por terceros o directamente rechazan la convocatoria.

Pero también existe un escaso interés de parte de las escuelas en concientizar los padres, para hacerles entender mejor la importancia de su participación en la vida escolar de sus hijos. Han sido acostumbrados a únicamente ser convocados para ser informados por parte de la dirección del establecimiento de grandes decisiones pero tampoco para discutirlos y participar en ellas.

1.2.1.3. Los alumnos

Los jóvenes haitianos como todos los jóvenes del mundo, tiene grandes ideales pero en el caso de Haití, su país no les ofrece la oportunidad de realizarles. A menudo se encuentran desempleados, y entre los que trabajan, muchos van de contrato precario en contrato precario. Así pues, bajo el peso de la miseria y del desempleo, viven un futuro muy incierto y a pesar de tener a veces la “suerte” de poder acudir a un colegio o un centro de formación técnica y profesional, lo hacen sin motivación o están indiferentes a la escuela.

Cuando nos acercamos a ellos, uno se da cuenta que si actúan así y están frustrados, no es porque no tienen interés en lo que estudian sino que se han dado cuenta que no existen salidas o futuro en su sector. Los jóvenes están aprendiendo un oficio, a veces acabando su formación pero no existe ninguna garantía de poder encontrar un empleo. Este tipo de situación tiende a generar pequeños conflictos o mal entendimientos entre la dirección de la escuela y de los jóvenes, o también con sus padres que se materializa en casos de indisciplina escolar, rebelión etc.

1.2.1.4. El personal no docente

Estas personas en Haití no suelen estar considerado, o confundidas con las personas encargadas del mantenimiento de la escuela. Pero el personal no docente incluye también especialistas en educación como médicos, psicólogos etc. que responden a necesidades claves en la educación de los alumnos. Lamentablemente, esa categoría sigue siendo despreciada en las escuelas haitianas.

1.2.1.5. La dirección

¿Podemos hablar de comunidad educativa si no existen las instancias necesarias para el dialogo institucional entre el personal y el equipo de dirección? Se tiende a exigir mucho del personal docente y no docente, pero a menudo no se toma en cuenta su disponibilidad en términos de tiempo al momento de planificar ciertas actividades académicas, lo que puede crear tensiones entre la dirección y el resto del personal. En efecto, nadie puede ignorar que la satisfacción de un individuo influye mucho sobre la prosperidad de una institución. Es imposible de encontrar empleados insatisfechos de sus condiciones de trabajo y que tengan un rendimiento excepcional para cumplir los intereses de esa institución. Como lo demostraron los estudios realizados por A. Maslow en su teoría de las necesidades, cuando no se tienen en cuenta ciertas necesidades vitales, difícilmente se podrá llegar a un clima óptima de trabajo o de colaboración mutua. Nos parece que el buen funcionamiento de una institución implique necesariamente principios de equidad, integridad y dignidad humana.

1.3. El proceso de enseñanza y de aprendizaje

Numerosos son los factores en Haití que no favorecen un buen aprendizaje en la escuela de manera general. Haití heredó de un sistema educativo cuyo método de enseñanza es basado exclusivamente en la memorización y la recitación, lo que no contribuye en absoluto a la creación y el fomento de un espíritu crítico en el alumno. Si la educación solo se basaría su capacidad a recitar, se podría encontrar frente a unos alumnos que tendrías un conocimiento vacío de toda conexión orgánica con la realidad y las exigencias del entorno haitiano, que ocurre a veces debido a la adopción de currículos importados de otros países.

La escuela haitiana tiende a educar los jóvenes a ser obedientes y conformistas, lo que no favorece ni la toma de riesgos ni la imaginación. Se ha fomentado el aprendizaje tradicional que por una parte es muy competitivo pero por otra parte, no incentiva la creatividad. Se tiende a formar los

alumnos para que todos se comporten de la misma manera, yendo totalmente en contra del crecimiento psico-social del alumno. Como lo explico P. Perrenoud “no se puede programar los aprendizajes humanos como la producción de objetos industriales. No solo es cuestión de ética, sino que es simplemente imposible, por la diversidad de los alumnos y la autonomía de los sujetos”²⁵⁹.

Esa actitud de sumisión, de pasividad que tendemos a inculcar a los jóvenes haitianos no es sin consecuencia mayor sobre la formación técnica y profesional, donde se tiende a formar los jóvenes a ser empleados y no patronos.

En efecto, esta necesidad de educar de otra manera o al menos de pasar de la homogeneidad a la heterogeneidad en la enseñanza es importante, sobre todo en el caso de los países sub-desarrollados; a propósito, la comisión Delors precisó que “más que nunca, la educación parece tener como papel principal dar libertad de pensamiento, de juzgamiento, de sentimiento y de imaginación, los cuales son necesarios para desarrollar sus talentos y seguir siendo los actores de su propio destino”²⁶⁰.

En cuanto a la formación científica y técnica de los alumnos, se enfrentan problemas de todos tipos: ausencia de infraestructuras, por ejemplo se siguen utilizando los mismos soportes didácticos de tiza y pizarra.

Además, con el desarrollo de la tecnología de la información y comunicación, observamos un nuevo modo de analfabetismo. ¿Cuántos alumnos aun no saben utilizar un ordenador o buscar información en internet? ¿Cuántas escuelas están dotadas de laboratorios informáticos?

Es importante notar que esta lista desafíos y prioridades no es exhaustiva, existen muchas otras necesidades a las cuales el país tiene que enfrentarse.

²⁵⁹ P. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, 43

²⁶⁰ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit.,102.

2. **Proposiciones de algunas líneas de trabajo generales**

Frente a la situación problemática de Haití donde todo es urgente, es difícil llegar a elaborar proposiciones adecuadas teniendo en cuenta nuestros límites. En efecto, todos estos desafíos anteriormente descritos, no conciernen una sola institución en el territorio, sino que implica a todo el país, lo que requiere un cambio de mentalidad a todos los niveles, de la población, de la sociedad civil, del Estado etc. Por eso, pensamos que muchas intervenciones pueden responder a esos desafíos. Intentaremos en este apartado seguir el orden anterior de desafíos y responder algunos elementos de propuesta relativos a los problemas de pobreza, urgencia educativa, personal y organización, del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la formación profesional en Haití.

2.1. *Hacia la lucha contra la pobreza y el sub-desarrollo en Haití*

Luchar contra la pobreza en Haití parece difícil pero no es imposible. Porque lo que hace un pueblo rico no es solo sus recursos naturales, sino también sus recursos humanos antes de todo. Luchar contra la pobreza implica ciertos retos financieros importantes. Pero en el caso de Haití, esa lucha debe empezar por una tentativa de combatir la injusticia, la corrupción y las desigualdades sociales.

Las condiciones son numerosas, según C. M. Eya Nchama, para que ocurra el desarrollo en un país pobre:

- Deber ser un acto político en el sentido el más elevado del término, que crea condiciones objetivas y subjetivas necesarias a la promoción de los derechos humanos;
- Es primero la tarea y la obra de los pueblos mismos;

- Solo puede nacer de una acción consiente y concertada para dominar el futuro económico, social y político y para crear una nueva sociedad. Esa dominación debe ser el resultado de una voluntad nacional.

- No puede ser impuesto del exterior según los modelos y las ideologías que responden a otras realidades y otros intereses, ya que el desarrollo nace del interior de los países sub-desarrollados mismo y significa esencialmente una transformación profunda de modos de acción, de actitud y de pensamiento

- No es solo por el crecimiento económico que se aumenta la riqueza, ya que depende parcialmente de las transformaciones económicas. El desarrollo supone la creación de una sociedad nueva y sus resultados deben ser evaluados según la promoción de los derecho humanos, justicia social que se manifiestan en consecuencia

- Es imposible en la perspectiva de la promoción humana y de creación de una nueva sociedad sin formación, sin transformación de las mentalidades, sin organización y participación decisiva de las masas populares, sin la movilización de los pueblos y reducir el desarrollo a un simple crecimiento económico que consolidaría solamente los grupos dominantes y tradicionales de la sociedad

- Significa de hecho trabajo, bienestar colectivo, igualdad y solidaridad²⁶¹.

Somos convencidos que es posible sacar Haití de la pobreza, con la voluntad de valorizar la persona humana y encontrar maneras de permitirle escapar de la miseria. Para ello, es necesario tener una visión diferente, de contar más en las personas que las estructuras, más en el potencial que en lo existente, más sobre los valores que los hechos.

²⁶¹ M. EYANCHAMA, *Développement et droit de l'homme en Afrique*, op. cit.,136-137

2.1.1. *Mejor gestión de recursos humanos y materiales*

El desarrollo humano implica el desarrollo de los individuos por y para los individuos, en otras palabras, trabajar a favor del desarrollo humano implica poner en marcha estrategias permitiendo ayudar a desarrollar capacidades²⁶², aptitud de los individuos, las potencialidades de la comunidad. Se trata de ayudar a las personas a empoderarse, aprendiéndoles a tomar decisiones, a resolver sus problemas, conflictos, a integrar sus costumbres y su cultura de cara a alcanzar los objetivos fijados. Para ello, conviene apoyarse y movilizar las capacidades, los recursos locales y sobre todo los recursos humanos.

En Haití, es necesaria una toma de conciencia, un cambio de mentalidad en su manera de proceder, pero sobre todo se necesita una cierta reorganización. Y que “los principales elementos de esa organización deben estar concebidos de manera a asegurar la participación de los sub-desarrollados al empleo óptimo de sus recursos. Formulas de coproducción, de explotación común, de asociación deber buscarse”²⁶³. Los ciudadanos haitianos deberían llegar a entender que el desarrollo exige la participación de cada uno de los miembros de la comunidad, es una creación colectiva²⁶⁴.

Es cierto que “la reducción de la pobreza es tributaria del pleno empleo y de un trabajo decente para todos”. Sin embargo, en el caso de Haití, pensamos que convendría empezar por el inicio, es decir por la educación. La educación “es un de los determinantes, si no el mayor, de las

²⁶² ONU, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, New York et Genève, ONU, 2006, 30.

²⁶³ M. ALAIN BARRERE, *Le développement à l'échelle mondiale*, op. cit., 20

²⁶⁴ *Ibidem*, 22.

oportunidades de la vida y de las posibilidades de escapar de la pobreza”²⁶⁵. Entonces, ¿cuáles son las estrategias a considerar para empezar el trabajo de alfabetización, concientización y educación en el país?

2.1.2. *Hacia una escuela menos selectiva*

¿Cómo reducir el abismo que existe entre la situación de vida de la gente entre la ciudad y el campo? Es cierto que resulta mayormente de la competencia de los dirigentes políticos de considerar las estrategias de descentralización. Pero en un país como Haití, ¿qué pueden hacer las organizaciones de la sociedad civil frente a ello?

Podríamos preguntarnos: en Haití, ¿donde se encuentran las mejores escuelas? ¿Donde se encuentran los mejores profesores entre los que deciden quedarse en el país? La respuesta la conocemos, todo es centralizado en las ciudades y especialmente la capital²⁶⁶. E un país como Haití, donde los medios de comunicación de una ciudad a otra son escasos y en malas condiciones, el acceso de los jóvenes desfavorecidos a escuelas de calidad es muy aleatorio. Es verdad que en cuanto a los docentes, el tema salarial es un aspecto importante a tomar en cuenta. En todos los casos, el éxodo rural hacia la ciudad se traduce en un depreciación y la falta de interés para los niños y jóvenes del pueblo donde la mayoría de la población vive en zona rural.

En Haití muchos jóvenes se encuentran privados de educación básica. ¿Las escuelas generales que funcionan en el territorio haitiano no deberían buscar como impulsar la educación para todos y especialmente para los más desfavorecidos? Visto que el Estado es amorfo, resulta de la competencia de las instituciones escolares privadas de empezar esa descentralización. Las instituciones escolares

²⁶⁵ UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007*, Paris, Unesco, 2007, 14

²⁶⁶ J.MESIDOR, *Approches d'une pastorale de la jeunesse en Haïti*, op. cit.,110-111

deberían luchar para promover “una enseñanza que da iguales oportunidades de inicio, en vez de amplificar las inequidades socio-culturales”²⁶⁷. Es importante crear verdaderas escuelas, centros técnicos y profesionales capaces de dotar los jóvenes de una educación válida que las que podrían en las zonas urbanas y así evitar su éxodo hacia la capital donde se encuentran expuestos a peligros de toda clase: delincuencia, prostitución y droga. Convendría poner en marcha una conducta pro-activa, es decir en vez de esperar que los jóvenes acudan a las escuelas, hacer que las escuelas vengán a ellos.

2.1.2.1. Acciones concretas significativas

Haití vive una crisis de la educación. A día de hoy, la educación de base debe ser una prioridad. Es cierto que la urgencia y la importancia de esa educación es presente tanto en los debates a nivel internacional que a nivel local; sin embargo, hay que constatar que todo ello se que a nivel de discurso.

Frente a tantos jóvenes que se encuentran totalmente o parcialmente excluidos de la educación, habría que pensar en cómo pasar de una escuela selectiva, exclusiva y elitista a una escuela inclusiva.

Frente a la debilidad del Estado haitiano por un lado, y a la urgencia de educar por otro lado, es importante que las instituciones privadas (centros de formación técnica y profesional, colegios, escuelas primarias) del territorio se atreven a asumir algunas medidas contra la exclusión, de cara a dar una oportunidad a los jóvenes los más desvalorizados, como algunas instituciones ya lo hicieron en América Latina²⁶⁸.

²⁶⁷ *Ibidem*, 109

²⁶⁸ CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana*, op. cit., 53

En esta trágica situación de analfabetismo, es imprescindible acciones tangibles. Pensamos que sería ideal que cada escuela tome la responsabilidad de dar un cierto número de becas de estudios a los jóvenes en dificultad, o crear un fondo de solidaridad entre las diferentes escuelas del territorio para llegar a este fin.

Es cierto que en un país como Haití, donde la tasa de analfabetismo es tan alta que esa medida será poco significativa pero es importante empezar por medidas de pequeña escala para que tengan un impacto real.

Esa educación de base no debería dirigirse a formar los "semi-intelectuales" como es el caso ahora, es decir que la educación no se puede reducir únicamente a los aspectos académicos, sino que es necesaria una educación capaz de infundir en la juventud haitiana valores hacia la valorización de su cultura, sus riquezas naturales, sus productos nacionales.

En consecuencia podríamos decir que:

- Sacar el pueblo haitiano de la miseria y del sub-desarrollo económico y social reclama una educación hacia la solidaridad, al espíritu de iniciativa y a la cooperación

- Implica reeducar a los jóvenes de cara a quitar los prejuicios sobre los trabajos manuales, agrícolas, que son indispensables para un país como Haití

- Implica el esfuerzo de priorizar en la educación, el aprendizaje de ciertos idiomas como es español e inglés, y otras ramas básicas como matemáticas, ciencias, tecnología etc.

- Implica utilizar la capacidad de los medios de comunicación del país para fomentar en los jóvenes el profesionalismo, la competencia y la ética.

En este sentido, los medios de comunicación como por ejemplo el cine local con carácter educativo podrían contribuir en el proceso de desarrollo humano. Además en un país con un alto

porcentaje de analfabetos, las emisoras de radio pueden jugar un papel determinante en el proceso de educación y de desarrollo del ciudadano haitiano. Porque hoy en día, las agencia educativas no solo cuentan con las instituciones escolares o familiares²⁶⁹.

Finalmente, sabiendo que las masas populares y los jóvenes en general solo tiene la calle como lugar de encuentro y de diversión, sería deseable dotar el país y mas las zonas rurales, de centros culturales a carácter múltiple que de momento no existen en el país. En efecto, “la desgracia de la juventud y de las masas es que no dispone de oasis donde puede de vez en cuando escapar de su entorno, tener perspectiva, o intentar reflexionar sobre las causas de su situación”. Para ello, es necesaria una revolución en las estructuras e instituciones haitianas.

2.2. *El personal y la organización*

Es deseable crear una cultura organizacional dentro de los establecimientos escolares. Esa cultura tendrá como objetivo de construir lazos fuertes que podrían conducir a los miembros de la organización hacia una visión común, para ello, es importante ejercer un liderazgo participativo, capaz de favorecer una adhesión mayor a los objetivos que se han planteado.

Pero para ello, el director del establecimiento tiene que “promover y hacer evaluar la cultura de la escuela hacia una dirección dada. Su influencia se ejerce a través de sus acciones y gestos que expresan su visión de la escuela, por el estilo de gestión elegido y por los valores y símbolos vehiculados”. La misión o el carácter propio de cada escuela deberían ser expresados de manera explícita a través de su proyecto educativo.

²⁶⁹ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare “salesianamente” il cittadino*, en MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 34-35

2.2.1. *El proyecto educativo de la escuela*

En la educación, es importante tener claro dónde estamos, donde se quiere llegar y como llegar a ello. No es suficiente tener expectativas altas sino que el objetivo a alcanzar sea claro desde el inicio. Porque es el proyecto escolar que servirá de guía y que permitirá a los diferentes miembros del establecimientos de perseguir, mediante instrumentos didácticos y pedagógicos diferentes, los mismos objetivos. El proyecto educativo se distingue por su finalidad y por sus características.

La finalidad del proyecto educativo de la escuela es de ayudar a todos los miembros de la escuela a trabajar y colaborar con un nuevo espíritu y con más claridad en los objetivos y criterios de acción, que pueden facilitar cierto sentido de pertenencia, de coherencia y cierto sentido de corresponsabilidad en la gestión de las cosas a emprender en el establecimiento. Las características tendrán en cuenta ciertas líneas de acción de carácter transversal. Esas características no pueden ignorar la realidad juvenil, en consecuencia es importante poner los jóvenes en el centro del proyecto educativo, especialmente los jóvenes los más pobres y en dificultad.

La inspiración del proyecto educativo vendrá por una parte de la dimensión doctrinal y por otra parte la dimensión de la realidad social. La dimensión doctrinal dependerá del tipo de institución y constituirá un marco de referencia para el proyecto. La dimensión de la realidad social, tendrá en cuenta el o los contextos en los cuales viven los jóvenes, la realidad del territorio etc.

Se buscara describir e interpretar la realidad de los jóvenes tal como la perciben. Para ello, se puede buscar ayuda de expertos para realizar estudios más profundos. Porque ninguna organización o institución puede pretender, especialmente hoy en día, funcionar de manera cerrada, creerse autosuficiente. Sería una ilusión por parte de la institución, pretender tener toda la expertise necesaria en todos los ámbitos. Esos expertos, como consultores externos, pueden ayudar a ver la realidad institucional o la realidad juvenil con más objetividad.

Así pues es importante entender que el proyecto educativo debe ser fruto de una construcción colectiva de la comunidad educativa y no improvisarse.

2.2.1.1. Fomentar la comunidad educativa en las escuelas

Hablar de escuela, es también hablar de vida comunitaria ya que existen constantes interacciones entre personas. Esta interacción no se da de manera automática, sino bajo un entorno de confianza y de apertura. La vida en grupo por su definición, es compleja por el hecho que cada uno tiene su propia percepción de las cosas y sin embargo es solamente en esa diversidad que reside la verdadera riqueza y unidad.

La comunidad educativa debe ser considerada como un pilar indispensable en la buena marcha de una institución escolar. Para ello, es deseable que haya miembros de diferentes grupos en la comunidad: como alumnos, padres, docentes, personal no docente y directores.

No obstante, hay que entender que la comunidad educativa no es la suma de representantes sino un grupo, un conjunto coherente de personas que comparten las mismas convicciones y en consecuencia, viven el mismo proyecto educativo del cual hemos hablado anteriormente para llegar a una cultura organizacional. “una cultura organizacional fuerte, es según algunos autores, caracterizada por el dinamismo, la coherencia y la articulación de diversas componentes. Suscita un grado superior de adhesión a los valores comunes y un nivel de compromiso elevado en la persecución de los objetivos del grupo. Una cultura organizacional fuerte comporta ciertas características, tales como compartir símbolos culturales en la organización, la capacidad de modelo

cultural de influenciar los miembros de la organización y la coherencia del sistema de valores del grupo”²⁷⁰.

Es importante destacar que muchos factores pueden complicar la vida comunitaria en la escuela, entre ellos hay que mencionar el factor tiempo que siempre habrá que tomar en cuenta. Es necesario que la escuela sea capaz de crear un ambiente de acogida, de familia, pero también que sea capaz de tener en cuenta la disponibilidad de cada uno. Una escuela que es “capaz de organizar espacios, tiempos, estilos de relaciones de tal manera que los niños y jóvenes y todas las personas que la frecuenten se sienten como en casa”. La buena marcha de la comunidad cual sea implica la participación y la responsabilidad de cada uno de sus miembros. Lo que nos lleva a presentar el papel de cada uno de los componentes de la comunidad educativa.

2.2.1.1.1. El papel de los profesores en la comunidad educativa

Hay que concebir que en la profesión de docente sea necesario conciliar la competencia personal y la competencia técnica.

A nivel de la dimensión personal se exige del profesor un comportamiento ético adecuado y digno de ser un modelo, y en la dimensión técnica, es deseable que el profesor domine el contenido de lo que enseña. Para ello, tiene deberes frente a su profesión, sus compañeros, sus alumnos, la autoridad escolar y hacia la sociedad.

El “saber escolar” no es un simple “saber académico”. No se trata de comunicar un saber ya disponible, debe ser resultado de una larga elaboración que implica un trabajo técnico y relacional

²⁷⁰ CRIRES, *La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, op. cit., 3

entre los sujetos (alumnos, otros profesores etc.)²⁷¹, donde se promueve la actividad del otro. En este campo de trabajo, el docente es la primera figura pero no la única. Debe negociar constantemente, no solo con los alumnos sino que también con los compañeros, los miembros de la administración, las familias, la sociedad²⁷².

2.2.1.1.2. *El papel de los padres en la comunidad educativa*

Crear vínculos entre la escuela y la familia tiene de ser un elemento extremadamente importante hoy en día en la vida de las instituciones educativas, pero también y sobre todo en el crecimiento mismo de los alumnos, ya que no cabe duda que el alumno siempre se encuentra entre dos instituciones (escuela y familia), razón por la cual ahora se tiende a hablar de cultura participativa en la escuela²⁷³. A menudo, algunos padres tienden a atribuir toda la responsabilidad del fallo escolar de sus hijos a los profesores en sus métodos de enseñanza entre otros. Y por otra parte, los docentes, acusan a los padres de descuidar la educación de sus hijos y de no seguir el trabajo escolar en casa, y de ello justifican el fallo escolar. En consecuencia, se encuentran frecuentemente situaciones conflictuales entre padres y profesores.

También esta situación de tensión puede existir entre el director del establecimiento y su equipo y los padres, como también pueden existir pequeños conflictos entre el cuerpo docente, el personal no docente y el director de la institución. Frente a todo ello, es muy importante que los padres tomen parte en la comunidad educativa. De hecho, el éxito escolar y el bienestar del alumno dependen estrechamente de la coherencia educativa que se instaura entre los padres y la escuela. La corresponsabilidad de los padres es importante en la elaboración y la asimilación del proyecto

²⁷¹ Para profundizar en el tema de la relación entre sujetos en la educación cf. H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS, 1998

²⁷² E. DAMIANO, *L'insegnante etico*, op. cit., 253-254

²⁷³ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza*, op. cit., 35

educativo. Para ello, es importante que los padres sientan que sus aportes cuentan y que están demandados como socios plenos de la escuela. Eventualmente podremos ofrecerles espacios capaces de fomentar la formación permanente.

2.2.1.1.3. El papel de los alumnos en la comunidad educativa

Convendría implicar los alumnos en el proceso de decisiones y de responsabilidades con el objetivo de llegar a la creación de un entorno educativo democrático y participativo. El papel de los alumnos o de los jóvenes en la comunidad educativa es sobre todo de representar de forma válida a los demás alumnos. En consecuencia, eso permitiría no solo tener una mejor comprensión de las reclamaciones de los jóvenes, escuchándoles, pero también tomando medidas hacia los problemas que enfrentan. En otras palabras, sus inquietudes, esperanzas, deseos, formación etc.

2.2.1.1.4. El papel del personal docente y no docente en la comunidad

Además del personal de servicio (equipos encargados del mantenimiento de la escuela) tal como existe actualmente en Haití, es necesario fomentar también la presencia de especialistas como psicólogos escolares, enfermeras escolares etc. porque esas personas representan recursos humanos complementarios para el crecimiento del alumno y en consecuencia los profesores y/o el director del establecimiento pueden tomar en cuenta su opinión.

Todas las personas implicadas en la vida de la escuela, trabajando directamente en ella o colaborado con ella, deben comportarse como educadores; y para ello convendría cultivar y cuidar las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, de cara a incrementar el sentido de pertenencia.

2.2.1.1.5. *El papel del director de la institución*

La figura del director de establecimiento es de gran importancia. “la búsqueda como la observación empírica demuestra que uno de los principales factores de eficacia escolar (sino el principal) es el director del establecimiento”²⁷⁴.

El director escolar puede no ser especialista en pedagogía, sin embargo debe manifestar un interés para la calidad pedagógica de su institución²⁷⁵. Es preferible que tenga características de líder²⁷⁶, es decir ser un visionario capaz de orientar y motivar a sus colaboradores en alcanzar sus objetivos, evitando la rutina²⁷⁷.

Como director, será destinado a ser en constante relación con todos los actores de la comunidad. De ello, la importancia de saber bien comunicar. El director y su equipo deben saber organizar y hacer evolucionar la participación de todos en su establecimiento para evitar cualquier disfunción. Es importante hacer participar a todos los miembros de la comunidad educativa en las decisiones vinculadas a la gestión del establecimiento²⁷⁸. Para ello, digamos que se espera del director escolar, “que manifieste en su comportamiento profesional, un sentido de acogida, escucha y de dialogo”²⁷⁹.

Teniendo por una parte el proyecto educativo y por otra parte la comunidad educativa, permitirá reducir el riesgo de encontrar resistencias a la hora de implementar cambios y aumentara el sentimiento de auto-estima, de orgullo y de sentimiento de pertenencia a la institución.

²⁷⁴ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 169

²⁷⁵ F. ROLLIN [Ed.], *Référentiel de métier du chef d'établissement*, op. cit., 65

²⁷⁶ Cf. K. MORRISON, *Management theories for educational change*, London, Paul Chapman Publishing, 1998, 218

²⁷⁷ Cf. T. J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, op. cit., 115-120

²⁷⁸ *Idem*

²⁷⁹ F. ROLLIN [Ed.], *Référentiel de métier du chef d'établissement*, op. cit., 80

Ciertos aspectos pueden ser nocivos para la evolución de la cultura de la institución escolar como: los cambios bruscos de los miembros de dirección limitando la posibilidad de adquirir una visión global y común, la ausencia física de encuentros que podrían favorecer los intercambios entre diferentes miembros de la institución, la no transparencia y la falta de capacidades para hacer circular la información etc.

2.3. *El proceso de enseñanza y de aprendizaje*

La sociedad de hoy, considerada como la sociedad del saber, tiende a considerar una nueva profesionalidad donde se enfoca en las competencias avanzadas: rigor intelectual, sentido de las responsabilidades, actitud de autonomía y de independencia, flexibilidad, capacidad de adaptación y de auto-control. Paralelamente, en cuanto al mundo laboral, las empresas esperan de los jóvenes diplomados que sean pensadores críticos, capaces de orientar de manera autónoma sus conocimientos profesionales a nuevos desafíos y ser aptos a afrontar problemas complejos. De ello, la exigencia de una formación de base y general más sólida, pero para llegar a ello, importan los estilos de enseñanza utilizados en la escuela.

Frente a esta realidad, pensamos que hay que llegar en Haití a un modo de enseñanza donde se toma en cuenta el interés del alumno y sus capacidades cognitivas, un estilo de enseñanza capaz de favorecer la curiosidad, el espíritu crítico del alumno. Si por una parte la enseñanza debe estar al servicio del aprendizaje y si por otra parte tendemos a hablar de la sociedad del saber, una elección pedagógica se impone a las escuelas técnica y profesionales en Haití. Habría que llegar a aprendizajes sostenibles y significativos, es decir que el alumno sea capaz de volver a utilizar sus conocimientos en otro contexto de manera eficaz y válida. En consecuencia, es necesario saber elegir buenas estrategias. “La prioridad ya no es de enseñar contenidos disciplinarios, sino que introducir en

el alumno una disponibilidad, una apertura de los conocimientos, la curiosidad de ir hacia la dificultad, un modo de investigación para responder a los desafíos actuales o futuros²⁸⁰. Porque hay que entender que como lo explico J. Maritain, “la calidad del modo o del estilo de enseñanza es mucho mayor a la cantidad de los conocimientos transmitidos; constituye el alma mismo de la enseñanza, mantiene su unidad y lo hace vivo y alegre²⁸¹”.

2.3.1. *Sobrepasar la enseñanza tradicional*

Teniendo en cuenta las competencias requisitas hoy por la sociedad y sobre todo por el mundo laboral, la formación profesional debería considerar una enseñanza capaz de transmitir cada vez más los conocimientos y el saber-hacer evolutivos, adaptados a la realidad de hoy, ya que son competencias importantes de cara al futuro²⁸². Es competencia de la formación profesional de formar a los jóvenes emprendedores haitianos, es decir a jóvenes capaces de asumir riesgos, jóvenes creativos, capaces de ir en contra de la convencionalidad y provocar la innovación²⁸³; de preparar jóvenes técnicos responsables, abiertos en el territorio y también al internacional en valores éticos, de dotarles en capital humano de manera que puedan ejercer un liderazgo emprendedor.

Habría que luchar para una enseñanza que apunta a formar un visionario al servicio de la comunidad, un docente que toma en cuenta la diferencia individual. Cada alumno tiene sus propios procesos internos, como lo sostienen las teorías psico-cognitivas. Existe entonces la necesidad de ser más flexible en la escuela²⁸⁴, en otras palabras, habría que reconocer la facultad del alumno de elegir

²⁸⁰ A. GIORDAN, *Apprendre*, Paris, Éditions Belin, 1998, 248

²⁸¹ J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969, 84

²⁸² J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 91

²⁸³ H.- J. SCHLIERER, *Vies d'entrepreneurs : les leçons derrière les hommes*, en FAYOL A. [Ed.], *L'art d'entreprendre*, Paris, Les Échos Éditions, 2007, 6

²⁸⁴ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998, 18

según sus propios métodos, sus gustos sus aspiraciones, sus capacidades etc.²⁸⁵ una pedagogía que privilegie la auto-regulación, es decir capaz de ayudar los alumnos en refezar sus capacidades, a gestionar por si mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a tareas y obstáculos²⁸⁶, a conocer su meta-cognición²⁸⁷ y cómo gestionarla. A propósito de ello, M. Pellerey añade la autodeterminación como dimensión de la elección, de control del sentido de valores, de intencionalidad de la acción a emprender, lo que podría constituir la fuente de la motivación y de la decisión²⁸⁸.

Convendría comprometer el alumno en tareas y situaciones de trabajo donde podría ejercer la transferencia de sus conocimientos²⁸⁹. Esto le permitiría dominar sus habilidades cognitivas y meta-cognitivas, a aprender a gestionar sus angustias en situaciones complejas y finalmente a ampliar su campo de conocimientos, sus esquemas de pensamiento y competencias. “sin un mínimo de transferencia, todo aprendizaje sería inútil, ya que solo respondería a una situación pasada seria entonces totalmente inútil ya que solo respondería a un situación pasado y no reproductiva en su singularidad”²⁹⁰. En efecto, invitar o estimular el alumno a hacer la transferencia de sus conocimientos, es aprenderle a “cultivar el saber”²⁹¹. Porque como dijo E. Herriot “la cultura, es lo que permanece en el hombre cuando habrá olvidado todo” y P. Perrenoud declara que “si queda “algo” cuando olvida todo, es porque esa algo no es del orden de conocimiento o de la información, sino la capacidad de reencontrar, ensamblar, reconstruir, volver a leer o volver a aprender? Es lo que

²⁸⁵ M. ALTET, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997, 75-78

²⁸⁶ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit.,80-81

²⁸⁷ F. RAYNAL – A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 21997, 226.

²⁸⁸ M. PELLEREY, *Sulla formazione degli educatori*, en MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 170

²⁸⁹ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit.,78 -79

²⁹⁰ P. PERRENOUD, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, 55

²⁹¹ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 96 -100

constituye una competencia "... La competencia es indisociable de la capacidad de afrontar situaciones nuevas a condición de poder asociarlas con alguna conocida"²⁹².

La construcción de conocimientos demanda un aprendizaje significativo es decir, capacidad de organizar, de sintetizar, de explicar y de formular hipótesis de cara a poder afrontar situación complejas²⁹³; ayudar el alumno a tener perspectiva de sus propias ideas, eventualmente de desarrollar y a veces reorganizar y no solo "reproducir" los conocimientos²⁹⁴.

Sería deseable utilizar las técnicas pedagógicas que favorezcan la colaboración entre alumnos. Hoy más que nunca, la escuela en Haití debe responder a situaciones de vacío en el proceso de socialización. Para repetir J. Dewey, "la organización escolar debe proveer situaciones de aprendizaje fundadas en la experiencia y permitir a los alumnos de trabajar en grupo con el fin de adquirir comportamientos sociales y democráticos"²⁹⁵. De hecho, el entorno de cooperación y asociación que se espera de la vida futura debe ser aprendido ya en las aulas, en los talleres o en las actividades informales como formales.

2.3.1.1. Fomentar las actividades de carácter cooperativo

Según las ideas de J. Dewey, no se puede hablar de aprendizaje si no existe capacidad para resolver problemas. Vendrá a adoptar otra pedagogía permitiendo poner los alumnos frente a "situaciones problemáticas" de la vida real que solicitan en ellos habilidades y conocimientos. C. Freinet es el pedagogo que retomó y aplicó las ideas de J. Dewey. Para él, se trata de hacer entrar en la vida real en la escuela, de abrir la escuela a la vida, porque la realidad es fuente de enriquecimiento y formación²⁹⁶. De acuerdo con C. Freinet, las "competencias" o habilidades que pueden promover el

²⁹² P. PERRENOUD, *Pédagogie différenciée*, op. cit.,69

²⁹³ M. COMOGLIO, *Insegnare nella prospettiva della valutazione autentica*, Dispensa, Roma, 2007, 31

²⁹⁴ G.MALIZIA – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, op. cit.,38.

²⁹⁵ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, op. cit.,130

²⁹⁶ C. FREINET, *Técnicas freinet de la escuela moderna*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 362005,

trabajo colaborativo en las escuelas son cuatro: el derecho de expresión y de comunicación, el análisis crítico de la situación real; hacerse cargo de sí mismo, y también apoyar al grupo²⁹⁷. El aprendizaje cooperativo se centra en los diferentes tipos de trabajos que se pueden realizar con los alumnos en pequeños grupos pequeños, donde ellos, teniendo capacidades y talentos diferentes, se esfuerzan por un objetivo común. "Por lo tanto, se tienen que desarrollar estructuras educativas que faciliten la sinergia del trabajo de varios estudiantes. La asociación debe sustituir la competencia"²⁹⁸. Porque "el desarrollo de cooperación pasa a través de las actitudes, normas, una cultura de la solidaridad, la tolerancia, la reciprocidad y de una práctica regular del consejo escolar"²⁹⁹.

El éxito de este método podría garantizar la adquisición de ciertas habilidades y capacidad, tales como: habilidades para resolver problemas, habilidades de aprendizaje auto-dirigido, habilidades sociales y éticas, habilidades de liderazgo, capacidades de encontrar y utilizar los recursos apropiados en un contexto bien definido, capacidades de pensamiento crítico, etc. De hecho, las interacciones con los socios los más competentes constituyen una buena forma de desarrollo del pensamiento. Las actividades desarrolladas con adultos o más personas competentes, por ejemplo, pueden facilitar la vinculación de las acciones y la expresión de su significado. Esto es lo que los psicólogos de la corriente socio-cognitiva y del aprendizaje social llaman la experiencia vicaria o modelo en el lenguaje de Bandura, "la idea de influencia mutua de los factores socio-culturales, personales y de comportamiento en el aprendizaje y en la acción"³⁰⁰ y Vigostsky habla de "desarrollo de la "zona proximal"³⁰¹.

41-46

²⁹⁷ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, op. cit.,153

²⁹⁸ *Ibidem*,155

²⁹⁹ C. PHILIBERT – G. WIEL, *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation – Apprentissage - Accompagnement*, citado por P. PERRENOUD, en PERRENOUD P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, op. cit.,65

³⁰⁰ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, op. cit., 133

³⁰¹ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, op. cit., 142

La práctica del trabajo cooperativo entre los estudiantes puede desarrollar la capacidad de ser más responsables de sí-mismo, la capacidad de ejercer su juzgamiento: de organizarse, de planificar y de prever las consecuencias de sus acciones, la capacidad de adaptarse, la capacidad de perseverar, la capacidad de alcanzar un cierto nivel de competencia.

Sin embargo, debemos reconocer que el trabajo cooperativo o en equipo no es una tarea fácil, sino más bien un desafío³⁰². Esto implica el dominio de ciertas habilidades humanas. El trabajo en equipo requiere una gran capacidad de apertura, de cuestionamiento, de paciencia, de respeto por los demás, de escucha. Porque a menudo es difícil aceptar la crítica o la corrección de un compañero de equipo. Por lo que trabajar en equipo puede ser enriquecedor, pero al mismo tiempo, es muy complejo, y esto tanto para los docentes como para los alumnos³⁰³. Tal vez el primer obstáculo a superar será esta resistencia al cambio por parte de los profesores.

La realización del trabajo en equipo también dependerá del contexto, el entorno, para ello, se necesita una preparación psicológica, preparación del terreno. Así que incluso si se propone la idea a menudo en los centros de formación técnica y profesional, de trabajar de manera colaborativa a los estudiantes, creemos que es necesario tener en cuenta el trabajo cooperativo no como una "norma" per se, sino más bien como un medio, una estrategia entre muchas otras. Pero sigue siendo cierto que "en la práctica se hace el maestro", también mediante la cooperación podemos llegar a ser buenos "cooperantes", es decir, gente capaz de trabajar y de construir juntos.

Pero cuidado, proponiendo métodos colaborativos de trabajo no queremos decir que ciertas estrategias tradicionales ya no valen. De hecho las ponencias magistrales o las conferencias siguen siendo válidas y son muy eficaces, sobre todo cuando se trata de pasar un contenido a unos alumnos

³⁰² C. JOLLIVERT-BLANCHARD – E. BLANCHARD, *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?*, Paris, L'Harmattan, 2004, 334-339

³⁰³ E. CANO, *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó, 2005, 94-96

no expertos. Una breve exposición tiene su importancia cuando los alumnos tienden a mostrar un poco de frustración frente a un nuevo concepto.

Además, para parodiar L. Ann³⁰⁴, hay que decir que no pretendemos resolver todos los males del sistema educativo de Haití a través de este tipo de método, sin embargo, la intención es que los profesores encuentren estrategias útiles y significativas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Porque los educadores deben tener una visión del futuro que tenga en cuenta la preparación de los jóvenes de la mejor manera posible para que después de su formación técnica sean capaces de continuar sus estudios en la universidad o de entrar en el mundo del trabajo; y que los jóvenes sean preparados de manera que puedan convertirse en colaboraciones eficaces entre pares³⁰⁵.

2.3.1.2. *Evaluar de otra manera*

En el ámbito del estilo de enseñanza a adoptar si se quiere formar a jóvenes haitianos capaces de hacerse cargo de su propia formación, no podemos concluir esto sin mencionar el aspecto de la evaluación en las escuelas haitianas. La evaluación es a menudo un proceso muy complejo. De hecho, los criterios de evaluación no siempre son lo suficientemente inteligible, es decir, el objetivo que se quiere evaluar no es siempre puesto en evidencia³⁰⁶. J. Freeman se refiere a dos elementos clave para una prueba: validez y fiabilidad. En respeto a la validez, sostiene que la prueba debe medir lo por lo cual ha sido diseñada. Sobre la fiabilidad de la prueba, piensa que debe producir los mismos

³⁰⁴ L. ANN, *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms. A Teacher's Guide to Implementation*, California, Corwin Press, 2002, 73-74

³⁰⁵ L. ANN, *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms*, op. cit., 74

³⁰⁶ N. ZANNI, *Per una formazione professionale rinnovata: metodologie e nuove tecniche dell'apprendimento per docenti dei C.F.P.*, Roma, CNOS, [s.d.], 16; también cf. M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 117-118

resultados que si se administraría a los mismos estudiantes de nuevo poco tiempo después, es decir, que debe ser coherente³⁰⁷.

A veces, la evaluación se convierte en un poder, un medio que tiene el profesor para castigar a los estudiantes. La evaluación practicada hoy en día no glorifica ni el trabajo ni el éxito del estudiante, sino que es una obstrucción seria para el estudiante en la construcción de sus habilidades. En contraste, según P. Perrenoud, debería "utilizar la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediar de forma rápida por una instrucción diferenciada o por un apoyo especial de profesores o de otros intervinientes externos"³⁰⁸. Las prácticas pedagógicas deben evolucionar. Para medir la capacidad de los estudiantes, deben resolver algunos problemas claves, deben acostumbrarse a evaluaciones menos normativas pero más formativas. La evaluación tradicional nos parece demasiado mecánica, demasiado arbitraria³⁰⁹ por el hecho de que no fomenta el "pensamiento crítico" o la capacidad de "reflexión" del alumno y fomenta especialmente la capacidad de "memorizar". Si bien la evaluación "auténtica" requiere que los estudiantes demuestren lo que puede hacer de todo lo que sabe, es decir ser capaz de aplicar los conocimientos en un contexto diferente, de cara a obtener un resultado diferente³¹⁰. Como lo señaló Glasser, "la evaluación del conocimiento debería considerar pedir a los estudiantes de explicar cómo valora lo que ha aprendido y bajo qué circunstancias este conocimiento puede serle útil"³¹¹.

Que nos guste o no, cualquier evaluación tiene el significado de un "juicio"³¹²; y en este mismo sentido M. Pellerey, habla de tres polaridades fundamentales que la evaluación de las habilidades no

³⁰⁷ J. FREEMAN, *Pour une éducation de base de qualité. Comment développer la compétence*, Paris, Unesco, 1993, 172

³⁰⁸ P. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, 168

³⁰⁹ J. CARDINET, k, Bruxelles, De Boeck, 1986, 225-226 ; también cf. M. COMOGLIO, *Valutazione dell'apprendimento*, Dispensa, Roma, 2007, 177

³¹⁰ M. COMOGLIO, *Valutazione dell'apprendimento*, op. cit.,182-183; también cf. M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit.,146

³¹¹ C. M. CHARLES, *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*, Québec, De Boeck, 2004, 183

³¹² M. COMOGLIO, *Valutazione dell'apprendimento*, op. cit.,3

puede ignorar: polaridad objetiva (es decir todo lo que tiene que ver con los instrumentos en la evaluación), la polaridad subjetiva (que se encuentra en la interpretación de la evaluación), la polaridad intersubjetiva (la negociación y el consenso en el resultado de la evaluación)³¹³.

El primer objetivo de una evaluación es demostrar a los demás (profesores, padres, director y Estado) que el alumno aprende³¹⁴, que suele ser la responsabilidad del profesor. El segundo objetivo de la evaluación es determinar el progreso del alumno de cara a planificar mejor su enseñanza. Como profesor, es importante aprender a adaptarse constantemente a los estudiantes y su estilo de aprendizaje. Para ello, se necesita conocer sus estudiantes, practicar un aprendizaje personalizado. Saber evaluar constantemente el progreso del estudiante y saber dónde se encuentran para ayudarlo y apoyarlo, lo que se llama la evaluación formativa o “evaluación para el aprendizaje”³¹⁵. Sin embargo, esta dimensión, o al menos este aspecto de la evaluación es a menudo marginalizado. También es importante introducir la participación activa de los estudiantes en su evaluación para que sea responsable de su propio aprendizaje. El docente debería motivar los estudiantes a realizar auto-evaluaciones para mejorar su aprendizaje. Así pues, la evaluación se convierte en un proceso en el cual el profesor recoge la información que ayudará a promover el aprendizaje del estudiante.

Será posible lograr buenas evaluaciones, aprendiendo a realizar más "evaluación" y menos "pruebas". En palabras de B. Rey, "lo que deben evaluar las pruebas, es la capacidad de los alumnos a seleccionar y combinar, en los procedimientos que conocen, para resolver adecuadamente un problema nuevo para ellos"³¹⁶. Las pruebas estandarizadas o las pruebas creado por las editoras de libros escolares (pruebas objetivas) no siempre coinciden con lo que el alumno sabe o lo que es

³¹³ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, op. cit., 139-140

³¹⁴ M. COMOGLIO, *Valutazione dell'apprendimento*, op. cit., 11-12

³¹⁵ M. COMOGLIO, *Insegnare nella prospettiva della valutazione autentica*, op. cit., 39

³¹⁶ B. REY, *Les compétences à l'écoles. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2003, 44.

realmente capaz de realizar en una situación dada, este tipo de pruebas es muy "relativo" y no puede dar una "retro-alimentación" real lo que el alumno sabe.

2.3.2. *El impacto de los TIC en la sociedad y la educación*

Hoy en día, saber cómo utilizar la tecnología de la información y de la comunicación (TIC), puede ser muy útil a nivel pedagógico-didáctico, y también en la construcción del conocimiento³¹⁷. Ahora, "el conocimiento ya no significa aprendizaje a base de libros, sino que toma el flujo creativo del pensamiento, el interfaz con las nuevas tecnología de la información y la interactividad con la inteligencia artificial"³¹⁸. Las TIC transforman nuestras formas de pensar, de trabajar y de comunicar.

2.3.2.1. *Fomentar y desarrollar los TIC en el proceso formativo*

Ahora en Haití convendría buscar formas de introducir las TIC en el proceso de formación como herramientas pedagógicas y estratégicas y no como un fin en sí. De acuerdo con la idea de Stolovitch y La Roque "la tecnología de la educación propone estudiar la forma de organizar el entorno pedagógico, cómo disponer de los métodos y medios de educación o de instrucción, como ordenar el conocimiento, en definitiva, según que diseño educar para que el la instrucción para que el sujeto pueda asimilar los nuevos conocimientos con la mayor eficacia posible. La tecnológica de la enseñanza es centrada en el diseño, o mejor, la concepción sistémica de la instrucción"³¹⁹.

³¹⁷ C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagoga teorico?*, op. cit., 46- 47; también cf. J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 194-201

³¹⁸ N. JOLIS, *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, op. cit., 106

³¹⁹ H. D. STOLOVITCH – G. LA ROQUE, *Introduction à la technologie de l'instruction*, citado por Y. BERTRAND en BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, op. cit., 99.

Saber manejar ciertos programas informáticos es de gran utilidad en el proceso de la construcción del conocimiento. El ordenador, de hecho, no lo hace todo, es sólo una herramienta, pero saber cómo usarlo puede ayudar a organizar mejor el conocimiento y facilitar algunas cosas, con un buen uso de algunos programas. En efecto, "una computadora ahora puede realizar una tarea de educación. También puede simular interacciones en el diálogo con el estudiante. Tiene la posibilidad de presentar una variedad de situaciones a un estudiante y responder adecuadamente a sus respuestas o a sus preguntas"³²⁰. Todo lo cual conduce al Comité Delors a decir que "el progreso técnico modifica, de hecho, las calificaciones requeridas para los nuevos procesos de producción: a las tareas más físicas se substituyen las tareas de producción más intelectuales, mas mentales y tales como el control de maquinas, su mantenimiento, su supervisión y tareas de diseño, de estudio, de organización, e la medida que las maquinas se vuelvan más "inteligentes" y que el trabajo se "desmaterialice"³²¹.

Sin embargo, "también convendría preguntarse que cultura informática se quiere dar en la escuela y en el colegio"³²². Como en cualquier tecnología, junto con los beneficios que se pueden encontrar en el uso de Internet, también existen riesgos, de hecho puede ser una herramienta para transmitir anti-valores en la educación cuando se utiliza de manera inadecuada. Porque en la Web, se puede hablar de abundancia y de desorden, es decir que la Web es tan rica como caótica. Sitios serios, bien elaborados y muy documentados existen, pero también existen sitios que ofrecen sólo información falsa.

³²⁰ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, op. cit.,107

³²¹ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 96

³²² P. PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences*, op. cit.,123

Para utilizar la red de Internet adecuadamente a fines educativos y para la construcción de competencias, lo más oportuno no es recurrir a sanciones, sino tener un mínimo de precauciones³²³. A nuevas técnicas se asocian nuevos aprendizajes. El papel de la escuela no puede reducirse solamente al desarrollo de habilidades técnicas en la investigación, sino que debe haber un aprendizaje capaz de ayudar a los jóvenes a distinguir el auténtico conocimiento del cuestionable. Para lograr esto, debemos fomentar el pensamiento crítico.

Es hora de enseñar a los jóvenes en la escuela, a buscar, ordenar, priorizar la información, es decir, desarrollar el sentido crítico. Este sentido crítico es necesario frente al flujo de información de cual ignoramos el origen y el grado de pertinencia. En consecuencia, "la formación en nuevas tecnologías, es desarrollar el juicio, el sentido crítico, el pensamiento hipotético-deductivo, facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y organizar, leer y analizar textos e imágenes, la representación de redes, los problemas y las estrategias de comunicación"³²⁴.

Por lo tanto, una nueva forma de "aprender a aprender" es necesaria. Según A. Giordan, "tenemos que ir más allá del simple aprender "a leer, escribir y contar" tan importantes en la vieja escuela"³²⁵. Depende de los profesores no sólo enseñar a los estudiantes, sino también y sobre todo "enseñarles a buscar y relacionar las informaciones entre ellas, mientras demuestren pensamiento crítico"³²⁶.

El contexto de la educación en Haití, ¿está dispuesto a entrar en esta dinámica, es decir, privilegiar las herramientas informáticas en la escuela? La respuesta es rotundamente no. ¿A que servirían aulas bien equipadas con computadoras, si el problema de electricidad aún no se ha

³²³ P. PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences*, op. cit., 131

³²⁴ *Ibidem*, 124

³²⁵ A. GIORDAN, *Apprendre*, op. cit., 87

³²⁶ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 201

resuelto? Estos equipos podrías solo ser utilizados como ornamentos en los laboratorios. Sin embargo, se debe fomentar en las escuelas de Haití, el uso de ordenadores y la búsqueda en Internet, si queremos combatir la nueva forma de analfabetismo relativa al uso de las computadoras, así luchar contra la exclusión sociales. Porque hoy en día, algunas organizaciones públicas tienden cada vez más a desarrollar la información relativa al empleo de forma electrónica³²⁷. ¿Qué pasa entonces? Los que no tienen acceso a las TIC, pero también que no saben (por ignorancia) cómo acceder a ellas, se encuentran desfavorecidos³²⁸.

No obstante, en el ámbito del desarrollo de competencias en las escuelas, las TIC son importantes y pueden servir de base para cambios importantes, pero no son esenciales. Sólo representan soportes pedagógicos o herramientas de trabajo. Es necesario saber bien utilizarlas para sacar de ello el máximo beneficio posible. Pero es de recordar que lo más importante, especialmente en el contexto actual de la educación en Haití, es fomentar en los profesores la creatividad para adaptarse a diferentes situaciones pedagógicas y sobre todo para poder educar los jóvenes para que sepan cómo utilizar sus propios recursos que es principalmente su propia "inteligencia", en otras palabras, enseñarles a desarrollar una competencia lógica, epistemológica y didáctica, lo que implica constantemente "un enfoque pedagógico centrado en el alumno: la contextualización, la descontextualización y re contextualización"³²⁹.

³²⁷ OCDE, *L'orientation professionnelle. Guide pratique pour les décideurs*, Paris, OCDE, 2004, 46.

³²⁸ AMBASSADE DES ETATS UNIS. PORT-AUPRINCE HAÏTI, Communiqué de presse : prenez désormais votre rendez-vous de demande de visa de séjour temporaire sur Internet, 17.12.2009 <<http://french.haiti.usembassy.gov/press-releases-2009/renez-desormais-17-decembre-2009.html>>, (18.04.2010), 1. Una población donde más del 50 % es analfabeto es invitado a rellenar formularios electrónicos, además que los que si pueden leer y escribir no tienen acceso y no saben utilizar esas herramientas informáticas.

³²⁹ M. ALTET, *Les pédagogies de l'apprentissage*, op. cit., 86

2.3.3. Las perspectivas en materia de políticas de formación profesional

La formación profesional es una de las diversas formas de educación y formación, la más estrechamente relacionada con el mundo del trabajo y la producción. Sin embargo, para ser pertinente, la formación profesional en Haití debe al mismo tiempo integrar la innovación, el rendimiento y la creatividad en sus ofertas. Para ello, se debe preguntar cuáles son las competencias que el país realmente necesita ahora pero también en el futuro. Pero, ¿cómo hacer frente eficazmente a las exigencias de la escuela técnica y profesional en Haití?

2.3.3.1. El financiamiento de centros técnicos y profesionales

Trabajar en el ámbito de la formación técnica y profesional en países pobres como Haití sigue siendo un desafío enorme, especialmente con respecto a la capacidad de autofinanciamiento. Sin embargo, creemos que tan difícil como sea de evitar este tipo de molestia (la incapacidad de autofinanciarse) podemos por lo menos reducirlo. La experiencia nos hace decir, sobre todo en relación con los salesianos, al iniciar un proyecto o para abrir una escuela técnica y la formación profesional pasa que a veces carece de algún estudio completo de factibilidad del proyecto. Es decir, un estudio que tiende a demostrar que el proyecto es técnicamente factible, pero también económicamente viable o sostenible en el largo plazo.

A menudo se hace un buen análisis del contexto social, donde se ve realmente en que zona una escuela técnica y profesional podría contribuir significativamente al crecimiento de los jóvenes, sin embargo, se suele descuidar los aspectos de auto-financiación y el mantenimiento de este mismo proyecto. ¿Qué se puede hacer, ya que no se puede siempre estar dependiente de la ayuda, ya sea del exterior o del Estado u ONG?

2.3.3.1.1. *Observar el contexto social y el contexto económico*

Antes iniciar un proyecto de escuela técnica y profesional se deben tomar cuenta el contexto social, y también en el contexto económico. A nivel de contexto social, por supuesto, se trata de casos reales de jóvenes que viven situaciones difíciles, a veces incluso inhumanas, que llaman la atención, que llaman a la acción. Pero es importante reflexionar sobre el futuro de este proyecto. ¿Cuál es el futuro de este proyecto? En otras palabras, ¿qué futuro tiene la escuela profesional que se pretende ubicar en este entorno?

No debemos perder de vista que el trabajo en los países pobres y que los destinatarios privilegiados son los jóvenes los más expuestos (pobres y marginalizados) lo que significa que ni el gobierno ni los jóvenes estudiantes no son capaces de contribuir. Es cierto que al inicio la institución puede contar con una pequeña subvención del estado haitiano o de cierta ayuda del exterior, pero también es cierto que "el dar no es muy educativo" ya que además, dado que se trata de ayuda, llegará un momento en el que se acabe. Por lo tanto, se tendrán que buscar otras fuentes de financiación.

2.3.3.1.2. *Contemplar proyectos de gran envergadura*

En el caso de las escuelas técnicas y profesionales de Haití, convendría siempre contemplar proyectos de gran envergadura ya que un pequeño proyecto será disfuncional, tarde o temprano. No se puede pretender formar 30 a 40 técnicos. ¿Por qué? No porque esta cifra es demasiado baja, sino que por la sencilla razón de que los gastos a realizar en los equipos técnicos son enormes y costosos.

Por ejemplo, en lugar de contemplar a 300 alumnos, sería mejor hacer un proyecto de 900 a 1000 estudiantes y más allá de esa cifra. ¿Por qué? Porque en primer lugar un pequeño proyecto no es rentable, además el gasto realizado para 900 a 1.000 estudiantes será el mismo gasto que se habrá realizado para 300 alumnos. Es decir que siempre vamos a estar en déficit en el caso de pequeños proyectos como parte de la escuela de formación profesional.

Ahora bien, en un esfuerzo para evitar cierto déficit, habrá el riesgo de pedir un dinero bastante importante a los estudiantes o en el caso de una escuela ya operativa, de aumentar las tasas de matrícula anual, lo que es muy común en Haití. Pero esta realidad va a crear una situación de exclusión ipso facto, es decir, que los jóvenes más pobres, que son los primeros beneficiarios y que más necesitan la formación técnica y profesional serán automáticamente rechazados, o al menos, muchos estudiantes podrán iniciar su formación, pero luego deberán renunciar a ella, debido al costo de la matrícula. Sin embargo, si en el proyecto se crea para un mayor número de alumnos, se podrá pedir una contribución más baja (matricula). Lo que llamamos en economía las economías de escala.

2.3.3.1.3. Desarrollar de los proyectos (talleres) de producción

La formación profesional no sólo es costosa, sino que también puede proporcionar ventajas diferentes según el tipo de establecimiento. Con el fin de asegurar el futuro de la escuela técnica y profesional, convendría participar en proyectos productivos capaces de asegurar, si no totalmente, al menos ayudar en términos de recursos financieros el buen funcionamiento de la escuela de formación profesional en cuestión. En el mismo campus o en otro lugar se podrían construir talleres de producción.

Por lo tanto, a través de la creación de una oficina que se encarga de las relaciones exteriores, se buscaría como establecer o estrechar los vínculos entre los talleres de producción y el mundo comercial. Esto implica, por un lado, una mayor flexibilidad en las especializaciones a desarrollar. Sería conveniente contar con profesionales en marketing capaces de permitir al proyecto de producción de optimizar su desarrollo, sino que también para definir la estrategia. Estos profesionales en marketing llevarán a cabo un seguimiento regular del mercado y de la competencia, y sabrán cómo responder eficazmente a las necesidades del cliente, es decir, qué vender ya quién venderlo.

Nadie puede negar que en la actualidad, el marketing influye enormemente en la política general de la empresa y sigue siendo una herramienta esencial para su éxito. Sin embargo se recomienda que esta actividad de producción o de comercio no altere la formación de la identidad de la escuela de formación profesional en cuestión³³⁰. Eventualmente para agotar los productos, cierta creatividad es necesaria. Sería conveniente considerar la creación de una tienda donde se puedan vender los productos elaborados.

2.3.3.2. Fomentar el trabajo en red

Hoy en día, algunos profesionales del ámbito social demuestran la necesidad de establecer redes con el fin de romper cualquier enfoque segmentado o cerrado y segmentada³³¹. Entendemos entonces que sería aconsejable que los centros técnicos y profesionales sean capaces de relacionarse con los demás centros de formación profesional que operan en el territorio. En el área de competencia y sobre todo hoy en día a la luz de la evolución del mundo del conocimiento, o de su complejidad, ninguna institución u organización puede desarrollarse sola o aislada. Colaborar con aquellos que

³³⁰ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, op. cit., 8

³³¹ C. BARTHOLOME, *Il faut travailler en réseau*, in « intermag », décembre 2007, (2007), 2 ; también cf. G. LE BOTERF, *Travailler en réseau*, op. cit., 3-5.

persiguen los mismos objetivos, es decir poner en marcha redes socio-profesionales es necesario, ya que "es cada vez más difícil actuar de manera competente estando aislado y sin cooperar con los demás"³³².

Hablar de trabajo en red, es hablar de una especie de acción donde un grupo de personas con intereses, compromisos comunes, se asocian para alcanzar ciertos objetivos determinados. Incentivar las escuelas de formación profesional a trabajar en red no está exento de riesgos³³³, de hecho, puede presentar pequeñas dificultades a nivel de maleabilidad que cualquier trabajo en grupo requiere, ya que "trabajar en red requiere flexibilidad, adaptación a la situación y la persona, etc."³³⁴. Pero también puede proporcionar enormes beneficios.

En primer lugar garantiza un cierto grado de autonomía. Cada centro técnico y profesional es y sigue siendo totalmente libre de actuar y tomar las iniciativas que quiera. Sin embargo, beneficia del apoyo que la red le trae, cada centro técnico y profesional conocer a priori lo que puede y lo que debe hacer tomando en cuenta las necesidades de su entorno. Esto significa que la red no mata la originalidad del centro, sino que al contrario, fomenta los intercambios que permiten a los distintos centros técnicos y profesionales para crecer juntos, respetando la originalidad y la autonomía de cada uno.

Otra ventaja o característica del trabajo en red es la capacidad de conceso continua. Entre todas las ventajas que puede ofrecer el trabajo en red, es necesario mencionar el interés de romper el aislamiento, no replegarse sobre uno mismo frente a dificultades, sino que convendría aprovechar la experiencia de los demás. La gran fuerza de la red consiste en vincular sus miembros entre ellos de una manera flexible a través de encuentros, de intercambios de información, asesoramiento,

³³² G. LE BOTERF, *Travailler en réseau*, op. cit., 9-11

³³³ G. LE BOTERF, *Travailler en réseau*, op. cit., 126

³³⁴ C. BARTHOLOME, *Il faut travailler en réseau*, op. cit., 2

intercambio de experiencias (buenas prácticas, actividades de investigación) y de competencias, de cara a coordinarse para a una acción en particular. Porque antes que todo, es lo que hace la fuerza de una red, el conjunto de recursos humanos que se pueden movilizar. Pero hay que recordar que "no es porque los actores de una red intercambian información que aprenden. La información solo se convierte en conocimiento cuando se transforma - es decir, interpretado - por un sujeto"³³⁵.

Además, este estímulo al trabajo en red no se tiene que limitar a los centros de formación técnica y profesional, sino que también debería considerar la posibilidad de alianza con otras instituciones o agencias que trabajan en el mismo campo de la formación profesional, en el campo de la educación en general, los padres, la sociedad civil y el Estado. De hecho, la formación, la creación de empleo, la promoción del territorio y el acompañamiento de los jóvenes dentro y fuera del mundo laboral son elementos que consideran un proyecto global, por lo tanto, no se puede trabajar de manera aislada o sectorial si se quiere lograr una verdadera transformación del entorno³³⁶.

2.3.3.3. Prioridades sectoriales

No se trata de ofrecer cualquier tipo de formación profesional para formar a los jóvenes. Si realmente se quiere trabajar en el campo de la formación profesional en Haití hoy, creemos que se debe dejar a cada escuela técnica y profesional la libertad de adaptar sus ofertas de formación en función de las necesidades de la zona, habría que dar prioridad a determinados sectores, tales como la formación en agricultura y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En Haití, la agricultura todavía se basa en instrumentos rudimentarios, por lo que es imposible lograr una producción nacional capaz de alimentar la población o permitir la exportación de

³³⁵ G. LE BOTERF, *Travailler en réseau*, op. cit., 129

³³⁶ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, op. cit., 8-10

productos. Sin embargo, el sector agrícola ocupa un papel clave en el desarrollo económico del país. Sería justo desarrollar y modernizar la estructura de la sección agrícola de los centros técnicos y profesionales. Esto, en primer lugar por razones económicas, ya que la economía del país se orienta principalmente hacia la agricultura. El Profesor P. Moral, en su libro sobre la economía de Haití, informa que "la agricultura provee al menos el 97% del total de exportaciones y, como los ingresos del Estado se basan al 75% de los aranceles, la vida del país depende principalmente de la venta de las cosechas en los mercados extranjeros"³³⁷.

2.3.3.4. Formar para responder mejor a las exigencias de la sociedad

Hacer que los jóvenes puedan adquirir conocimientos técnicos actuales para ser capaces de colaborar con sus pares y poder responder a las demandas de la sociedad, exige de la comunidad educativa una mayor sensibilidad al mundo del trabajo. Se tiene que saber desarrollar un discernimiento frente a los diversos eventos y tendencias relacionadas con el mercado laboral. Porque la comunidad educativa prepara a los jóvenes al mundo del trabajo, pero no sólo a esto.

2.3.3.4.1. Mejorar la orientación profesional de los jóvenes

Las dificultades de inserción profesional de muchos jóvenes pueden tener su origen en parte por una orientación aleatoria, que no tiene suficientemente en cuenta los talentos y las aspiraciones de los jóvenes, porque en un mundo en constante cambio el papel de los sistemas de orientación en los sistemas educativos es imprescindible³³⁸. Los factores personales que conducen a los jóvenes a

³³⁷ P. MORAL, *L'économie haïtienne, Port-au-Prince, 1959, 87*, citado por J.-P. MOROSE, en MOROSE J.-P., *Pour une réforme de l'éducation en Haïti*. Thèse de doctorat, Suisse, Université de Fribourg, 1970, 20

³³⁸ P. DEL CORE, *Introduzione*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 15

elegir una profesión no son siempre los mismos para todos los jóvenes. De hecho, algunos de ellos eligieron su profesión por interés, otras son a menudo ambivalentes o todavía no saben qué hacer en una determinada edad. Por supuesto, a veces el factor económico es importante.

Para ello, se debe llegar a una orientación profesional capaz de establecer un justo equilibrio entre, por un lado las necesidades de la sociedad haitiana y por otra parte las aspiraciones profesionales y personales de cada joven. Por lo tanto, convendría dirigir los jóvenes hacia un trabajo, digamos "su trabajo" por cual está hecho, teniendo en cuenta sus capacidades, gustos, su temperamento, su inteligencia³³⁹.

Pero es importante preguntarse cuando hablamos de orientación ¿qué se quiere decir? De acuerdo con la OCDE, la orientación profesional se refiere a "los servicios y actividades destinadas a individuos de todas las edades, en todas las etapas de su vida, para ayudarles hacer sus elecciones educativas o profesionales y gestionar sus evoluciones profesionales"³⁴⁰. Sin embargo, también sabemos que detrás de la palabra "orientación" pueden existir diferentes realidades. De hecho, tendemos a reducirla a la asignación de una carrera profesional. Es cierto, pero está lejos de ser reducida a sólo eso. La orientación es también un tipo de análisis de la información de los diferentes canales existentes³⁴¹. Y por otra parte, es un tipo de apoyo que puede ayudar a los jóvenes a desarrollar un proyecto de vida personal y/o profesional ya que los recorridos de elecciones hoy en día son cada vez más complejos y difíciles³⁴². Pero también se tiene que entender que la orientación

³³⁹ K. POLACEK, *Storia ed evoluzione dell'orientamento*, in DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte*, Op. cit., 32-36.

³⁴⁰ OCDE, *L'orientation professionnelle*, op. cit., 11

³⁴¹ J. GUICHARD – M. HUTEAU, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, 22006, 3-4

³⁴² *Ibidem*, 55-84

se entiende como una especie de modalidad educativa continua y transversal que se extiende a lo largo de la vida de una persona³⁴³.

En el caso de la formación técnica y profesional, la orientación profesional debe ser vista como un proceso, ya que el desarrollo de un proyecto personal de formación y de vida profesional requiere una maduración larga y lenta, a veces compleja. Este enfoque supone que cada joven debería preguntarse sobre sus motivaciones reales y profundas, sus habilidades, pero también convendría cuestionar su entorno, es decir, ver qué tipo de formación debe seguir para ejercer una profesión en particular, ¿cuáles son las posibilidades de éxito en un sector en particular?

Además, no podemos olvidar que algunos jóvenes procedentes de familias más desfavorecidas que otras donde existe una escasa cultura (conocimiento) o la imposibilidad de acceder a la información sobre la orientación profesional³⁴⁴. De ahí la importancia de ayudar a muchos jóvenes, si no todos a tomar decisiones, sino también ayudarles a acceder a la información adecuada. Por lo tanto, se necesita una estructura de orientación profesional capaz de contribuir a la ascensión social en lugar de reproducir la desigualdad de oportunidades de manera pasiva.

Para mejorar la orientación profesional de los jóvenes haitianos, las autoridades deben abordar los desafíos de la educación obligatoria donde la orientación profesional no es parte del plan de estudios. Hay muchos jóvenes que abandonan los estudios sin obtener un título. Ellos necesitan encontrar los programas locales que puedan ayudarles a pasar de la escuela al trabajo y volver a la escuela.

³⁴³ P. DEL CORE, *L'orientamento nella proposta COSPES*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte*, op. cit., 74-75; también cf. J. GUICHARD – M. HUTEAU, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, 2005, 18-21

³⁴⁴ L. M. POMBENI, *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996, 9

2.3.3.4.1.1. *Algunas posibilidades de acción*

Teniendo en cuenta esta falta en materia de orientación profesional que conoce escuela en Haití y sabiendo que el entorno escolar no es el único lugar donde se pueda llevar este tipo de actividad³⁴⁵, se recomienda que las escuelas profesionales cuenten con una estructura de orientación (consejo de orientación profesional) que pueda ayudar a los jóvenes a alcanzar una cierta madurez profesional que tomaría en cuenta tres dimensiones de la orientación: la dimensión formativa, la dimensión informativa y la dimensión consultiva³⁴⁶. En ese momento se tiene que asegurar que el personal de orientación se compone realmente de profesores "especialistas", que por lo tanto tengan una determinada competencia, es decir, personas que conozcan el mercado laboral y las implicaciones de los varios tipos de empleo. Porque el servicio de un consejero en la escuela puede ser muy útil para ayudar a los jóvenes a ver con más claridad y elegir su profesión.

Se podrían eventualmente invitar a jefes de empresas con experiencia para hablar con los estudiantes en escuelas de formación profesional, sino que también se podrían organizar encuentros locales o nacionales con las empresas u autoridades del mercado laboral a fin de que los programas escolares de orientación profesional tengan en cuenta la evolución del mercado laboral. La estructura de orientación profesional puede también ayudar a los estudiantes a adquirir el espíritu emprendedor y las competencias de la vida activa.

El acompañamiento de los jóvenes, se tendría que realizar incluso después de obtención de sus diplomas. Sería de la responsabilidad del equipo de orientación de buscar llevar a cabo encuestas a intervalos regulares sobre el futuro educativo y profesional de los jóvenes que salen de los centros de formación profesional. Así que este es un enfoque personalizado en el que se asocia la orientación profesional con otros servicios tales como: capacitación en técnicas de búsqueda de empleo, cómo

³⁴⁵ OCDE, *L'orientation professionnelle*, op. cit., 11.

³⁴⁶ P. DEL CORE, *L'orientamento nella proposta COSPES*, op. cit., 96-102

hacer una entrevista (de trabajo), cómo escribir una carta la motivación, cómo vestirse, cómo tener confianza en sí mismo, como se suele hacer en Escandinavia³⁴⁷. Este tipo de formación, aparentemente obvio, puede aportar a muchos jóvenes que, debido al entorno del que provienen, no siempre saben qué se espera de ellos³⁴⁸.

Con el fin de capacitar de manera integral, sería necesario que la formación no sólo tenga en cuenta todas las dimensiones de los jóvenes (los aspectos cognitivos, éticos y emocionales), sino que también dicha formación sea un proceso gradual para que garantice todas las condiciones para el éxito de los jóvenes en cuestión, a partir de la orientación desde el inicio en la escuela de formación técnica y profesional hasta su búsqueda y/o la creación de empleo. Esto podría aplicarse a todos los estudiantes desde el inicio de la formación profesional y se extiende a lo largo de los tres años de formación. Así, la orientación será concebida como propuesta educativa y preventiva³⁴⁹. Porque, son los jóvenes los principales protagonistas de su orientación³⁵⁰.

2.3.3.4.2. *Colaboración entre ETP, Estado y mundo laboral*

Es necesario desarrollar una estrecha colaboración entre estas tres entidades: la ETP (Escuela de Formación Profesional), el Estado y el mundo del trabajo. No se puede olvidar que el primer objetivo de la educación no es sólo una manera de hacer dinero, sino que sobre todo, es formar a las personas para que puedan contribuir al avance de su propia nación.

³⁴⁷ OCDE, *L'orientation professionnelle*, op. cit., 20-21

³⁴⁸ S.WILIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi. Trois stratégies*, Paris, OCDE, 1981, 228

³⁴⁹ P. DEL CORE, *L'orientamento nella proposta COSPES*, op. cit., 61

³⁵⁰ *Ibidem*, 103

En la actualidad se tiende a hablar de los certificados ISO192³⁵¹. Con toda la importancia que la certificación ISO pueda tener, creemos que hay que ser prudente de no caer en la trampa de la formación de un técnico según el único criterio del mercado de trabajo o el comercio. También es cierto que para ser pertinente, la educación técnica y profesional debe ser dirigida al sector industrial, es decir, que debe evolucionar en estrecha relación con el sector del empleo, pero no sólo en función de ello³⁵².

En este sentido, con el fin de lograr un equilibrio justo, creemos que es apropiado que el currículo se ajuste a la oferta educativa de cada institución, y también teniendo en cuenta las necesidades del mercado laboral y en armonía con el programa previsto por el Estado.

Cada centro técnico y profesional debe asegurarse de que la competencia adquirida de sus técnicos responde a los requisitos del tiempo, las necesidades del territorio. Para ello, a pesar de que no sea único, es importante que la escuela profesional este equipada (maquinaria y herramientas técnicas) adecuadamente y superen, el nivel de modernidad, la necesidad de los empresarios de la zona. Como se argumenta en el Informe Delors de UNESCO, "la formación profesional debe conciliar dos objetivos contradictorios: la preparación a los trabajos que existen en la actualidad y la capacidad de adaptación a los puestos de trabajo que aun no existen"³⁵³. Habría que pensar también que la formación del adolescente o joven técnico no se detiene allí, por lo tanto, es necesario ajustar correctamente el plan de estudios de modo que también pueda conducir a la puerta de la Universidad, en el caso que algunos quieran continuar su educación, y que llegando al final de su formación profesional tengan un reconocimiento oficial³⁵⁴. Este trabajo será mucho más fácil si se establecer una relación armoniosa y de cooperación entre la escuela técnica y profesional, el Estado y las

³⁵¹ Cf. A. BOURNAZEL, *La formation professionnelle. Gestion et évaluation, le pentagone de la formation professionnelle*, Québec, SEFI, 2005, 308-309.

³⁵² J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 141

³⁵³ *Ibidem*, 140.

³⁵⁴ *Idem*, 141

empresas. Sin embargo, frente a la inadecuación actual de la educación técnica y profesional a las necesidades reales del mundo empresarial, sería conveniente revalorizar las prácticas y la formación en alternancia.

2.3.3.4.3. *La formación en alternancia*

En la formación en alternancia, la empresa juega un papel determinante³⁵⁵. Esta formación es muy enriquecedora, ya que abarca dos lugares distintos: un lugar de enseñanza sistemática representado por la escuela o el centro de formación profesional y otro centro de producción que a menudo es la empresa³⁵⁶. A fin de asegurar la formación profesional de los jóvenes, la escuela de formación profesional y la empresa, lejos de oponerse se complementan. La complementariedad entre la teoría y la práctica, implica una coordinación o un trabajo conjunto entre el director de la escuela de formación profesional y el de la empresa. Este dispositivo, según algunos, podría facilitar la construcción de competencias profesionales que la escuela sola no puede lograr. Como resultado, la alternancia sería capaz de jugar diferentes funciones: facilitar el paso de la formación de empleo; constituiría para las empresas un recurso de competencias profesionales indispensables y finalmente permitiría construir una red de relaciones entre escuela de formación profesional y la empresa³⁵⁷.

2.3.3.4.3.1. *Tipología de alternancia*

³⁵⁵ G. MALIZIA – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, op. cit., 27

³⁵⁶ F. TILMAN – E. DELVAUX, *Manuel de la formation en alternance*, Lyon, Chronique Sociale, 2000, 19

³⁵⁷ V. COHEN-SCALI, *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF, 2000, 26-27

Dependiendo del tipo de relación o de colaboración establecida entre las dos instituciones (escuela y empresa) algunas personas tienden a hablar de cuatro tipos de alternancia³⁵⁸.

- *Alternancia-fusión*: este tipo de alternancia se realiza por una sola organización a través de una actividad productiva.

- *Alternancia-yuxtaposición*: en este modo de alternancia el tiempo del alumno es dividido en dos partes, un período de trabajo productivo y un periodo de aprendizaje sin que exista ninguna relación entre ellos.

- *Alternancia-complementariedad*: esta categoría de alternancia comparte las tareas de aprendizaje entre el sector productivo y la formación. Incluye algunas prácticas en empresa, como la mayoría de los dispositivos de aprendizaje industrial.

- Y por último, *la Alternancia-articulación*: aquí los dos sitios se combinan para la adquisición de los conocimientos necesarios para ejercer un oficio, sin que proceda a priori a las especializaciones.

2.3.3.4.3.2. *Límites de la formación en alternancia en Haití*

No podemos ignorar que la formación en alternancia pueda ser positiva y lo que pueda representar para los jóvenes que evolucionan en los países subdesarrollados. Porque "formación en alternancia permite a los jóvenes para acceder, después de dos a tres años y medio a una calificación que corresponde al nivel de obrero (o empleado) calificado"³⁵⁹. En el caso de que el estudiante de un buen rendimiento en la empresa tanto en términos de competencias técnicas como por su comportamiento ético, podrá a partir de ello ser solicitado para insertarse en al mundo del trabajo. En

³⁵⁸ F. TILMAN – E. DELVAUX, *Manuel de la formation en alternance*, op. cit., 19-20

³⁵⁹ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 119

este sentido se reconoce que "el sistema alemán de formación profesional, el" sistema dual "o formación en alternancia [...] es a menudo considerado como uno de los factores por los cuales la tasa de desempleo de los jóvenes es relativamente baja en Alemania, en comparación con otros países. Se estima que permite una transición exitosa desde la escuela hasta el mundo laboral, y mejorar la adaptabilidad de las empresas"³⁶⁰.

En resumen, la formación en alternancia ofrece a los estudiantes una gama mucho más amplia de situaciones de aprendizaje que las que encuentran en un centro profesional³⁶¹. Sin embargo, la aplicación de este sistema en algunos países subdesarrollados, o más específicamente en Haití sigue siendo una utopía de momento. Porque una de las debilidades del país es la ausencia o escasez de empresas. Sin embargo, creemos que en el futuro con el fin de repensar la formación como parte de una sociedad en cambio, la formación en alternancia será de gran utilidad.

2.3.3.4.4. *Las pasantía*

La pasantía es una oportunidad para que los alumnos adquieran habilidades, competencias, y también para establecer relaciones profesionales y tal vez hasta encontrar un momento en el futuro, un trabajo si la experiencia es satisfactoria para ambas partes³⁶². La pasantía práctica puede ser útil para los estudiantes de muchas maneras. En primer lugar, es un tiempo para que el alumno realice su auto-evaluación, es decir, comprobar sus fortalezas y debilidades, pero también a través de la experiencia de trabajo que el alumno habrá adquirido durante su pasantía, su currículum será más atractivo para futuros empleos.

³⁶⁰ *Ibidem*, 118

³⁶¹ F. TILMAN – E. DELVAUX, *Manuel de la formation en alternance*, op. cit., 37.

³⁶² V. COHEN-SCALI, *Alternance et identité professionnelle*, op. cit., 35

Siempre que sea posible convendría combinar la formación profesional con experiencia de trabajo en terreno³⁶³. Como ya lo indicaron algunos expertos como P. Grootings, la empresa es un lugar seguro asegurar la formación profesional de los jóvenes³⁶⁴. De ahí la necesidad de crear alianzas entre las escuelas profesionales, las empresas y el Estado³⁶⁵. Las visitas a los lugares de trabajo, fábricas u otros con los estudiantes resultan ser muy formativos.

Sin embargo, no debemos mistificar las prácticas. Es decir, que las pasantías no significa implican automáticamente la adquisición de competencias, ya que también se debe preguntar ¿dónde el joven ha hecho las prácticas? ¿Qué tipo de equipo tiene este negocio? ¿Si se trata de un entorno que pueda garantizar ciertos valores educativos³⁶⁶? ¿Qué tipo de apoyo servirá a los estudiantes?

Por lo tanto, convendría prever una cierta comunicación entre la escuela y la empresa, para conocer las condiciones reales de trabajo de los jóvenes estudiantes y las relaciones sociales que existen, para por una parte para tranquilizar a los jóvenes, demostrarles que no son abandonados a su suerte y también para evaluar los resultados de la capacitación por el trabajo³⁶⁷.

2.3.3.5. *La inserción profesional de los jóvenes*

Nos preguntamos, ¿cómo remediar las dificultades relacionadas con la inserción profesional de los jóvenes? Hemos dicho cómo "remediar" la situación de desempleo de los jóvenes haitianos no cómo "resolver" este problema. En primer lugar para un país como Haití, si se quiere lograr algo

³⁶³ S. WILIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi*, op. cit., 229 ; tambien cf. CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana*, op. cit., 52

³⁶⁴ UNESCO, *Enseignement professionnel, le grand retour ?*, op. cit., 7 ; aussi cf. R. ARNOLD, *Formación profesional*, op. cit., 18

³⁶⁵ S.WILIAMS [Ed.], *Les jeunes sans emploi*, op. cit., 226

³⁶⁶ G.MALIZIA – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, op. cit., 27

³⁶⁷ F. TILMAN – E. DELVAUX, *Manuel de la formation en alternance*, op. cit., 74-75

profundo se debe tomar medidas importantes a nivel nacional (gubernamental), este problema no puede estar sujeto a una única institución educativa en el país.

Llegar a la creación de empleos en Haití, requiere en primer lugar que las condiciones de seguridad nacional sean mejoradas, además de lograr una estabilidad política, que obviamente se relaciona con un fuerte liderazgo en los líderes del país. De hecho, ningún accionista (extranjero o haitiano) invertirá su capital financiero en un país donde existe una anarquía total.

Una vez resuelto el problema de la inseguridad nacional y de la estabilidad política, el gobierno podrá abrir el país, en primer lugar a la diáspora haitiana para que vengan a invertir en su propio país, facilitándole algunos beneficios a medio plazo, como lo hizo Irlanda. Posteriormente, los accionistas extranjeros, llegarán naturalmente, a invertir en el país. Como resultado, Haití se convertirá en un país donde la vida es buena, volverá a atraer a los turistas como en el pasado. Y, finalmente, el resultado no será otro que la creación de empleo. La mejorar de las condiciones de vida y trabajo de los jóvenes, puede impedir la fuga de cerebros, de los jóvenes justo después de su graduación en la esperanza de encontrar mejores condiciones de trabajo y de remuneración fuera del país.

Por desgracia, con la llegada del terremoto del 12 de enero de 2010, la apoca actividad productiva del país fue destruida con la destrucción casi total de la capital de Puerto Príncipe. Ahora la única actividad es la de las ONG, que distorsionan totalmente la economía del país y el mundo laboral, se teme que el país más reducido que antes, se convierta en un país de ONG. ¿Qué pueden hacer las instituciones que trabajan con los jóvenes en el campo de la formación profesional?

Hay demasiados jóvenes en Haití que desperdician su juventud momento lleno de potencial. Estos jóvenes a menudo sufren de la falta de propuestas, muchas veces de oportunidades participación. Pero la misión de la educación es "de permitir a todos, sin excepción, de hacer

fructificar sus talentos y todo su potencial de creación, lo que implica que para cada uno la capacidad de tomar cargo y realizar su proyecto personal"³⁶⁸.

2.3.3.5.1. *Algunas posibilidades de acción*

Algunas propuestas concretas para combatir la lucha contra el desempleo se puede hacer.

Para ello, el currículo de la formación profesional debe estar bien equilibrado. Debería haber una capacitación que forme, entre otras cosas, a la economía, al espíritu empresarial. Es decir, sumergir los alumnos en la realidad del espíritu empresarial a fin de lograr un aprendizaje activo y un acercamiento a las realidades de la empresa; debería estimular y desarrollar en los alumnos la capacidad generalmente asociadas con el empresario, el conocimiento y las habilidades técnicas y administrativas. Por lo tanto, deberá fomentar técnicas y métodos de aprendizaje para la movilización de la creatividad, iniciativa, tenacidad, convicción, autoestima y la reflexión de los jóvenes estudiantes.

Se debería favorecer el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas (PYME). Dar no es educar. "En el paternalismo o el asistencialismo no existe rendición de cuentas, no hay decisión, solo hay acciones que demuestran la pasividad y la domesticación. Es esta falta de oportunidad de decisión y participación de una manera responsable que es característica del asistencialismo que lleva en sus soluciones una contradicción sobre la vocación del hombre a ser sujeto, y la democratización fundamental"³⁶⁹. Ayudar a los jóvenes a ser autónomos nos parece más educativo. En ese mismo dinamismo, no se puede pedir a las instituciones educativas de ser caritativas o paternalistas, sino que

³⁶⁸ J. DELORS [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 14.

³⁶⁹ P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, op. cit., 51.

se pueden proyectar otras estrategias y programas como parte de la formación técnica y profesional de los jóvenes.

Se deberían buscar formas de ayudar a los jóvenes de los centros profesionales y técnicos a participar en pequeñas y medianas empresas (PYME) en forma de asociaciones. Visto que normalmente los beneficiarios (jóvenes) provienen de familias de escasos recursos, se podría pensar en crear una oficina de "fondo monetario", que tratará de hacer préstamos a algunos jóvenes que, al terminar sus estudios expresan el deseo de participar en las actividades empresariales por su cuenta o asociándose con otros jóvenes. Las condiciones de los préstamos quedarían por determinar.

¿De dónde vendría ese dinero entonces? La creación de una oficina de ayuda a la inserción laboral sería posible gracias a la contribución de algunos patronos nacionales y/o internacionales. Entre esos patronos se podía por ejemplo contar en gran medida con la participación de antiguos alumnos viviendo fuera del país. El éxito de este proyecto sin duda requeriría transparencia en la gestión financiera. El fondo monetario podría ser administrado por esos mismos patronos bajo la dirección de un miembro del cuerpo educativo de la escuela. Eventualmente, los miembros de esta oficina también se encargarían de evaluar la inserción profesional de jóvenes titulados en el mercado laboral.

Asociación de jóvenes titulados. En un país como Haití, donde casi la mayoría de la población vive en el desempleo permanente y sobrevive por la ayuda humanitaria, sería utópico pensar que todos los jóvenes graduados podrán acceder al mercado laboral. Los jóvenes de algunos países industrializados se enfrentan también a este tipo de dificultad. Pero, ¿qué podíamos hacer?

Haití, como ya lo hemos señalado, ha sufrido demasiado del paternalismo y del asistencialismo en materia de desarrollo, y tememos que el terremoto de 12 de enero 2010 sea una oportunidad para continuar reduciendo el país a este estado de dependencia absoluta. En nuestra opinión, uno podría

pensar en el desarrollo de algunos programas nacionales de la naturaleza social y de comunitario, como ya lo han experimentado algunos países: Estados Unidos, México, Sudáfrica, Serbia y Canadá³⁷⁰.

Es cierto que dada la debilidad del gobierno haitiano ha mostrado hasta el día de hoy, las escuelas de formación profesional podrían fomentar este tipo de actividades con los diplomados que aun no trabajan, lo que sería propio de Haití. Este programa podría ser una fuerza que organice las energías de la juventud en soluciones concretas y urgentes para las comunidades más necesitadas y también para desarrollar una conciencia ciudadana y responsable entre los jóvenes. Ellos tendrían que realizar ciertas actividades tales como: reparación de ciertos lugares públicos de la comunidad, campaña de reforestación, vecindarios limpios, promoción de actividades recreativas y culturales en determinadas zonas, etc.

2.3.3.5.2. *El trabajo de la cooperación en la mejora de la formación profesional en Haití*

En general los niveles de inserción laboral obtenidos por los proyectos de formación profesional e inserción laboral apoyados por organismos de cooperación en Haití en los últimos años han sido bajos.

Esto se debe, a los siguientes factores:

- ✓ La principal variable que determina el éxito de este tipo de iniciativas debe ser la inserción laboral, por lo que el componente de acceso al empleo no debe quedar desatendido con el proyecto, sino ser incorporado como un elemento esencial del programa.

³⁷⁰ Cf. D. G. CALVERT, *Jóvenes constructores de la comunidad*, op. cit.,258-259; también cf. la page Web <<http://www.americorps.gov/>>, (12.03.2010).

- ✓ No se parte de una lógica de demanda empresarial para la identificación y definición de los programas de formación.
- ✓ La oferta es en la mayoría de los casos determinada unilateralmente por la ONG ejecutor de la acción, sin una base sólida metodológica ni de mercado.
- ✓ Al no contar la ONG con una adecuada conexión ni entendimiento del mundo empresarial, en muchas ocasiones no se cuenta con los necesarios procesos de vinculación entre los alumnos y las empresas. La mayoría de las ONG ejecutoras no cuentan con gabinetes laborales, políticas o metodologías específicas de inserción laboral o contacto con empresas. En todo caso, dichos gabinetes o políticas de contacto con empresas se han desarrollado durante el proyecto y no durante la identificación / formulación de los mismos, con escasos resultados en términos de colocación de alumnos así como de negociación de políticas laborales, acuerdos de colaboración, establecimiento de servicios pagados por parte de las empresas en respuesta al valor de formación técnica y selección de personal, etc.
- ✓ La falta de una adecuada visión de mercado produce bajos niveles de inserción laboral genera al mismo tiempo una saturación de oferta en determinados sectores. Se han dado múltiples casos en donde se forman dentro de un solo proyecto cientos de estudiantes en una profesión específica que por lógica no pueden ser absorbidos por el mercado laboral. Casos generales de estas profesiones son Peluquería/Cosmetología o Panadería/Repostería.
- ✓ Esto puede que responda más a la facilidad de impartir estos cursos cortos y el interés que puedan generar entre la población (especialmente si los cursos son gratuitos) que a la empleabilidad o capacidad de generación de ingresos de dichas profesiones.

- ✓ De esto último se deriva que no se cuenta por lo general con mecanismos de sostenibilidad de los programas de formación, no pudiendo garantizarse la misma aún en programas de largo plazo (4 o más años). No se han establecido relaciones institucionales entre los centros de formación profesional y las empresas. Tampoco se han logrado acuerdos claros de transferencia a instituciones públicas que puedan garantizar el mantenimiento del funcionamiento de los centros en ausencia de la cooperación internacional.
- ✓ Por otro lado, los programas de formación basados en cursos técnicos cortos (alrededor de 40 horas) no profundizan suficientemente en el desarrollo de capacidades de los alumnos cuando se trata de inserción laboral por cuenta ajena, generando insuficiente valor añadido para las empresas. Se exceptúan los casos en los que se trata de cursos especializados bajo una demanda de trabajo claramente identificada que reconozca ese valor añadido en la retribución salarial.
- ✓ Sin embargo, los cursos largos (3-4 años), incurren por un lado en unos costes por alumno muy altos, que es ausencia de acuerdos con el estado para la financiación de los mismos, bajo una asunción del estado de dicha función pública, provoca en los proyectos niveles muy bajos de eficiencia y sostenibilidad
- ✓ En varias ocasiones se funden los programas de formación para el empleo con los de autoempleo, creando así cierta confusión metodológica que impide el logro de los objetivos de cada uno de los programas.
- ✓ En varias ocasiones se funden los programas de formación para el empleo con los de autoempleo, creando así cierta confusión metodológica que impide el logro de los objetivos de cada uno de los programas.

- ✓ Por último, no se han desarrollado mecanismos ni políticas integradoras de la empresa, tanto en su participación activa en la identificación de necesidades formativas como en su participación en la provisión misma de los cursos, ni en políticas de responsabilidad social de la empresa a la hora de garantizar condiciones laborales, contribuir socialmente a la mejora de la situación de las familias y comunidades de sus trabajadores ni abonar al menos parcialmente los costes de formación de los estudiantes por ellas empleados.
- ✓ Se han observado buenas experiencias en el establecimiento de alianzas entre instituciones públicas de Formación Profesional y proyectos de Formación Profesional de ONG, en donde la formación técnica es provista por el organismo público, facilitando la ONG bien el espacio para impartir los cursos, bien la difusión, selección y organización de los participantes en los cursos.
- ✓ Es difícil hacer un seguimiento adecuado a los proyectos debido a que en muchos casos el sistema de información no se adecúa al proceso de formación y por lo tanto la información es de difícil captura y baja fiabilidad.

2.3.3.5.3. *Recomendaciones de mejora de proyectos de Cooperación*

A través de este trabajo hemos visto necesaria una redefinición del rol que desempeñan las ONG en los procesos de Formación Profesional para la Inserción Laboral. Este rol debería tender a que la ONG actúe más como facilitador del proceso que como proveedor directo de todos los servicios, especialmente de la formación. No obstante, las particularidades de cada contexto deben verse reflejadas en el diseño del programa de Formación Profesional, por lo tanto se deben tener el grado de desarrollo de los servicios de provisión de Formación Profesional y servicios complementarios

(bolsas de empleo, formación básica de la población, etc.) por parte de entidades públicas y privadas. Todos los actores y recursos deben ser involucrados y en la medida en que más desarrollados estén, menor debe ser la provisión de servicios por parte de la ONG.

Este cambio de rol de la ONG se enmarca dentro de los siguientes planteamientos:

- ✓ Se debe tender a que tanto el Gobierno como los actores privados asuman su rol dentro del mercado de oferta de formación profesional. Esto permitiría consolidar dicha oferta y no hacer dependiente su provisión de las ONG y por tanto de los recursos de la cooperación internacional.
- ✓ La provisión de Formación Profesional por parte de múltiples ONG sin un marco de coordinación amplio entre ellas, como el que puede dar el Gobierno dado que tiene la visión estratégica del país o región, tiende a generar atomización y falta de sistematización de los programas. Resulta necesario profundizar en la elaboración de estrategias regionales y nacionales de Formación Profesional.
- ✓ La tendencia de los donantes es la de transferir las estructuras financiadas a gobiernos o beneficiarios finales, lo que dificulta el mantenimiento de la propiedad de los centros de Formación Profesional. por parte de una ONG y la posibilidad de continuar con los esquemas en los que las ONG son propietarias y gestoras directas de centros de Formación Profesional.

A continuación se plantean unas preguntas clave que, ajustadas a cada entorno, nos aportan reflexiones surgidas de las evaluaciones que puedan ser útiles de cara al diseño de nuevas intervenciones en el campo de la formación profesional e inserción laboral:

- ✓ ¿Quién debe proveer la Formación Profesional?

Dado que en cada país las condiciones y el desarrollo de la infraestructura y servicios de Formación Profesional son diferentes, la provisión puede ser dada por varios actores como Gobierno, empresas privadas, ONG o asociaciones, etc. Sin embargo la tendencia debe ser a ir cediendo estas funciones a los organismos públicos o privados e ir transformando a la ONG en un agente facilitador de las relaciones entre los demás actores. En un caso ideal la Formación Profesional debería ser provista por el Gobierno y empresas privadas en los casos en los que el mercado de formaciones de corto plazo y baja complejidad técnica se haya desarrollado (ofimática, cocina, costura, etc.). Bajo esta premisa el rol de las ONG debe cambiar para actuar como facilitador y agente de fortalecimiento del el sector del sector público y de los proveedores privados.

✓ ¿Cómo se deben diseñar los programas de Formación Profesional?

Los programas de Formación Profesional deben estar diseñados desde la demanda de mercado, es decir que deben responder a las necesidades de los sectores o empresas que desarrollan sus actividades en una región o país. Esto se traduce en garantizar que se den los vínculos entre las empresas y la población y que además se proveen los servicios complementarios que eliminan fallos de mercado como falta de acceso a la información (bolsas de empleo) o falta de incentivos adecuados para acceder a la Formación Profesional o contratar aprendices.

✓ ¿Cómo se debe financiar la Formación Profesional?

Los programas de Formación Profesional deben contemplar una estrategia de sostenibilidad desde el primer momento. Para esto es necesario definir quién se hará cargo del mantenimiento y gestión de los programas y estructuras de Formación Profesional. Si es el Gobierno, deberá estar dispuesto en sus políticas y presupuestos y si son los privados, deberá establecerse un plan de cobro por servicios prestados

Las preguntas planteadas anteriormente se desarrollan a continuación de forma detallada:

2.3.3.5.2.1. *Fortalecer el rol de las ONG como facilitadoras*

En general el papel de las ONG en los proyectos de cooperación debe tender a dejar el papel de sustituto de la función pública, o de los proveedores de servicios privados en algunos casos, para convertirse en un Facilitador de desarrollo del Mercado y en un agente de fortalecimiento de los proveedores públicos y privados.

Este cambio de modelo en el caso de la Formación Profesional significa que la ONG en lugar de dedicarse a la provisión de la formación, con la creación de estructuras educativas (centros y talleres) correspondientes, debe canalizar sus recursos para establecer contactos entre Demanda (empresas), Oferta (beneficiarios) y Recursos existentes (públicos o privados), facilitando de esta forma una relación natural. Bajo este nuevo modelo los posibles roles que podría adoptar la ONG serían los siguientes:

Bolsa de empleo o gabinete laboral: El papel fundamental de la ONG es intermediar entre las empresas, los estudiantes o población en general que busque empleo y centros oferentes Formación Profesional. Para que la bolsa de empleo funcione y responda acertadamente al mercado laboral debe llevar a cabo las siguientes actividades de forma cíclica:

- ✓ Captura de las necesidades de recursos de las empresas y los transformar en ofertas de empleo.
- ✓ Difusión de las ofertas de empleo utilizando los medios que más se adecúen a la comunidad (internet, correo, tablón de anuncios, reuniones comunitarias, reuniones de padres en colegios, etc.)

- ✓ Apoyo a los estudiantes y población en general a la elaboración del Currículo, adaptándolo de acuerdo a la oferta.
- ✓ Identificación de necesidades de formación adicional y direccionamiento a los centros de formación en donde pueda hacer el curso
- ✓ Enviar o apoyar en el envío de los Currículo en respuesta a las ofertas
- ✓ Seguimiento tanto de los direccionamientos a cursos como los Currículo enviados a las empresas.

Facilitador hacia las bolsas existentes: aunque el objetivo fundamental sigue siendo poner en contacto la oferta y la demanda laboral, en este caso la ONG se encargará de promover la relación entre los centros de formación profesional, las empresas y las bolsas de empleo existentes en la región, sin intervenir directamente en el proceso. En este caso la función de la ONG será apoyar y fortalecer las bolsas de empleo para que la interacción descrita en el rol anterior se lleve a cabo.

Facilitador hacia otros proveedores de formación profesional: En este caso la ONG se encargará de facilitar la acción de proveedores de formación profesional en entornos o lugares a los que no haya podido llegar. En algunos países se han comenzado a establecer alianzas con centros públicos o privados de formación técnico-profesional, coordinando la provisión de los cursos técnicos de capacitación con dichas instituciones en lugar de establecer una estructura propia para impartir los cursos.

Responsabilidad Social Corporativa: El éxito de estas iniciativas depende en gran medida de la claridad que se tenga acerca del valor que el programa puede representar para la empresa y los incentivos ésta que puede obtener por su participación (imagen, beneficios fiscales, etc.). El rol de la ONG se centraría en la sensibilización y difusión del programa en el medio empresarial con el objeto

de lograr su participación, en el proceso la modalidad que mejor se adecúe al tipo de empresa y sus motivaciones. A continuación se describen algunas posibilidades de participación:

- ✓ *Integración profesional de colectivos vulnerables:* la ONG debe promover la firma de acuerdos formales entre empresas y bolsas de empleo o centros de formación que permitan la incorporación laboral de población con especiales dificultades. Para ello sería necesaria por una parte trabajar en la sensibilización de las empresas sobre las condiciones de dicha población así como buscar acuerdos con instituciones públicas que puedan incentivar de alguna forma la contratación de dichos colectivos por parte de las empresas.

- ✓ *Sistema de formación dual:* este sistema se basa en la co-responsabilidad del proceso de aprendizaje, alternando la formación entre el centro de formación profesional, encargado de la parte teórico-práctica, y la empresa, quien asume la parte práctica. La integración de estos dos actores en el proceso de formación permite el ingreso rápido en el mundo laboral de trabajadores motivados y con suficientes conocimientos teórico-prácticos de la ocupación, además de promover el desarrollo de la empresa con base en trabajadores. Para ello el esquema debe estar construido sobre la necesidad de dicho recurso humano cualificado por parte de la empresa, de forma que pueda garantizarse la inserción laboral efectiva una vez finalizado el periodo de prácticas.

Ya que se trata de un proceso de aprendizaje, es fundamental que exista un plan de formación teórico-práctico acorde a la especialidad que defina claramente los conocimientos y habilidades que debe adquirir el estudiante en cada etapa. Por su parte, la empresa debe designar una persona responsable de la formación, acompañamiento y evaluación de los estudiantes/aprendices. El contrato o acuerdo de formación debe comprometer a la empresa a

dar continuidad a los contratos de aprendizaje en condiciones laborales acordes con el nivel de especialidad del aprendiz.

- ✓ *Voluntariado Corporativo para el Desarrollo:* La función de la ONG en este caso sería coordinar un proceso en el que la empresa apoya a sus empleados para realizar acciones de voluntariado en las que prestan sus conocimientos y experiencia profesional y personal al servicio del desarrollo. Para que estas iniciativas sean exitosas se debe entender el Voluntariado Corporativo para como la materialización de una alianza estratégica entre empresa y ONG, por lo tanto se deben valorar aspectos geográficos, estilos de trabajo y valores corporativos, enfocándolos para generar entre los socios una relación de ganar-ganar.

2.3.3.5.2.2. *Los programas de Formación Profesional deben estar diseñados desde la demanda de mercado*

La única forma de asegurar que las personas que asisten a un programa de formación profesional puedan trabajar una vez termine la formación es definiendo cuáles son los sectores con mayor demanda de recursos y los programas más adecuados a las necesidades de las empresas de la región. La identificación de estos sectores debe estar basada en estudios de mercado, que además de definir las características de la demanda (empresas) y la oferta (proveedores de formación), deberá tener en cuenta el perfil poblacional de la región. Factores como edad, nivel de educación formal, índices de migración y aspectos culturales como género, pueden ser relevantes al momento de encontrar candidatos que puedan responder a la demanda de las empresas.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta en el diseño de los programas de formación profesional es que debe tener un valor añadido que garantice que las cualificaciones adquiridas sean

valoradas y retribuidas por el mercado. Las formaciones más valoradas serán aquellas en las que la curva de aprendizaje sea más larga y por lo tanto más costosa de asumir por la empresa. Por ejemplo, un restaurante o un hotel no querrían pagar más por una persona que se haya especializado en labores de camarero ya que es un cargo para el cual se pueden desarrollar las habilidades rápidamente o incluso durante los primeros días de trabajo. En este caso serán más valorados los conocimientos en contabilidad, gestión de recursos humanos o servicio al cliente que pueden repercutir en el mejoramiento de la eficiencia.

En cuanto a las características del mercado podemos hablar de dos tipos de modelos:

- ✓ *Demanda de Sectores Estratégicos:* Este modelo está pensado para funcionar en un entorno en el cual existan sectores estratégicos de gran escala, en general de producción industrial, que generen una demanda prácticamente constante de personas especializadas en labores determinadas. Por tratarse de sectores estratégicos, el programa deberá estar alineado con las políticas nacionales o regionales de desarrollo de tal forma que se apoye en los recursos y estructuras de formación profesional existentes, actuando como gestor pero nunca como proveedor. En los casos en los que sea necesario apoyar al Gobierno en el desarrollo o creación de infraestructura, la ONG tan solo debe proveer los recursos al Estado.

La formación de recursos con mayor grado de especialización requiere la inversión de más tiempo sin recibir remuneración. Dado que la población a la que se dirigen los programas es de escasos recursos, el incremento en los plazos de formación se traduce en un incremento del coste de oportunidad y que lleva a la deserción (ver gráfico 4). Por esta razón se recomienda que los cursos tengan una duración máxima de 1 año y que en los casos en los que se requiera más tiempo se desarrollen contratos de aprendizaje con empresas que estén interesadas en patrocinar aprendices dentro de sus políticas de RSC.

✓ *Demanda de Sectores Dinámicos:* Este modelo se adapta a entornos donde al contrario que en el modelo de demanda constante, no existen sectores estratégicos y en su lugar hay una gran variedad de empresas de menor escala dedicadas a múltiples sectores, en su mayoría de servicios. La demanda sería entonces cambiante y en general no requeriría recursos con formaciones muy especializadas.

En este escenario, el rol de la ONG podría asemejarse más al de una Empresa de Trabajo Temporal, en el sentido de constituirse como termómetro del mercado laboral y conector entre oferta y demanda que como proveedor temporal y de oferta (no sostenible y no respondiendo a la demanda del mercado) de formación profesional.

Debido a la imperiosa necesidad de generar ingresos que tiene la población de escasos recursos, el tiempo invertido en formación se traduce en un alto coste de oportunidad. Esto afecta directamente la motivación del estudiante para permanecer en el programa, por lo tanto se recomienda que los cursos se diseñen para ser impartidos en periodos de entre 1 y 6 meses, teniendo especial cuidado en mantener la profundidad que requiera el mercado.

Es necesario aclarar que el grado de especialización no está directamente relacionado con la duración del curso, ni con la complejidad o nivel de tecnicidad del aprendizaje. Una especialidad surge cuando una persona adquiere un conocimiento o desarrolla una habilidad, no necesariamente compleja, que no existe o no es común en un entorno determinado y por lo tanto es valorada por un determinado mercado.

✓ *Financiación y Sostenibilidad*

En cuanto a la sostenibilidad del programa, debe ser diseñado de tal forma que no requiera el flujo constante de subvenciones procedentes de cooperación o donaciones privadas. Existen dos opciones:

En la primera el Sector Público se hace cargo de los costes de estructura y funcionamiento, aunque la gestión la realicen entidades privadas. En este caso se deben evitar las dobles transferencias (el terreno del gobierno al socio local al inicio del proyecto y al finalizar el centro del socio al gobierno), por el contrario se debe tratar de que la construcción o adaptación de los centros se haga directamente con la entidad pública que se hará cargo de su mantenimiento.

En la segunda, se debería crear una empresa social jurídicamente independiente de la ONG para que desde un inicio se haga cargo de la gestión del centro bajo una perspectiva empresarial. En este caso se puede implementar un sistema de cobro en el que en la empresa pagaría por los servicios de gestión de ofertas de trabajo y formación de recursos de forma puntual o con contratos de pago mensual por la formación de un cierto número de personas. Por su parte el alumno recibiría la formación sin pagar por ella de inmediato, pero con el compromiso de hacerlo una vez esté trabajando. Para facilitar cobro de los créditos, se pueden hacer acuerdos con las empresas contratistas, para que sean ellas los que directamente descuenten de su salario una parte destinada para el pago del crédito

No podemos relacionar los problemas de escasez de alimentos en Haití a escasez de recursos naturales o algún otro error de producción, estas dificultades están relacionadas principalmente con la falta de infraestructura que impide la circulación de productos, o también la falta de voluntad política de los líderes para el desarrollo de la producción nacional. La falta de alimentos en Haití es vinculada a un problema económico, político y agrícola, que son inseparables el uno del otro. Sacar el país de esta situación de total dependencia de los países exteriores incluso a nivel alimenticio, requiere decisiones políticas muy ambiciosas.

En Haití, más que nunca las necesidades básicas son primordiales, sin embargo, debemos reconocer que el propósito de la intervención educativa no es sólo para preparar a los adolescentes y jóvenes al mundo del trabajo, donde la formación se reduciría únicamente a mera transmisión de conocimientos y habilidades técnicas, guiada por los criterios del mercado de trabajo. Para ello, las escuelas técnicas y profesionales deberían contemplar líneas de acción prioritarias como las prioridades materiales y la atención preferente a la población más marginada (población rural).

Hay que motivar a la comunidad educativa en las escuelas técnicas y profesionales. Que los maestros, padres y estudiantes participen en las decisiones relativas a la educación y el buen funcionamiento de la institución. De lo contrario, no podremos hablar de integración del individuo dentro de la institución. Además, la participación y la integración también implican la confianza en la institución. Porque un proyecto escolar, para ser eficaz y operativo, deben adoptar una cultura de cooperación que promueva y de prioridad a la comunicación, al intercambio de buenas experiencias y logros entre los miembros de la comunidad educativa.

Trabajan en el ámbito de la formación técnica y profesional en los países pobres como Haití requiere flexibilidad y visión. A fin de garantizar el futuro de la enseñanza técnica y profesional y de no depender totalmente de la ayuda exterior, convendría participar en proyectos productivos capaces,

si no totalmente, de garantizar al menos de un punto de vista financiero, el buen funcionamiento de la escuela de formación profesional en cuestión. Entre los sectores a desarrollar la enseñanza técnica y profesional se debería dar especial importancia a la formación agrícola.

Se debería fomentar la creación de redes entre las diversas escuelas técnicas y profesionales. Sin embargo, esta red no debe dejar sólo entre las escuelas técnicas y profesionales, sino que también debería considerar la posibilidad de alianza con otras instituciones o agencias que trabajan en el mismo campo de la formación profesional, y también en el campo de la educación en general, los padres y el Estado. Dar o hacer asistencialismo no es educativo, a fin de empoderar a los jóvenes se debería fomentar el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas (PYME), que sea bajo forma de asociación o de cooperación.

En el intento de preparar a los jóvenes haitianos para afrontar los retos del futuro, la formación debe combinar varios elementos, entre ellos: centrarse en el equipamiento adecuado, el estilo de enseñanza, pero sobre todo en formación de los profesores. Deben tener conocimientos técnicos, habilidades de enseñanza, sino también las habilidades personales para actuar. Ser docente hoy en día requiere la capacidad de equilibrio entre la dimensión técnica y la dimensión personal. Dado que la educación implica la capacidad de orientar, entrenar, ser modelo, requiere una preparación cuidadosa.

CONCLUSION

Al principio este trabajo, partimos de la hipótesis que "la evolución constante de la tecnología y del mercado laboral implica necesariamente la reestructuración de la enseñanza técnica y profesional de los jóvenes en Haití, si se quiere llegar a una escuela capaz de satisfacer las complejidades y demandas de la sociedad haitiana".

En este sentido, hemos podido demostrado en el primer capítulo algunas de las causas y características del problema del subdesarrollo en el mundo, y especialmente en Haití. Algunos de los problemas principales son la escasez de servicios de la sociedad moderna como salud, educación, alimentación, electricidad, carreteras, etc.

El análisis de la formación profesional de los jóvenes en Haití que hicimos en el segundo capítulo nos da a entender, entre otras cosas, que el hecho de haberse graduado de una escuela técnica y profesional en Haití no garantiza el empleo, visto que el mercado laboral no puede absorber todos los nuevos diplomados, independientemente de sus competencias.

Convencidos que la transformación de Haití como país, debe pasar necesariamente por la educación, en el tercer y último capítulo, después de señalar algunos problemas que parecen ser prioritarios, hemos hecho algunas propuestas. Al llegar al final de nuestra discusión, nos gustaría evocar rápidamente algunos elementos claves del desarrollo de esas propuestas.

Mientras que en el momento de la llegada de las primeras escuelas técnicas y profesionales, los jóvenes de origen popular que se preparaban al trabajo y los jóvenes trabajadores, se encontraba fácilmente expuestos a injusticias, incluso hoy en Haití, la situación la explotación y el desempleo sigue.

Los adolescentes y los jóvenes son la esperanza y el futuro, pero también el presente de la nación. Sin embargo, tienden a vivir sin proyecto de vida, ya que a menudo se encuentran maltratados por situaciones difíciles y por la pobreza. A menudo son víctimas de abusos sexuales, son reclutados como soldados en los barrios de pandillas o son víctimas de muchas otras formas de violencia. Hay que encontrar una solución a su impaciencia, deben estar animados a participar en la vida de la nación como ciudadanos activos y responsables.

Las tecnologías de información y de comunicación, de alguna manera interfieren con las formas de transmisión y difusión de la información, pero ahora constituyen una herramienta decisiva de socialización, creación de identidad, deseos, comportamientos, estilos la vida y modelos culturales. De hecho, "a través de los medios de comunicación (televisión e Internet) se está trabajando, también produciendo y promoviendo un "modelo" de hombre y mujer"³⁷¹.

Para ello, en primer lugar, las escuelas técnicas y profesionales deben evitar cualquier tipo de maniqueísmo susceptible de culpabilizar o de ver de manera negativa todo lo relacionado con los medios de comunicación social. Al contrario, ahí entra la escuela profesional o la escuela clásica, es importante recuperar o preservar su papel de educador de la juventud, porque va más allá de la transmisión de conocimientos, sino que conviene mejor saber cómo comunicarse, aprender a clasificar la información de manera crítica y objetiva. Por lo tanto, es necesario hacer de la "crítica" de un eje transversal en todas las actividades educativas.

Pero por otro lado, es necesario evitar nuevos casos de marginación de los jóvenes. Por lo tanto, es conveniente ver cómo poner en marcha o consolidar dispositivos que permitan a los jóvenes ser capacitados a través de las TIC y, además, habría que pensar en hacer este medio accesible a todos aquellos que son realmente los más pobres y la por lo tanto marginados.

³⁷¹ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Hacia una cultura de la solidaridad*, op. cit., 12

Para una mejor interacción social, conviene fomentar las actividades de cooperación o de asociación en los centros técnicos y de formación profesional; esta costumbre de trabajar y pensar en equipo podrá jugar un papel importante en la vida de los adolescentes y jóvenes cuando tendrán que poner en marcha un proyecto común. Porque trabajar en equipo requiere el ejercicio de actitudes de fondo: la fraternidad, independencia, flexibilidad, tolerancia, respeto, etc.

Ha llegado el momento de pensar en escuelas de formación profesional que puede atender a la complejidad y las exigencias de la sociedad haitiana. Es importante promover la educación no formal e informal para ayudar a los adolescentes y los jóvenes a adquirir conocimientos siempre actuales, de modo que tienen la facultad para enfrentar el mundo del trabajo con competencia, lo que significa: mejorar el perfil de carreras técnicas y profesionales de los adolescentes y los jóvenes; la creación de redes entre las diferentes instituciones que trabajan en el territorio, la creación de oficinas de ayuda a la inserción profesional y al mantenimiento de los centros técnicos y de formación profesional, la preparación y formación del profesorado, la estrecha colaboración entre los padres y las escuelas, la creación de alianzas entre centros de formación profesional, empresas y gobierno. Se aseguraría de que las infraestructuras técnicas y tecnológicas de los centros de formación técnica profesional estén realmente adecuadas, y que los planes de estudio interdisciplinario tengan en cuenta el contexto socio-cultural.

Frente a tantos desafíos que debe enfrentar Haití, creemos que no basta que cada individuo o institución actúe de manera aislada, sino que se debería sobre todo actuar o trabajar en conjunto, en red. Sería deseable ir más allá de las políticas a corto plazo que suelen existir en materia de educación³⁷². Se debería pensar en centros técnicos y profesionales capaces de causar un impacto

³⁷² J. DELORS [ED.], *L'éducation un trésor est caché dedans*, op. cit., 183

social en su entorno, impacto percibido de manera positiva en el sentido de la transformación y del crecimiento de las condiciones de vida de las personas y de la zona.

Todas estas orientaciones deben ser un consenso nacional entre los diferentes actores que trabajan en la educación en Haití. Porque, dada la demanda de educación, y teniendo en cuenta las limitaciones financieras, con el fin de equilibrar la cantidad y la pertinencia, la equidad y la calidad de la educación, las instituciones privadas y públicas no puede hacerlo todo. Por lo tanto, con el fin de llegar a algo tangible en la educación en Haití, es imperativo que el Estado haitiano juegue su papel, que asuma sus responsabilidades. Como quedó claro en el Informe Delors de la UNESCO: "aumentar los recursos públicos para la educación, mediante la sustitución de otros gastos, debe ser visto como una necesidad para todos los países, pero particularmente para los países en desarrollo, ya que es una inversión esencial para el futuro"³⁷³. Luchar contra la corrupción, contra la inseguridad y trabajar para la estabilidad política en Haití resultar muy importante si se quiere lograr una cierta política de inversión, sin la cual la formación profesional de los jóvenes seguirá siendo una utopía.

No pretendemos haber presentado un informe completo de todos los problemas que enfrenta Haití en la pobreza, la educación y sobre todo al nivel de la formación profesional, ni aportar todos los elementos de solución a estos problemas.

Hay que destacar que la falta de publicaciones y estadísticas relativas a la formación profesional en Haití. Por esto llegando al final de nuestro trabajo de investigación, queremos recordar a los lectores que muchos aspectos quedan aún por profundizar.

³⁷³ *Idem*, 188

LISTA DE ACRONIMOS

BID Banco Interamericano de Desarrollo.

CE Consejo de Europa.

CEP Centro de Enseñanza Profesional.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CFP Centro de Formación Profesional.

Const Constitución.

CPFP Centro Piloto de Formación Profesional.

EEP Escuela de Enseñanza Profesional.

EFTP Enseñanza Formación Técnica y Profesional.

ENAM École nationale des arts et métiers.

Enc. Encíclica.

EPPT Educación y protección de la pequeña Infancia.

ETP Enseñanza Técnica y Profesional.

IDH Indicador de Desarrollo Humano

INFP Instituto Nacional de Formación Profesional.

IRD Instituto de Investigación para el desarrollo.

LET Instituto de Enseñanza Técnica

OCDE Organización de cooperación y de Desarrollo Económico.

OIJ Organización Iberoamericana de Juventud.

OIT Organización internacional del Trabajo.

OMD Objetivos del Milenio para el Desarrollo.

ONG Organización no Gubernamental.

ONU Organización de las Naciones Unidas.

PIB Producto interior bruto.

PMA País menos adelantado.

PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PYMES Pequeñas y Medianas empresas.

PUF Prensa universitaria de Francia.

PUL Prensa universitarias de Lyon.

SITEAL Sistema de Información y de Tendencias Educativas en América Latina.

TIC Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

TICE Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación.

UNDAF United Nations Development Assistance Framework.

UNESCO Organización de Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura.

UNICEF Fondos de Naciones Unidas para la Infancia.

VIH Virus de la Inmunodeficiencia Humana.

[] Las palabras entre comillas han ido añadidas.

[...] Las palabras han sido omitidas.

Cf. Cónfer (autor, libro).

Ed. Edición.

Ibídem Autor y obra citada.

Ídem Mismo Autor (citado anteriormente).

n./nn. Numero/Números.

op. cit. Obra ya citada.

t. Tome/tomes.

vol. Volumen.

BIBLIOGRAFIA

AGOSTINO A., *Poverty, Education and Work. Some Introductory Thoughts*, en «Convergence», vol. 40, n. 3-4, (2007), 225-229.

ALAIN BARRERE M., *Le développement à l'échelle mondiale*, in SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION-NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 7-23.

ALAM K. R., *Ganokendra. An Innovative Model for Poverty Alleviation in Bangladesh*, in «Review of Education», vol. 52, (2006), 343-352.

ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto in processi formativi*, Roma, Carocci, 1998.

ALEXIM J. C., *Relaciones de trabajo empleo y formación profesional*, Montevideo, Cinterfor, 2006.

ALTET M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

ANN L., *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms. A Teacher's Guide to Implementation*, California, Corwin Press, 2002.

APPARICIO P., *L'identification et la qualification des espaces de pauvreté à Montréal*, en « Cahiers de géographie du Québec », vol. 50, n. 141, (2006), 523-529.

ARENILLA L., *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 2004.

ARNOLD R., *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, Montevideo, Cinterfor, 2001.
———, *Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas*, en LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999, 59-98.

ARRIAGADA I., *Nuevas dinámicas familiares. ¿Favorecen o entorpecen el aprendizaje de los adolescentes?*, in SITEAL, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL, 2008, 40-49.

ASC, *Contrat école professionnelle de Port-au-Prince. Accord signé entre le gouvernement haïtien et la Congrégation Salésienne le 6 Avril 1935*, ASC F522, allegato B3, 1-7.

BARTHOLOME C., *Il faut travailler en réseau*, in « intermag », décembre 2007, (2007), 1-7.

BASTIEN V., *En Haïti dans la vie rurale*, Port-au-Prince, Le Natal, 1980.

BERGER K.- S., *Lo sviluppo della persona. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia*, Bologna, Zanichelli, 1996.

BERTONE T., *Prefazione*, in MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 7- 9.

- BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998.
- BOURNAZEL A., *La formation professionnelle. Gestion et évaluation, le pentagone de la formation professionnelle*, Québec, SEFI, 2005.
- BRUTUS E., *Instruction publique en Haïti. 1492-1945*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1948.
- CAIRE G., *Relations industrielles et industrialisation dans les pays en voie de développement*, in « Tiers-Monde », vol. 29, n. 114, (1988), 229-252.
- CALIMAN G., *Il sondaggio sull'America*, in VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 217-236.
- CALVERT D. G., *Jóvenes constructores de la comunidad*, en GIRARDO C., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 257-268.
- CANO E., *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó, 2005.
- CARDINET J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- CARLINI D. [Ed.], *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- CARRE O. [Ed.], *Chômage et travail social en Pologne et en France*, Traduit du polonais par G. Karbowska et L. Meschy, Lyon, PUL, 1999.
- CHARLES C. M., *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*, Québec, De Boeck, 2004.
- CHAVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare "salesianamente" il cittadino*, en MALIZIA G. M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 24-44.
- , *Hacia una cultura de la solidaridad*, in CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca, Don Bosco, 2001, 11-14.
- CNUCED, *Les pays les moins avancés. Rapport 2008*, Genève, ONU, 2008.
- COHEN-SCALI V., *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF, 2000.
- COMOGLIO M., *Insegnare nella prospettiva della valutazione autentica*, Dispensa, Roma, 2007.
- , *Valutazione dell'apprendimento*, Dispensa, Roma, 2007.
- CRIRES, *La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, in « Bulletin du CRIRES » Avril 1993, vol. 1, n.2, (1993), 1-4.
- CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca, Don Bosco, 2001.

CUMBAYA I, *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*. Actas del encuentro Latinoamericano de estudio (Cumbayá – Ecuador, 15-25, Mayo. 1994), Quito, Centro Salesiano Regional, 1995.

DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice, 2007.

DE IBARROLA M., *Formación escolar para el trabajo*, Montevideo, Cinterfor, 2006.

DEL CORE P., *Introduzione*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 15-22.

———, *L'orientamento nella proposta COSPES*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 61-125.

DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009.

DELORS J. [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO, 1996.

DEPARTEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *La réforme éducative, éléments d'information*, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles, 1982.

DOMENECH A., *Educación salesiana y mundo del trabajo*, in CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca, Don Bosco, 2001, 25-28.

DOUGLAS F., *Lecture on Haiti*, Chicago, 1893. Traducido al francés por Marlène Rigaud Apollon, en « Moun – Revue de philosophie », n. 4, (2006), 124-146.

DUPLAN Y.-J., *La dégradation de l'environnement: le cas de la déforestation*, in PIERRE L.- N. [Ed.], *Haiti. Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques*, Paris, L'Harmattan, 2007, 171-185.

EYA NCHAMA C.- M., *Développement et droit de l'homme en Afrique*, Paris, Éditions Publisud, 1991.

FAYOL A. [Ed.], *L'art d'entreprendre*, Paris, Les Échos Éditions, 2007.

FAYOL H. *Direzione industriale e generale. Programmazione-organizzazione-commando-coordinamento- controllo*, Traduzione italiana di Marcello Lovadina, Milano, Franco Angeli, 1973.

FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS, 1998.

FREEMAN J., *Pour une éducation de base de qualité. Comment développer la compétence*, Paris, Unesco, 1993.

FREINET C., *Técnicas freinet de la escuela moderna*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2005.

FREIRE P., *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S. A., 2004.

FREYSSINET J., *Le concept du sous-développement*, Paris, Mouton, 1977.

FUSTIER P. – M. THIOLLIÈRE, *Pratiques de prévention. La question de l'insertion*, en CARRE O. [Ed.], *Chômage et travail social en Pologne et en France*, Traducido del polaco por G. Karbowska et L. Meschy, Lyon, PUL, 1999, 145-167.

GASTALDI I. F., *Educación y evangelizar en la posmodernidad y en la "NEW AGE"*, Quito, Ediciones Aya-Yala, 1994.

GILLET P., *Pour une écologie du concept de compétence*, in « Education permanente », n. 135, (1998), 20-45.

GIRARDO C. et al., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006.

GIORDAN A., *Apprendre*, Paris, Éditions Belin, 1998.

GUICHARD J. – M. HUTEAU, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, 2006.

———, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, 2005.

IHSI, *Enquête sur les conditions de vie en Haïti, ECVH – 2003*, Port-au-Prince, IHSI, 2003.

JOLIS N., *La compétence au cœur du succès de votre entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

JOLLIVET- BLANCHARD C. – BLANCHARD E., *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

JOINT L.-A., *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006.

KLANFER J., *Le sous-développement humain*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1967.

KNOWLES M. S., *La formazione degli adulti come bibliografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano, Cortina, 1996.

KRAUSKOPF D., *El reconocimiento de la adolescencia contemporánea y la calidad de la educación*, in SITEAL, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL, 2008, 126- 137.

LABARCA G., *Formación para el trabajo : Observaciones en América Latina y el Caribe*, en LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999, 19-58.

LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999.

LAMBASCHER T., *Historique et auto-évaluation des activités d'éducation professionnelle des Salésiens en Haïti. Programme de formation professionnelle, évaluation des besoins*, Publication non officielle, 1996.

LE BOTERF G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2008.

———, *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation, 2007.

———, *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004.

———, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

LEON P., *Innovazione e formazione*, in « Professionalità » XXVI, n. 93, (2006), 27-30.

LEVY-LEBOYER C., *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 1996.

LEWIS O., *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*, en «Revue française de sociologie», vol. 6, n. 6, (1965), 1-98.

LOOY L. V. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997.

LORO D., *Pedagogia della vita adulta. Prospettive di formazione*, Brescia, La Scuola, 2006.

MADELIN H., *Jeunes sans rivages. Héritiers ou novateurs*, Paris, Desclée de Brouwer, 2001.

MALIZIA G. – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Roma, LAS, 2010.

MALIZIA G. – S. SARTI – V. PIERONI., *Il quadro teorico e l'indagine sul campo*, in VAN

LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale salesiana: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 53-92.

MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008.

MARCHETTI-SALVATORI B., *Despojarse*, in ANCILLI E., *Diccionario de espiritualidad*, t. 1,

Barcelona, Editorial Herder, 1983, 565-567.

MARITAIN J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969.

MASHALA BITWAKAMBA G., *Stratégies de réduction de la pauvreté. Dynamiques participatives de l'église et des organisations de base en RD Congo*, Montespertoli (FI), Aleph Edizioni, 2008.

MCCARTHY S., *Cultures, styles de vie des jeunes et citoyenneté. Séminaire du conseil de l'Europe Centre européen de la jeunesse*, Budapest, 8-13 décembre 1998, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000.

MERTON T., *No Man Is an Island*, New York, Harcourt Brace & Company, 1955.

MESIDOR J., *Approches d'une pastorale de la jeunesse en Haïti. Pour un service circonstancié*, thèse de Licence, Bruxelles, Lumen Vitae, 1974.

MIALARET G., *Sciences de l'éducation. Aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Paris, PUF, 2006.

MILANESI G., *Cultura ed educazione per il mondo del lavoro in società industrializzate. Connotazioni sociologiche in ordine ad un intervento educativo-pastorale*, in SALESIANI NEL MONDO DEL LAVORO, *Atti del convegno europeo sul tema "salesiani e pastorale per il mondo del lavoro"*. Promosso dal dicastero pastorale giovanile con la collaborazione del CNOS, dal 9-15 maggio 1982, Roma, Editrice SDB, 1982, 69-88.

MILANI L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia, La Scuola, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Le développement de l'éducation, rapport national d'Haïti*, Port-au-Prince, UNESCO, 2004.

MIRANDA A., F. P. *Formación profesional y.. ¿ algo más! : apuntes para el dialogo valores-fe-cultura técnica en la F. P.*, Madrid, 2002.

MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

MOROSE J.-P., *Pour une réforme de l'éducation en Haïti. Thèse de doctorat, Suisse, Université de Fribourg*, 1970.

MORRISON K., *Management theories for educational change*, London, Paul Chapman Publishing, 1998.

MOSS P., *El derecho del niño a la educación en la prima infancia. Pero...¿qué educación?*, in SITEAL, *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el estado*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009, Buenos Aires, SITEAL, 2009, 158-162.

MYTHILIEN A. *L'enseignement technique et professionnel salésien en Haiti : problèmes et perspectives*. Thèse de licence, Roma, UPS, 2010 pp. 186-197

NANNI C., *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagoga teorico?*, Roma, LAS, 2007.

NASRALLAH P., *Désarticulation sociale et importance du développement : la cas du Liban*, in SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 141-152.

NICOLAS A., *La formation professionnelle en Haïti : tendances et problèmes, propositions pour une formation de qualité*. Thèse de doctorat, Roma, UPS, 2008.

OCDE, *L'orientation professionnelle. Guide pratique pour les décideurs*, Paris, OCDE, 2004.

———, *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Paris, OCDE, 1998.

OEI, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Buenos Aires[?], OEI, 2009.

ONU, *Objetivos del milenio para el desarrollo. Informe 2009*, New York, ONU, 2009.

———, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, New York et Genève, ONU, 2006.

ORLANDO V., *La « via dei diritti umani » e la missione educativa pastorale salesiana oggi. Risultati della ricerca tra i capitolari del CG 26 e prospettive operative*, Roma, LAS, 2008.

PAOLO VI, *Dichiarazione Sull'Educazione Cristiana. Gravissimum educationis*, in «Enchiridion vaticanum». Documenti del concilio vaticano II», Bologna, EDB, 1979, 451-475.

PAPARELLA N. [Ed.], *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, vol. 2, Roma, Armando, 2009.

PASSET R., *Le monde comme unité de développement*, in SEMAINES SOCIALES DE France DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 153-173.

PASTORE C., *La realidad juvenil y su cultura*, in CUMBAYA I, *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*. Actas del encuentro Latinoamericano de estudio (Cumbayá – Ecuador, 15-25, Mayo. 1994), Quito, Centro Salesiano Regional, 1995, 249-283.

PAUL VI, *Populorum progressio*, lett. enc., Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1967.

PHILIP A., *Options et reconversion des sociétés industrielles*, in SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 127-140.

PIERRE L.-N. [Ed.], *Haïti. Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques*, Paris, L'Harmattan, 2007.

PELLERREY M., *Sulla formazione degli educatori*, in MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 166-183.

———, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, Roma, CINOS/FAP, 2007.

———, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

———, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico progettuale*, Roma, LAS, 1999.

———, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS, 1998.

———, *Obiettivi*, in VECCHI J. E. – J. M. PRELEZZO [Ed.], *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984, 93-100.

PERRENOUD P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.

———, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.

- PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, Bruselas, De Boeck Université, 2000.
———, *Situation économique et sociale d'Haïti en 2005*, Port-au-Prince, PNUD, 2005.
- POLACEK K., *Storia ed evoluzione dell'orientamento*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 25-41.
- POMBENI L. M., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- PROJET EDUCATIF CATHOLIQUE D'HAÏTI (PECH), Port-au-Prince, Henry Deschamps, 2007.
- QUAGLINO G. P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- RAYNAL F. – A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 1997.
- REPUBLIQUE D'HAÏTI, *Secrétairerie d'État À l'Alphabétisation. Projet de campagne nationale d'alphabétisation*, Port-au-Prince, MENJS, 2007.
- REY B. et al., *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2003.
- ROBERT P., *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, tome 7, Paris, Le Robert, 1985.
- ROLLIN F. [Ed.], *Référentiel de métier du chef d'établissement*, Lyon, Chronique Sociale, 1992.
- SALATIN A., *Introduzione*, in CARLINI D. [Ed.], *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2009, 11-19.
- SAUVY A., *L'introduction à l'étude des pays sous-développés*, in « Population », vol. 6, n. 4, (1951), 601-608.
- SCHLIERER H.- J., *Vies d'entrepreneurs : les leçons derrière les hommes*, en FAYOL A. [Ed.], *L'art d'entreprendre*, Paris, Les Échos Éditions, 2007, 55-64.
- SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIÈME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967.
- SERGIOVANNI T. J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, a cura di Mario Comoglio, Roma, LAS, 2002.
- SITEAL, *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*, Buenos Aires, SITEAL, 2009.
———, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL, 2008.
- SOLLA A., *Formación e inclusión laboral de los jóvenes con menos oportunidades. Algunas reflexiones sobre los principales desafíos de la organizaciones de la sociedad civil*, en GIRARDO C.,

Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva, Montevideo, Cinterfor, 2006, 243-256.

TARDIEU C., *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, 1989.

TAYLOR F.W., *Principes d'organisation scientifique*, Paris, Dunod, 1929.

TILMAN F. – E. DELVAUX, *Manuel de la formation en alternance*, Lyon, Chronique Sociale, 2000.

TONDREAU J.- L. [Ed.], *Tendances récentes et situations actuelles de l'éducation et de la formation des adultes. Rapport national de la République d'Haïti*, Port-au-Prince, MENJS, 2008.

UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007*, Paris, UNESCO, 2007.

———, *Enseignement professionnel, le grand retour ?*, en « *L'éducation aujourd'hui* » avril-juin 2005, n. 13, (2005), 1-12.

———, *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'Unesco*, Paris, UNESCO, 2005.

VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale. Proposte in una prospettiva multidisciplinare*, Roma, LAS, 1998.

———, *Introduzione*, in VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 11-15.

———, *Un bilancio in prospettiva di futuro*, en VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 283-340.

VECCHI J. E., *Presentazione*, in VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale salesiana: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 7-8.

WELLER J., *Inserción laboral de los jóvenes: experiencias, demanda laboral y trayectorias*, en GIRARDO C., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 65-86.

WILLIAMS S. [Ed.], *Les jeunes sans emploi. Trois stratégies*, Paris, OCDE, 1981.

ZANNI N., *Per una formazione professionale rinnovata: metodologie e nuove tecniche dell'apprendimento per docenti dei C.F.P*, Roma, CNOS, [s.f.].

Artículos por Internet

AMBASSADE DES ETATS UNIS. PORT-AU-PRINCE HAÏTI, *Communiqué de presse : prenez désormais votre rendez-vous de demande de visa de séjour temporaire sur Internet*, 17.12.2009 <<http://french.haiti.usembassy.gov/press-releases-2009/renez-desormais-17-decembre-2009.html>>, (18.04.2010), 1.

CENTRE D'ACTUALITES DE L'ONU, *Le monde est loin de remplir ses promesses pour sortir les gens de la pauvreté*, <<http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=20077&Cr=pauvret%C3%A9&Cr1=mill%C3%A9naire>>, (23.09.2009), 1.

BARTLE P., Factors of poverty. The big five, (25.05.2009) < <http://www.scn.org/cmp/modules/emp-pov.htm>>, (03.09.2009), 1-6.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, 6 junio 2009 <<http://www.sdb.org/>>, (22.11.2009), 1-10.

DIAL, *Multiplés dimensions de la pauvreté, gouvernance et démocratie. Le point de vue de la population malienne, enquête ELIM 2006, premier résultat* <http://www.dial.prd.fr/dial_publications/PDF/Doc_travail/2008-06.pdf>, (05.10.2009), 1-47.

ENCYCLOPEDIE LAROUSSE, *Sous-développement*, <<http://www.larousse.fr/encyclopedie>>, (28.10.2009), 1.

HAÏTI-REFERENCE, *Éducation en Haïti. Historique*, <<http://www.haitireference.com/education/index.html>>, (08.09.2009), 1-3.

LAPEYRE F., *Objectifs du millénaire pour le développement : outils de développement ou cheval de Troie des politiques néolibérales* <[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/2006-1edito-1\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/2006-1edito-1(1).pdf)>, (23.09.2009), 1-13.

ROCK N., *Haiti-Environnement: de la « Perle des Antilles » à la désolation* <www.fride.org/.../COM_Haiti_perla_desolacion2_FRA_sep08.pdf>, (03.10.2009) 1-7.

TAUBIRA C., « *Haïti / bicentenaire : Salutations de Christiane TAUBIRA, Députée de Guyane* » (2 janvier 2004) < <http://www.alterpresse.org/spip.php?article1014>> , 1.

TROISIEME CONFERENCE DES NATIONS UNIES SUR LES PAYS MOINS AVANCES, *Mémoire présenté par le gouvernement d'Haïti* <<http://www.unctad.org/fr/docs/aconf191cp15hai.fr.pdf>>, (03.10.2009), 1-37.

UNDAF, *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Aide au Développement. UNDAF 2009-2011*, <<http://www.ht.undp.org/public/publicationdetails.php?idpublication=1&PHPSESSID=21bd93d22eedbfc0539e9cc049c61c03>>, (23.09.2009), 1-61.

UNESCO, *Bureau international d'éducation. Haïti*, <<http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-lemonde/amerique-latine-et-caraibes/haiti/profile-of-education.html>>, (5.11.2009), 1-29.

ABREVIACIONES Y SIGLAS UTILIZADAS

BID Banco Interamericano de Desarrollo.

CE Consejo de Europa.

CEP Centro de Enseñanza Profesional.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CFP Centro de Formación Profesional.

Const Constitución.

CPFP Centro Piloto de Formación Profesional.

EEP Escuela de Enseñanza Profesional.

EFTP Enseñanza Formación Técnica y Profesional.

ENAM École nationale des arts et métiers.

Enc. Encíclica.

EPPT Educación y protección de la pequeña Infancia.

ETP Enseñanza Técnica y Profesional.

IDH Indicador de Desarrollo Humano

INFP Instituto Nacional de Formación Profesional.

IRD Instituto de Investigación para el desarrollo.

LET Instituto de Enseñanza Técnica

OCDE Organización de cooperación y de Desarrollo Económico.

OIJ Organización Iberoamericana de Juventud.

OIT Organización internacional del Trabajo.

OMD Objetivos del Milenio para el Desarrollo.

ONG Organización no Gubernamental.

ONU Organización de las Naciones Unidas.

PIB Producto interior bruto.

PMA País menos adelantado.

PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PYMES Pequeñas y Medianas empresas.

PUF Prensa universitaria de Francia.

PUL Prensa universitarias de Lyon.

SITEAL Sistema de Información y de Tendencias Educativas en América Latina.

TIC Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

TICE Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación.

UNDAF United Nations Development Assistance Framework.

UNESCO Organización de Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura.

UNICEF Fondos de Naciones Unidas para la Infancia.

VIH Virus de la Inmunodeficiencia Humana.

[] Las palabras entre comillas han ido añadidas.

[...] Las palabras han sido omitidas.

Cf. Cónfer (autor, libro).

Ed. Edición.

Ibídem Autor y obra citada.

Ídem Mismo Autor (citado anteriormente).

n./nn. Numero/Números.

op. cit. Obra ya citada.

t. Tome/tomes.

vol. Volumen.

BIBLIOGRAFIA

AGOSTINO A., *Poverty, Education and Work. Some Introductory Thoughts*, en «Convergence», vol. 40, n. 3-4, (2007), 225-229.

ALAIN BARRERE M., *Le développement à l'échelle mondiale*, in SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION-NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 7-23.

ALAM K. R., *Ganokendra. An Innovative Model for Poverty Alleviation in Bangladesh*, in «Review of Education», vol. 52, (2006), 343-352.

ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto in processi formativi*, Roma, Carocci, 1998.

ALEXIM J. C., *Relaciones de trabajo empleo y formación profesional*, Montevideo, Cinterfor, 2006.

ALTET M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

ANN L., *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms. A Teacher's Guide to Implementation*, California, Corwin Press, 2002.

APPARICIO P., *L'identification et la qualification des espaces de pauvreté à Montréal*, en « Cahiers de géographie du Québec », vol. 50, n. 141, (2006), 523-529.

ARENILLA L., *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 2004.

ARNOLD R., *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, Montevideo, Cinterfor, 2001.
———, *Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas*, en LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999, 59-98.

ARRIAGADA I., *Nuevas dinámicas familiares. ¿Favorecen o entorpecen el aprendizaje de los adolescentes?*, in SITEAL, *La escuela y los adolescentes*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008, Buenos Aires, SITEAL, 2008, 40-49.

ASC, *Contrat école professionnelle de Port-au-Prince*. Accord signé entre le gouvernement haïtien et la Congrégation Salésienne le 6 Avril 1935, ASC F522, allegato B3, 1-7.

BARTHOLOME C., *Il faut travailler en réseau*, in « intermag », décembre 2007, (2007), 1-7.

BASTIEN V., *En Haïti dans la vie rurale*, Port-au-Prince, Le Natal, 1980.

BERGER K.- S., *Lo sviluppo della persona. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia*, Bologna, Zanichelli, 1996.

BERTONE T., *Prefazione*, in MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 7- 9.

- BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998.
- BOURNAZEL A., *La formation professionnelle. Gestion et évaluation, le pentagone de la formation professionnelle*, Québec, SEFI, 2005.
- BRUTUS E., *Instruction publique en Haïti. 1492-1945*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1948.
- CAIRE G., *Relations industrielles et industrialisation dans les pays en voie de développement*, in « Tiers-Monde », vol. 29, n. 114, (1988), 229-252.
- CALIMAN G., *Il sondaggio sull'America*, in VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 217-236.
- CALVERT D. G., *Jóvenes constructores de la comunidad*, en GIRARDO C., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 257-268.
- CANO E., *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó, 2005.
- CARDINET J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- CARLINI D. [Ed.], *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- CARRE O. [Ed.], *Chômage et travail social en Pologne et en France*, Traduit du polonais par G. Karbowska et L. Meschy, Lyon, PUL, 1999.
- CHARLES C. M., *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*, Québec, De Boeck, 2004.
- CHAVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare "salesianamente" il cittadino*, en MALIZIA G. M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 24-44.
- , *Hacia una cultura de la solidaridad*, in CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca, Don Bosco, 2001, 11-14.
- CNUCED, *Les pays les moins avancés. Rapport 2008*, Genève, ONU, 2008.
- COHEN-SCALI V., *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF, 2000.
- COMOGLIO M., *Insegnare nella prospettiva della valutazione autentica*, Dispensa, Roma, 2007.
- , *Valutazione dell'apprendimento*, Dispensa, Roma, 2007.
- CRIRES, *La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, in « Bulletin du CRIRES » Avril 1993, vol. 1, n.2, (1993), 1-4.
- CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca, Don Bosco, 2001.

CUMBAYA I, *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*. Actas del encuentro Latinoamericano de estudio (Cumbayá – Ecuador, 15-25, Mayo. 1994), Quito, Centro Salesiano Regional, 1995.

DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice, 2007.

DE IBARROLA M., *Formación escolar para el trabajo*, Montevideo, Cinterfor, 2006.

DEL CORE P., *Introduzione*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 15-22.

———, *L'orientamento nella proposta COSPES*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 61-125.

DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009.

DELORS J. [Ed.], *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO, 1996.

DEPARTEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *La réforme éducative, éléments d'information*, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles, 1982.

DOMENECH A., *Educación salesiana y mundo del trabajo*, in CUMBAYA II, *Segundo encuentro continental de educación salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca, Don Bosco, 2001, 25-28.

DOUGLAS F., *Lecture on Haiti*, Chicago, 1893. Traducido al francés por Marlène Rigaud Apollon, en « Moun – Revue de philosophie », n. 4, (2006), 124-146.

DUPLAN Y.-J., *La dégradation de l'environnement: le cas de la déforestation*, in PIERRE L.- N. [Ed.], *Haiti. Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques*, Paris, L'Harmattan, 2007, 171-185.

EYA NCHAMA C.- M., *Développement et droit de l'homme en Afrique*, Paris, Éditions Publisud, 1991.

FAYOL A. [Ed.], *L'art d'entreprendre*, Paris, Les Échos Éditions, 2007.

FAYOL H. *Direzione industriale e generale. Programmazione-organizzazione-commando-coordinamento- controllo*, Traduzione italiana di Marcello Lovadina, Milano, Franco Angeli, 1973.

FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS, 1998.

FREEMAN J., *Pour une éducation de base de qualité. Comment développer la compétence*, Paris, Unesco, 1993.

FREINET C., *Técnicas freinet de la escuela moderna*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2005.

- FREIRE P., *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S. A., 2004.
- FREYSSINET J., *Le concept du sous-développement*, Paris, Mouton, 1977.
- FUSTIER P. – M. THIOLLIÈRE, *Pratiques de prévention. La question de l'insertion*, en CARRE O. [Ed.], *Chômage et travail social en Pologne et en France*, Traducido del polaco por G. Karbowska et L. Meschy, Lyon, PUL, 1999, 145-167.
- GASTALDI I. F., *Educar y evangelizar en la posmodernidad y en la "NEW AGE"*, Quito, Ediciones Aya-Yala, 1994.
- GILLET P., *Pour une écologie du concept de compétence*, in « Education permanente », n. 135, (1998), 20-45.
- GIRARDO C. et al., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006.
- GIORDAN A., *Apprendre*, Paris, Éditions Belin, 1998.
- GUICHARD J. – M. HUTEAU, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, 2006.
———, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, 2005.
- IHSI, *Enquête sur les conditions de vie en Haïti, ECVH – 2003*, Port-au-Prince, IHSI, 2003.
- JOLIS N., *La compétence au cœur du succès de votre entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.
- JOLLIVET- BLANCHARD C. – BLANCHARD E., *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- JOINT L.-A., *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*, Paris, l'Harmattan, 2006.
- KLANFER J., *Le sous-développement humain*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1967.
- KNOWLES M. S., *La formazione degli adulti come bibliografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano, Cortina, 1996.
- KRAUSKOPF D., *El reconocimiento de la adolescencia contemporánea y la calidad de la educación*, in SITEAL, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL, 2008, 126- 137.
- LABARCA G., *Formación para el trabajo : Observaciones en América Latina y el Caribe*, en LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999, 19-58.
- LABARCA G. [Ed.], *Formación y empresa*, Montevideo, Cinterfor, 1999.

LAMBASCHER T., *Historique et auto-évaluation des activités d'éducation professionnelle des Salésiens en Haïti. Programme de formation professionnelle, évaluation des besoins*, Publication non officielle, 1996.

LE BOTERF G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2008.

———, *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation, 2007.

———, *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004.

———, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

LEON P., *Innovazione e formazione*, in « Professionalità » XXVI, n. 93, (2006), 27-30.

LEVY-LEBOYER C., *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 1996.

LEWIS O., *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*, en «Revue française de sociologie», vol. 6, n. 6, (1965), 1-98.

LOOY L. V. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997.

LORO D., *Pedagogia della vita adulta. Prospettive di formazione*, Brescia, La Scuola, 2006.

MADELIN H., *Jeunes sans rivages. Héritiers ou novateurs*, Paris, Desclée de Brouwer, 2001.

MALIZIA G. – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Roma, LAS, 2010.

MALIZIA G. – S. SARTI – V. PIERONI., *Il quadro teorico e l'indagine sul campo*, in VAN

LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale salesiana: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 53-92.

MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008.

MARCHETTI-SALVATORI B., *Despojarse*, in ANCILLI E., *Diccionario de espiritualidad*, t. 1,

Barcelona, Editorial Herder, 1983, 565-567.

MARITAIN J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969.

MASHALA BITWAKAMBA G., *Stratégies de réduction de la pauvreté. Dynamiques participatives de l'église et des organisations de base en RD Congo*, Montespetoli (FI), Aleph Edizioni, 2008.

MCCARTHY S., *Cultures, styles de vie des jeunes et citoyenneté. Séminaire du conseil de l'Europe Centre européen de la jeunesse*, Budapest, 8-13 décembre 1998, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000.

MERTON T., *No Man Is an Island*, New York, Harcourt Brace & Company, 1955.

MESIDOR J., *Approches d'une pastorale de la jeunesse en Haïti. Pour un service circonstancié*, thèse de Licence, Bruxelles, Lumen Vitae, 1974.

MIALARET G., *Sciences de l'éducation. Aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Paris, PUF, 2006.

MILANESI G., *Cultura ed educazione per il mondo del lavoro in società industrializzate. Connotazioni sociologiche in ordine ad un intervento educativo-pastorale*, in SALESIANI NEL MONDO DEL LAVORO, *Atti del convegno europeo sul tema "salesiani e pastorale per il mondo del lavoro"*. Promosso dal dicastero pastorale giovanile con la collaborazione del CNOS, dal 9-15 maggio 1982, Roma, Editrice SDB, 1982, 69-88.

MILANI L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia, La Scuola, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Le développement de l'éducation, rapport national d'Haïti*, Port-au-Prince, UNESCO, 2004.

MIRANDA A., F. P. *Formación profesional y.. ¡ algo más! : apuntes para el dialogo valores-fe-cultura técnica en la F. P.*, Madrid, 2002.

MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

MOROSE J.-P., *Pour une réforme de l'éducation en Haïti. Thèse de doctorat, Suisse, Université de Fribourg, 1970.*

MORRISON K., *Management theories for educational change*, London, Paul Chapman Publishing, 1998.

MOSS P., *El derecho del niño a la educación en la prima infancia. Pero...¿qué educación?*, in SITEAL, *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el estado*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009, Buenos Aires, SITEAL, 2009, 158-162.

MYTHILIE A. *L'enseignement technique et professionnel salésien en Haïti : problèmes et perspectives*. Thèse de licence, Roma, UPS, 2010 pp. 186-197

NANNI C., *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagoga teorico?*, Roma, LAS, 2007.

NASRALLAH P., *Désarticulation sociale et importance du développement : la cas du Liban*, in SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 141-152.

NICOLAS A., *La formation professionnelle en Haïti : tendances et problèmes, propositions pour une formation de qualité*. Thèse de doctorat, Roma, UPS, 2008.

OCDE, *L'orientation professionnelle. Guide pratique pour les décideurs*, Paris, OCDE, 2004.

———, *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Paris, OCDE, 1998.

OEI, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Buenos Aires[?], OEI, 2009.

ONU, *Objetivos del milenio para el desarrollo. Informe 2009*, New York, ONU, 2009.

———, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondé sur les droits de l'homme*, New York et Genève, ONU, 2006.

ORLANDO V., *La « via dei diritti umani » e la missione educativa pastorale salesiana oggi. Risultati della ricerca tra i capitolari del CG 26 e prospettive operative*, Roma, LAS, 2008.

PAOLO VI, *Dichiarazione Sull'Educazione Cristiana. Gravissimum educationis*, in «Enchiridion vaticanum». Documenti del concilio vaticano II», Bologna, EDB, 1979, 451-475.

PAPARELLA N. [Ed.], *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, vol. 2, Roma, Armando, 2009.

PASSET R., *Le monde comme unité de développement*, in SEMAINES SOCIALES DE France DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 153-173.

PASTORE C., *La realidad juvenil y su cultura*, in CUMBAYA I, *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*. Actas del encuentro Latinoamericano de estudio (Cumbayá – Ecuador, 15-25, Mayo. 1994), Quito, Centro Salesiano Regional, 1995, 249-283.

PAUL VI, *Populorum progressio*, lett. enc., Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1967.

PHILIP A., *Options et reconversion des sociétés industrielles*, in SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIEME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967, 127-140.

PIERRE L.-N. [Ed.], *Haïti. Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques*, Paris, L'Harmattan, 2007.

PELLERREY M., *Sulla formazione degli educatori*, in MALIZIA G. – M. TONINI [Ed.], *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli, 2008, 166-183.

———, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, Roma, CINOS/FAP, 2007.

———, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

———, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico progettuale*, Roma, LAS, 1999.

———, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS, 1998.

———, *Obiettivi*, in VECCHI J. E. – J. M. PRELEZZO [Ed.], *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984, 93-100.

PERRENOUD P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.

———, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.

- PNUD, *Informe mundial de desarrollo humano 2000*, Bruselas, De Boeck Université, 2000.
———, *Situation économique et sociale d'Haïti en 2005*, Port-au-Prince, PNUD, 2005.
- POLACEK K., *Storia ed evoluzione dell'orientamento*, en DEL CORE P. – S. FERRAROLI [Ed.], *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009, 25-41.
- POMBENI L. M., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- PROJET EDUCATIF CATHOLIQUE D'HAÏTI (PECH), Port-au-Prince, Henry Deschamps, 2007.
- QUAGLINO G. P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- RAYNAL F. – A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 1997.
- REPUBLIQUE D'HAÏTI, *Secrétairerie d'État À l'Alphabétisation. Projet de campagne nationale d'alphabétisation*, Port-au-Prince, MENJS, 2007.
- REY B. et al., *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2003.
- ROBERT P., *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, tome 7, Paris, Le Robert, 1985.
- ROLLIN F. [Ed.], *Référentiel de métier du chef d'établissement*, Lyon, Chronique Sociale, 1992.
- SALATIN A., *Introduzione*, in CARLINI D. [Ed.], *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2009, 11-19.
- SAUVY A., *L'introduction à l'étude des pays sous-développés*, in « Population », vol. 6, n. 4, (1951), 601-608.
- SCHLIERER H.- J., *Vies d'entrepreneurs : les leçons derrière les hommes*, en FAYOL A. [Ed.], *L'art d'entreprendre*, Paris, Les Échos Éditions, 2007, 55-64.
- SEMAINES SOCIALES DE FRANCE DE LA CINQUANTE-QUATRIÈME SESSION – NANTES 1967, *Le développement, la justice et la paix*, Lyon, Chronique Sociale de France, 1967.
- SERGIOVANNI T. J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, a cura di Mario Comoglio, Roma, LAS, 2002.
- SITEAL, *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*, Buenos Aires, SITEAL, 2009.
———, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL, 2008.
- SOLLA A., *Formación e inclusión laboral de los jóvenes con menos oportunidades. Algunas reflexiones sobre los principales desafíos de la organizaciones de la sociedad civil*, en GIRARDO C.,

Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva, Montevideo, Cinterfor, 2006, 243-256.

TARDIEU C., *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, 1989.

TAYLOR F.W., *Principes d'organisation scientifique*, Paris, Dunod, 1929.

TILMAN F. – E. DELVAUX, *Manuel de la formation en alternance*, Lyon, Chronique Sociale, 2000.

TONDREAU J.- L. [Ed.], *Tendances récentes et situations actuelles de l'éducation et de la formation des adultes. Rapport national de la République d'Haïti*, Port-au-Prince, MENJS, 2008.

UNESCO, *Un bon départ, éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007*, Paris, UNESCO, 2007.

———, *Enseignement professionnel, le grand retour ?*, en « *L'éducation aujourd'hui* » avril-juin 2005, n. 13, (2005), 1-12.

———, *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'Unesco*, Paris, UNESCO, 2005.

VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale. Proposte in una prospettiva multidisciplinare*, Roma, LAS, 1998.

———, *Introduzione*, in VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 11-15.

———, *Un bilancio in prospettiva di futuro*, en VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 283-340.

VECCHI J. E., *Presentazione*, in VAN LOOY L. – G. MALIZIA [Ed.], *Formazione professionale salesiana: memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 7-8.

WELLER J., *Inserción laboral de los jóvenes: experiencias, demanda laboral y trayectorias*, wn GIRARDO C., *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor, 2006, 65-86.

WILLIAMS S. [Ed.], *Les jeunes sans emploi. Trois stratégies*, Paris, OCDE, 1981.

ZANNI N., *Per una formazione professionale rinnovata: metodologie e nuove tecniche dell'apprendimento per docenti dei C.F.P*, Roma, CNOS, [s.f.].

Artículos por Internet

AMBASSADE DES ETATS UNIS. PORT-AU-PRINCE HAÏTI, *Communiqué de presse : prenez désormais votre rendez-vous de demande de visa de séjour temporaire sur Internet*, 17.12.2009 <<http://french.haiti.usembassy.gov/press-releases-2009/renez-desormais-17-decembre-2009.html>>, (18.04.2010), 1.

CENTRE D'ACTUALITES DE L'ONU, *Le monde est loin de remplir ses promesses pour sortir les gens de la pauvreté*, <<http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=20077&Cr=pauvret%C3%A9&Cr1=mill%C3%A9naire>>, (23.09.2009), 1.

BARTLE P., Factors of poverty. The big five, (25.05.2009) < <http://www.scn.org/cmp/modules/emp-pov.htm>>, (03.09.2009), 1-6.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Professional training and education for work in the salesian pastoral and educative project*, 6 junio 2009 <<http://www.sdb.org/>>, (22.11.2009), 1-10.

DIAL, *Multiplés dimensions de la pauvreté, gouvernance et démocratie. Le point de vue de la population malienne, enquête ELIM 2006, premier résultat* <http://www.dial.prd.fr/dial_publications/PDF/Doc_travail/2008-06.pdf>, (05.10.2009), 1-47.

ENCYCLOPEDIE LAROUSSE, *Sous- développement*, <<http://www.larousse.fr/encyclopedie>>, (28.10.2009), 1.

HAITI-REFERENCE, *Éducation en Haïti. Historique*, <<http://www.haitireference.com/education/index.html>>, (08.09.2009), 1-3.

LAPEYRE F., *Objectifs du millénaire pour le développement : outils de développement ou cheval de Troie des politiques néolibérales* <[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/2006-1edito-1\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/2006-1edito-1(1).pdf)>, (23.09.2009), 1-13.

ROCK N., *Haiti-Environnement: de la « Perle des Antilles » à la désolation* <www.fride.org/.../COM_Haiti_perla_desolacion2_FRA_sep08.pdf>, (03.10.2009) 1-7.

TAUBIRA C., « *Haïti / bicentenaire : Salutations de Christiane TAUBIRA, Députée de Guyane* » (2 janvier 2004) < <http://www.alterpresse.org/spip.php?article1014>> , 1.

TROISIEME CONFERENCE DES NATIONS UNIES SUR LES PAYS MOINS AVANCES, *Mémoire présenté par le gouvernement d'Haïti* <<http://www.unctad.org/fr/docs/aconf191cp15hai.fr.pdf>>, (03.10.2009), 1-37.

UNDAF, *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Aide au Développement. UNDAF 2009-2011*, <<http://www.ht.undp.org/public/publicationdetails.php?idpublication=1&PHPSESSID=21bd93d22eedbfc0539e9cc049c61c03>>, (23.09.2009), 1-61.

UNESCO, *Bureau international d'éducation. Haïti*, <<http://www.ibe.unesco.org/fr/dans-lemonde/amerique-latine-et-caraibes/haiti/profile-of-education.html>>, (5.11.2009), 1-29.