

## JUVENTUD, EMPLEO Y ORIENTACION PROFESIONAL

por CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Se constata fácilmente en Occidente que la juventud ha perdido la fuerza y el protagonismo que tuvo en los años sesenta. Se sigue hablando mucho de ella, pero para presentarla como víctima principal de la crisis económica. Y es que de una posición privilegiada de actor social ha pasado a otra de víctima elegida por la recesión y el paro.

En este trabajo analizaremos brevemente la trayectoria socioprofesional de la juventud, el peso de los factores económicos y académicos en la búsqueda de empleo de los jóvenes, quiénes de ellos son los más afectados por el paro, sus actitudes hacia el trabajo y algunas de las estrategias ensayadas desde dentro y fuera de la escuela para intentar su orientación y/o inserción profesional. Se termina preconizando la necesidad de profesionalizar la orientación como el medio institucional y operativo capaz de ayudar críticamente el desarrollo vocacional de los jóvenes y su incorporación al mundo del trabajo.

### *1. La juventud de ayer y hoy*

En los años sesenta la juventud irrumpió con tal pujanza en el marco social que los sociólogos no dudaron en considerarla objeto de una sociología específica, cuyo nacimiento reforzaron dos factores. Por una parte, el *boom* demográfico de la postguerra que se manifiesta en este decenio; por otra, el relativo y sostenido crecimiento económico de los países ricos, que favorece su crecimiento y autonomía. La juventud es, en este contexto, el producto de una realidad social concreta, y se convierte, además, en el objeto de una sociología. Siguiendo a Duchastel (1982) dos discursos acompañan su nacimiento. En primer lugar, un discurso más teórico que trata de captarla como un fenómeno unificado. Aunque partiendo de tesis diferentes los sociólogos coinciden en afirmar que debe ser objeto de una sociología propia. En segundo lugar, se des-

arrolla el discurso contracultural en el seno mismo de los movimientos sociales cuya cantera de reclutamiento se encontraba entre los jóvenes. Si bien estos movimientos han sido muchos, han variado según los países, y algunos han tenido carácter internacional (los movimientos estudiantiles y feministas, por ejemplo), en general, todos han afectado a los jóvenes. El discurso contracultural nació en paralelo con estos movimientos sociales y al tiempo que penetraba en ellos fue definiendo una ideología fundada sobre la juventud. Esta ideología de la contracultura ha querido —y quiere— presentarse como principio unificador de los movimientos sociales de los años sesenta.

No es pertinente analizar aquí y ahora las condiciones y causas que, junto a los movimientos sociales, hicieron posible el nacimiento de la contracultura. Baste indicar que esta ideología se desarrolla y «se define en oposición a la tendencia tecnocrática dominante en una sociedad donde domina la burocracia estatal y el capital monopolista» [1], se apoya en la juventud, se centra sobre la necesidad de transformar la sociedad y se presenta, por tanto, como alternativa global a los modos de ser, de estar y de pensar del mundo occidental. Entre este discurso y la sociología de la juventud había ciertas relaciones.

Sin considerar las lagunas o contradicciones del movimiento contracultural, lo que parece indudable es el protagonismo que adquirió la juventud. Pero ignoraba que su auge era deudor de una coyuntura particularmente favorable y de un estado de desarrollo del capitalismo. Los años setenta lo confirmarían. La euforia baja cuando la aparente perennidad de los sistemas económicos empieza a resentirse en estos años. Los movimientos sociales pierden fuerza o se reabsorben (caso de USA), se vuelven más realistas en sus concepciones (movimientos estudiantiles), o crecen pero ampliando a todas las edades la base de sus reclutados (movimientos feministas) o evolucionan buscando apoyos de diversa procedencia (ecologistas) que los aparta de su primitivo idealismo y progresismo. La contracultura, como discurso unificador de todos ellos, se encuentra marginada al perder, al menos parcialmente, el apoyo que éstos le daban.

Desde esta perspectiva y con todas las salvedades que se quiera, la juventud de 1984 no tiene el mismo peso que la de hace veinte años. Lo que no quiere decir que no vuelva a tenerlo o que no deba tenerlo. Pero es evidente este cambio de posición que ha sido captado por la sociedad y poderes públicos. Un cierto «pasotismo» e individualismo se aprecia en ella y el fantasma del paro les persigue como grupo.

## 2. *Incidencia de la crisis económica en el empleo de la juventud*

Los números indican con frialdad y realismo el hecho del paro juvenil con las secuelas que comporta. Por encima de las diferencias nacionales, los jóvenes son hoy el grupo más afectado por el desempleo. La búsqueda del primer empleo y, más aún, la estabilidad profesional se

ha convertido para ellos en un proceso difícil que puede generar comportamientos y actitudes con consecuencias difíciles de prevenir. El desequilibrio entre oferta y demanda juvenil es evidente.

En Francia [2] entre marzo de 1974 y marzo de 1977, el número de parados de menos de 25 años se ha triplicado. En Alsacia, a finales de 1979, el 72 por 100 de los demandantes de empleo eran menores de 25 años, siendo mujeres el 61 por 100 de todo el conjunto. En Bélgica [3], el número de jóvenes parados con menos de 25 años pasó de 18.654 en junio de 1974 a 50.987 en junio de 1979, y de 78.276 en junio de 1977 a 85.448 en junio de 1979. Se estima que la población buscadora de empleo seguirá creciendo en unas 22.540 personas por año hasta 1985, siendo jóvenes y mujeres el mayor número de buscadores de empleo. En Canadá, el Consejo Nacional del Bienestar publica anualmente los datos estadísticos sobre el reparto de la pobreza en dicho país. Según esta fuente, en 1980 el 12'4 por 100 de la población vivía en condiciones de pobreza, pero el hecho de ser joven aumenta considerablemente el riesgo de pobreza. Así, una de cada cinco familias (19'32 por 100) compuesta por personas de 24 años o menos vivía bajo este signo. Los solteros de 24 años o menos tenían una posibilidad sobre tres (34'3 por 100) de pertenecer a la población pobre. En cuanto al paro, las cifras son éstas: 21 por 100 y 15'8 por 100 de parados del sexo masculino y femenino respectivamente en junio de 1982 con 24 o menos años de edad, con incidencia distinta según la región. En Québec, por ejemplo, el paro afectaba al 25'6 por 100 de los hombres y al 18'8 por 100 de las mujeres de 24 años o menos en marzo del mismo año. Entre los estudiantes canadienses el paro pasó del 15'2 por 100 en 1982 al 9 por 100 en 1982. «Estas cifras demuestran que los jóvenes son dos veces más susceptibles de ser parados que el conjunto de la población activa, puesto que la tasa global de paro en Canadá era del 10'9 en la misma época» [4].

Los jóvenes suecos también se ven afectados. Durante el decenio de los setenta el paro juvenil aumentó en este país el 43 por 100. En enero de 1978, más de 40.000 jóvenes de 16 a 24 años estaban en paro mientras que 29.000 hacían trabajos llamados «de reserva» [5]. En España, el 50'33 por 100 del total de parados son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 16 y 24 años, siendo mujeres el 64'59 por 100 [6]. En USA, la tasa de paro de jóvenes entre 16 y 19 años sobrepasaba el 20 por 100 a finales de 1981 [7].

### *3. La devaluación de las cualificaciones académicas*

Sin negar las limitaciones de los sistemas de enseñanza es preciso salir al paso de las afirmaciones simplistas —pronunciadas a veces por importantes políticos (Piret, 1981)— que acusan a la educación formal del paro de los jóvenes. El argumento es el siguiente. Hay paro juvenil porque el mercado de trabajo ofrece puestos cada vez más cualificados

mientras que muchos jóvenes buscadores de empleo no poseen cualificación, o la que poseen no satisface al mercado laboral. La segunda parte puede ser cierta, pero no la primera. La oferta es menor que la demanda y se produce el paro. Por ello, para afrontar el problema del empleo de la juventud hay que analizar las características de los parados y las carencias del sistema escolar, pero también el funcionamiento del sistema económico mismo.

Veamos brevemente la interacción que se produce entre los aspirantes a empleo, las cualificaciones académicas y el mundo del trabajo. En primer lugar, muchos jóvenes se refugian en el estudio para encubrir el paro. Este hecho se denunció hace ya unos años referido especialmente a los estudiantes universitarios que prosiguen «por si acaso» estudios de doctorado [8], hecho que constatamos con antiguos alumnos. Doctorado, doble licenciatura, carrera universitaria de ciclo largo, son a veces formas de forzar el proyecto profesional ante el temor al desempleo, amparándose en una beca o en un contrato anual, pese al riesgo de que éste no sea prorrogado [9].

Por otra parte [10], los empleadores son cada vez más exigentes ante la abundancia de mano de obra y el proceso de selección tiene consecuencias en cadena para trabajadores y parados. En primer lugar, la noción misma de cualificación se ha relativizado. Un candidato que reúna las características requeridas para un puesto determinado, puede ser rechazado simplemente porque hay disponible otro más cualificado o que no procede del paro. Ciertas cualificaciones no se consideran válidas cuando son aceptadas como tales en tiempos normales o de penuria de mano de obra. Otras veces los empleadores aumentan las exigencias marginales como «tener coche», «poseer permiso de conducir», «ser bilingüe», etc., exigencias no ligadas al puesto de trabajo o en relación con la cualificación.

La consecuencia de estos procesos de selección es que en cada nivel de empleo se tiende a admitir a los más cualificados, seleccionados que, aunque pueden considerarse «felices», han sufrido en más de un caso una devaluación, pues no utilizarán enteramente sus conocimientos y/o experiencias. Desde esta perspectiva, los parados no lo son por no ser cualificados, sino por ser los menos cualificados dentro de su nivel. Y es que cada vez son más numerosos los jóvenes que se presentan a todas las ofertas de trabajo, a todos los concursos aunque el nivel de exigencia sea muy inferior al que poseen [11]. Y este desclasamiento afecta a numerosas cualificaciones. Pero los más afectados por esta devaluación son los menos cualificados, aquellos cuyos *handicaps* socioculturales obstaculizan las tentativas de inserción profesional. Conscientes de esta realidad, los jóvenes persiguen cada vez más un diploma tras la terminación de la escolaridad obligatoria, pues su posesión es ya una necesidad más que un motivo de orgullo o medio de promoción.

Este breve análisis indica que explicar el paro por la no cualificación supone olvidar los efectos del mercado de trabajo en períodos de paro notorio. Y posibilita culpar al parado y al sistema de enseñanza de este

pesado mal. Las reformas y medidas conducentes a mejorar la calidad de la educación y a paliar los efectos del paro juvenil han de enmarcarse en un proceso coordinado entre la política educativa, económica y de empleo.

#### 4. *¿Qué jóvenes son los más afectados?*

Aunque como acabamos de ver la elevación de nivel de escolarización de la población activa no parece tener una incidencia directa en la disminución de la tasa de parados, es evidente que ciertos subgrupos de jóvenes están más afectados que otros por el problema del primer empleo.

Según Piret (1981), en Bélgica el análisis de la edad y cualificación de los parados indica que el 39'2 por 100 de los parados menores de 25 años sólo han realizado estudios primarios completos o incompletos, aunque este porcentaje es de 71'1 por 100 para los mayores de 25 años. De igual modo el porcentaje de parados de más de 25 años que ha terminado los estudios secundarios es del 14'9 por 100, mientras que es del 30 por 100 para los parados menores de 25 años. Y es que aunque estén más cualificados que la población activa en general, engancharse en un primer empleo es difícil por su falta de experiencia profesional y social, entre otras cosas.

En Canadá son los jóvenes de ambos sexos menos escolarizados los más afectados por el problema del paro. En Suecia «se ha constatado que son los jóvenes provistos solamente de la formación básica y carentes de toda formación y experiencia profesional los que tienen más dificultad para encontrar trabajo» [12]. En Alemania [13], uno de cada tres jóvenes parados no posee el certificado de estudios primarios. El 28 por 100 tiene certificado de estudios primarios, pero ninguna cualificación profesional. Y el 70 por 100 del total de jóvenes en paro no ha coronado sus estudios de formación profesional.

En Francia, de entre los jóvenes que pasan por la ANPE (Asociación Nacional para el Empleo) después de dejar los estudios, los que más problemas de inserción profesional presentan son: los que dejan la escuela, generalmente a los 16 años, sin ninguna formación profesional; los que interrumpen su formación profesional (abandonos en curso); los que salen con formación general pero sin formación profesional (bachillerato, COU) y los que han seguido ciertas formaciones profesionales mal adaptadas al mundo del trabajo [14].

Los trabajadores sin cualificar y las mujeres que desean reincorporarse al trabajo son otros tantos grupos afectados por el problema del desempleo. En el caso de los jóvenes «factores socioeconómicos parecen jugar un rol determinante en la fijación del estatus del joven obrero sin formación cualificada que se perpetúa en un alto grado de generación en generación. El 47 por 100 de los padres y el 80 por 100 de las madres de los jóvenes obreros sin cualificar no poseen ninguna cualificación

profesional. Se puede así aportar la prueba indiscutible de las influencias negativas que sobre estos jóvenes ejercen las familias incompletas» [15].

### *5. El sistema escolar y la orientación profesional*

De lo expuesto hasta ahora podría parecer que la educación formal sería en todo caso el último responsable del drama de la juventud. La familia y el mercado de trabajo serían los autores. Pero sería una conclusión parcial. La escuela de los países desarrollados tiene mucho que corregir y más por innovar.

Fijémonos en primer lugar en la información que suministra sobre su sistema formal y sobre los currícula que lo componen. Es verdad que hay diferencias. Pero dada la complejidad de los sistemas educativos son muchos los padres y alumnos que desconocen las cualificaciones y diplomas que otorgan los distintos centros y las pasarelas normalmente estrechas pero reales que aparecen en el interior de cada sistema. A veces, aún cuando existe esa información, falla el medio de comunicarla (Hayes, J. y Hopson, B., 1982). Y así se atenta al principio de igualdad de oportunidades, pues los más desinformados o los que menos interés manifiestan por los folletos, circulares, etc., son los más necesitados.

Se puede o no admitir que sea ésta una función específica de la escuela —tengo para mí que sí lo es—, pero si no lo fuera, alguien tendría que cumplirla y cumplirla bien. La orientación escolar y profesional, inserta en el seno de las instituciones escolares y sociales, ayudaría al desarrollo, elección y desempeño académico-profesional.

Pero no basta con informar de lo que damos. Los alumnos y sus padres tienen derecho a saber para qué sirve. Como indica la O.C.D.E. parece «que las ambiciones profesionales de los jóvenes se hallan artificialmente estimuladas por la escuela y van bastante más allá de lo que el mercado de trabajo puede ofrecerles» [16]. Porque globalmente, la escuela refuerza las expectativas dirigidas hacia un empleo mejor, aumenta los niveles de aspiración desde la enseñanza primaria al ciclo universitario —lo que en sí no es malo—, pero no da o busca los medios de satisfacerlos. ¿Qué actitudes emergen en los jóvenes ante estos desequilibrios?

El profesor puede colaborar a informar a sus alumnos de estos aspectos, pero no puede ni debe ser especialista en información profesional o psicopedagogía. Porque no olvidemos que aunque remita lentamente la crisis económica, el pleno empleo tendrá en los años venideros un sentido distinto: «Nos enfrentamos con un progreso tecnológico que cada vez elimina más trabajos de los que crea, ya que su resultante es aumentos sucesivos de productividad tanto en términos de trabajo como de capital» [17]. Y esto deben saberlo los que se preparan, y en lo que atañe a la cualificación profesional, preverlo la escuela.

Otras muchas cuestiones tiene que afrontar la escuela. Pero el modo de operativizarlos parece ser desde dentro de las instituciones escolares y sociales. He aquí algunas. ¿Se limita o no la afluencia de estudiantes a las diversas carreras? ¿Se orienta a los estudiantes para que vean en su título o diploma un instrumento con el que crear su propio trabajo y no —o no sólo— con el que buscar un trabajo? ¿Se ayuda diferencial y realmente a los alumnos más desfavorecidos o se les sigue tratando como si fueran «iguales» que los «demás»? (Jiménez Fernández, 1979). ¿Seguimos preocupándonos sólo por los contenidos y métodos docentes?

Si analizáramos lo que significa educar y educarse observaríamos notorias deficiencias. Con mejor o peor fortuna, la escuela atiende la preparación intelectual del alumno. La ayuda sistemática y sistematizada a la formación de hábitos de estudio, de trabajo y de comportamiento social; a la creación y modificación de actitudes; a la planificación y realización de valores internalizados, al desarrollo del proyecto profesional, está aún por realizar. Su incidencia en la formación del autoconcepto, en el rendimiento (Gimeno Sacristán, 1976) y en el desarrollo vocacional es evidente.

Estas carencias son bastante reales en España y pese a ello la orientación institucionalizada no existe. Y allí donde existe apenas si cuenta con modelos sistemáticos y comprensivos en su teoría y práctica. El autoconocimiento del alumno, la planificación de su carrera —no en sentido académico solamente sino de trayectoria profesional—, la información profesional que requiere y las decisiones que este proceso implica para todos los alumnos, son necesidades que no puede cubrir un orientador aislado o inexistente. Pero que puede afrontar una orientación escolar y profesional integrada en la escuela y en otras instituciones. La situación de los que hoy son jóvenes es buena prueba de esta necesidad y los fracasos de los que aún son niños, también.

Todo lo anterior no sólo requiere reformas racionales sino una dosis de creatividad. Y cabe preguntarse si los países occidentales y España entre ellos serán capaces de responder a este nuevo reto. «Sus hiperdesarrollados sistemas educativos han puesto en juego un volumen tal de recursos, humanos y materiales, que estos mismos recursos atenazan hoy y predeterminan las posibilidades de acción futura. Las huestes de profesores, administradores, empleados y especialistas, los enjambres de edificios e instalaciones suponen hoy, como es más que sabido, un freno considerable a las reformas y a las innovaciones. El paso de la era industrial a la era tecnológica está resultando, en lo que a educación se refiere, particularmente trabajoso» [18]. Los jóvenes son las primeras víctimas.

#### *6. Las actitudes e iniciativas de los jóvenes*

El estudio de las actitudes interesa sobremanera a las Ciencias de la Educación así como a la Sociología y a la Psicología. Digamos breve-

mente (Stroetrel, 1963) que la actitud es una variable inferida, no observada directamente ni observable. Implica una predisposición especial para la acción, comportando una relación sujeto-objeto. Indica una polarización positiva-negativa y, por último, las actitudes se adquieren y pueden sufrir los efectos de las influencias externas. En esta perspectiva, Lazarsfeld (1965) la concibe como la resultante de tres combinaciones diferentes: el horizonte temporal, presente o futuro; el campo, particular o general, y el dinamismo, pasivo o directivo.

Sin emplear ningún instrumento de medida, cabe afirmar que las actitudes de los jóvenes hacia el trabajo son, al menos, contradictorias. Desde dentro del sistema escolar, con menos fuerza que antaño pero con fuerza aún, se le fomentan actitudes profesionales de logro, de promoción social, de independencia profesional y económica, etc. Estas expectativas chocan seriamente con la realidad laboral. En cuanto a su dinámica la actitud es más bien pasiva: colocarse en las salidas tradicionales.

Debido en parte a la agudeza y persistencia de la crisis, en muchos ámbitos escolares —y no digamos desde ciertos medios de comunicación social— se describe crudamente la realidad relativizando el valor de los estudios, de los diplomas y títulos escolares y hasta el sentido tradicional del trabajo como medio de realización personal y social. La alternativa a este relativismo es difusa y/o inconsistente. La escuela sustenta desde el pasivismo a la ambición desmesurada, pero no ofrece alternativa real y válida. Y la propia contracultura juvenil marginada como hemos dicho aunque con intentos de revitalización, encierra en sí contradicciones que la crisis se ha encargado de evidenciar. En primer lugar [19], porque esta contracultura se centra en la transformación prioritaria de la conciencia individual y descuida las transformaciones culturales y sociales. En segundo lugar y sobre todo, porque representa las relaciones sociales como una oposición entre jóvenes y adultos, entre un mundo dirigido por la espontaneidad y la libertad capaz de producir cambios profundos y un mundo dirigido por la racionalidad y la tecnocracia. Por último, porque desconoce y reniega, especialmente en el momento de su expansión, de las relaciones entre la explotación económica y la dominación política. Hoy, las feministas, los ecologistas y otros movimientos, además de ampliar las bases de su reclutamiento, desean entrar o han entrado en el terreno político. Y es que aunque lo primero sea el individuo, en ese mismo momento hay que pensar en el individuo dentro de la sociedad.

Paralelamente a estos fenómenos hay que considerar también que la actitud de los jóvenes hacia el trabajo está influida por el tipo de empleo disponible, generalmente con salarios relativamente bajos, con poca estabilidad y con escasas expectativas de promoción. Empleos a los que acceden, al menos en España, tras un período de búsqueda que oscila entre los seis meses y los dos años, siendo el 10 por 100 el que supera los doce años [20].

Para los jóvenes —y adultos— en paro real el problema es enorme.

El seguro de desempleo o la asistencia social no evita los efectos psicológicos del mismo. Investigaciones recientes reseñadas por Lecomte (1983) señalan que tiene efectos significativos múltiples directos o indirectos sobre el aumento en: el número de admisiones en los hospitales psiquiátricos, en los problemas cardiovasculares, en las tasas de suicidio, y en las de mortalidad infantil. Cita otras que demuestran los efectos negativos sobre la familia y la pareja. Las esposas de los hombres en paro se vuelven más deprimidas, ansiosas y suspicaces que las de los hombres con trabajo.

Raybant, orientadora profesional en Estrasburgo, en el trabajo ya citado expone las motivaciones de una muestra de jóvenes franceses hacia el trabajo. Concluye lo siguiente: la motivación primera de los jóvenes es ganar dinero, con independencia de la edad, el medio, el tipo de trabajo o el proyecto de actividad. En cuanto a la cantidad necesaria coexisten dos actitudes: el desprecio por el salario que sobrepasa un mínimo «moral» digno —si bien es cierto que ponen el listón del mínimo bastante alto— y el deseo de «ganar mucho dinero». Este trabajo es apreciado como factor de integración social, de paz familiar y ciudadana. Cuando el joven trabaja y gana, familiares y conocidos los dejan en paz. La ambición, el deseo de éxito y de promoción es rechazado por el 70 por 100.

Apenas si evocan el valor del trabajo como medio de realización personal. Lo que importa en la vida es que cada uno sea reconocido como individuo y no como una prolongación de su trabajo. Este reconocimiento *per se* importa sobre todo a los jóvenes menores de 20 años. Pasada esta edad, la apertura a los otros, el deseo de conocerlos y de darse a conocer es menos fuerte y, bajo la presión impersonal del medio profesional, terminan insertándose en la vida productiva y respetando o tolerando las reglas de la empresa.

Según como ven o imaginan su trabajo y evolución profesional se distinguen tres grupos. Un primer grupo sigue el esquema tradicional. Consideran la formación recibida una inversión que tendría como resultado lógico el éxito profesional; creen que con el tiempo lograrán la estabilidad en el trabajo y la adecuación entre cualificación, sueldo y reconocimiento socioprofesional.

Un segundo grupo no tiene proyecto profesional alguno. Cualquier trabajo es ya un proyecto en sí. Con él se logra la integración social y tiene por tanto un valor normativo. Mujeres, emigrantes, disminuidos, etc., se integran en este grupo.

Por último, hay un tercer grupo que ni siquiera se plantea el objetivo del trabajo. El trabajo es sólo un instrumento que ayuda a vivir, o mejor a supervivir. Lo importante es acabarlo pronto, olvidarse de él si molesta para poder vivir realmente.

A pesar del parentesco de ciertas actitudes, comenta la autora, los jóvenes asalariados no forman una clase social. Del conjunto de las afirmaciones, muchas superpuestas, emergen dos tipo de conductas que

resultan familiares. Dentro del primer tipo, la perspectiva de una carrera, con etapas relativamente precisas, que se verán coronadas por el éxito, le llevan a valorar «su» trabajo, del que se considera responsable y por el cual espera lograr un lugar reconocido en el mundo. Las relaciones interprofesionales con sus iguales son buenas, aunque limitadas. Admiten la jerarquía y reconocen en sus superiores mayor preparación técnica.

Las conductas del segundo tipo de jóvenes no es de rechazo sistemático hacia los aspectos anteriores sino que simplemente les parecen poco importantes. Lo que les importa es ser reconocidos por aquellos con los que conviven, sin tener en cuenta la jerarquía. El bienestar personal, las relaciones armoniosas con jefes y compañeros es lo primero. Si el trabajo ayuda a conseguirlo, estupendo, pero si no ayuda, el trabajo no es el fin.

Globalmente, pues, los jóvenes no rechazan el trabajo. La mayoría lo admite como mal necesario al menos. Rechazan o son indiferentes a las formas tradicionales de trabajar: respeto formal a los jefes, cumplimiento del deber por el deber, necesidad del trabajo para ser felices o realizarse, promoción personal y profesional mediante una carrera de obstáculos, etc. Estas actitudes no son realmente nuevas. La novedad está en que no parece ser un fenómeno pasajero dependiente de la edad a pesar de que la crisis económica lo está debilitando o quién sabe si no agrandando. Y estas actitudes chocan con el mundo empresarial que ve peligrar sus logros de ayer y de hoy si da paso indiscriminado a estos nuevos activos. Y defiende sus intereses reforzando el proceso selectivo (pruebas psicotécnicas y de personalidad, entrevistas, períodos de prueba) o acorralando al enemigo interior para que se vaya (despido voluntario o forzoso).

Pero a pesar de la realidad sociolaboral o quizá amparados por ella, lo cierto es que algunos grupos de jóvenes van desarrollando determinadas iniciativas laborales que les atraen, y que alguna puede ser modelo del mañana.

En el caso de los «nuevos empresarios» en el que varios jóvenes se asocian y buscan fórmulas más o menos nuevas de inserción en el sistema económico (comercio ecológico, discografía, cooperativas no necesariamente obreras, centros de información, etc.). Estos jóvenes occidentales «inventan» su empleo y viven su trabajo positivamente.

En otro punto del continuo hay jóvenes que se enrolan en un mundo que ellos crean porque lo necesitan para vivir personal y profesionalmente pero que encaja mal en el sistema económico y social. En ellos son inevitables los sentimientos contradictorios, pues se sienten reprobados o al menos mal aceptados por la cultura dominante. Otros, huyen. La tensión es tan fuerte, el trabajo al alcance tan insopportable que prefieren la huida real. Se retiran a vivir en comunidades sucesivas o a casa de compañeros que trabajan. A veces, la salida al extranjero para perfeccionar un idioma y conocer otros modos de vida es una forma velada de huir del trabajo real. Otra forma sutil de huida es

alternar los períodos de trabajo con los de ocio, vivir un tiempo a costa del dinero ahorrado en el período de trabajo. A otros les parece aberrante trabajar para producir, producir para consumir y reaccionan trabajando lo menos posible. Prefieren «pasarlas negras» y vivir de las primas y ayudas familiares que suele otorgar el sistema a enrolarse en él.

### 7. *Modelos institucionalizadores de orientación escolar y profesional*

Veamos finalmente algún ejemplo de iniciativa institucional que habiéndose eco de las desigualdades y fracasos escolares y de la problemática de la juventud, han optado por modelos de orientación determinados.

Podrían citarse experiencias distintas llevadas a cabo en diversos países para afrontar el paro de los jóvenes (Perrin, 1982; Bernard, 1982; Grimn, 1982) y que ofrecen cierto interés bien por promover la creación del propio empleo, bien por implicar a los «*partenaires locales*» para adecuar diplomas y exigencias laborales o bien por las técnicas que utilizan en su trato con los jóvenes. También podrían presentarse diversos modelos de orientación vocacional tanto teóricos como prácticos. Pero nos vamos a fijar en dos. El modelo sueco por tener una clara y fuerte institucionalización de la orientación desde la enseñanza primaria y un modelo canadiense de orientación profesional creado para afrontar la crisis y el desempleo de la juventud. De esta forma veremos dos formas distintas aunque complementarias, de ofrecer servicios de orientación.

Empecemos por Suecia (Sahlstron, 1981; O.C.D.E., 1981; Comella, 1982; Bergendal, 1980). En 1974 la Dirección Nacional de Enseñanza Pública sueca reorganizó la orientación escolar y profesional en la escuela básica y secundaria.\* Una innovación fue crear junto a los tradicionales profesores de orientación escolar y profesional (que comparten las actividades docentes y orientadoras), los consejeros de orientación escolar y profesional dedicados solamente a actividades orientadoras. En 1980 había en servicios unos 700 consejeros que son responsables de la orientación escolar y profesional de unos 750 alumnos aproximadamente.

Las funciones asignadas a la orientación son las ya clásicas: a) Informar del sistema educativo, del mercado de trabajo y de las oportunidades que ofrecen. b) Desarrollar el autoconocimiento del alumno y

\* En Suecia la escuela básica es obligatoria y gratuita y abarca desde los 7 a los 16 años de edad, dividida en tres etapas: elemental, media y superior, de tres años cada una. La educación secundaria no es obligatoria y consta de modalidades cortas (dos años) y largas (tres años), ofreciendo diversas opciones agrupadas en torno a las ciencias humanas y sociales; ciencias económicas y ciencias naturales y tecnología. No vamos a entrar en las reformas de la educación.

ayudarle a analizar críticamente sus condiciones de partida y sus posibilidades de elección. c) Ayudar a suprimir los obstáculos artificiales (sexo, origen social, etc.) que limitan las elecciones individuales. d) Cooperar especialmente con los alumnos, padres, profesores y asistentes sociales, de los alumnos más necesitados para que puedan obtener metas más altas. Estas funciones las asumen principalmente los consejeros y profesores de orientación, pero implican bastante al resto de los estamentos.

La orientación sobre el mundo del trabajo ocupa un lugar preponderante, hasta el punto de que en algunas escuelas secundarias se imparte la disciplina «Orientación en el mundo del trabajo» con una hora semanal de clase. Esta formación teórica, menos formalizada en la educación básica, se complementa con visitas de estudio a instituciones profesionales, a talleres y fábricas y a los servicios de colocación, por un lado, y por otro, con coloquios y charlas dadas por los padres de los alumnos en activo, representantes del mundo del trabajo y del empleo. En el plano práctico todos los alumnos de la escuela primaria han realizado en el penúltimo curso al menos tres visitas a diferentes lugares de trabajo y los alumnos del último curso han de pasar dos semanas de «stage» práctico, pudiendo ampliarse hasta un máximo de seis semanas por alumno. Desde el curso 1977-78, en 60 de los 270 municipios del país se está ensayando una experiencia ampliada de orientación práctica en el trabajo que afecta también a los alumnos de secundaria. Para esta práctica los alumnos pueden elegir entre varios sectores de actividad. En la escuela secundaria se organiza la «semana de orientación profesional» que obliga al alumno a desplazarse a un lugar de trabajo. Todos los alumnos pueden solicitar orientación individual pero se enfatiza más la orientación en grupo insistiendo en la información académica y profesional, en la creación de habilidades sociales y sobre todo en el contacto directo e indirecto con el medio sociolaboral.

La vinculación con el mundo del trabajo afecta a todo el personal del centro. Los profesores tienen la posibilidad de pasar entre dos y cuatro semanas en lugares de trabajo, empezando por los más próximos. Los directores escolares realizan durante su formación dos «stages» prácticos de quince días cada uno en un lugar de trabajo característico del entorno. Pretenden sensibilizarlos para que conozcan el medio de los alumnos y asuman su responsabilidad de cooperar con otros miembros del municipio.

Pero esta orientación práctica de alumnos y profesores es posible gracias a un órgano de cooperación llamado S.S.A. (sigla de cooperación escuela-vida activa) en el que existen representantes de la escuela, de los servicios de empleo, de los empleadores y de los sindicatos. Se ha creado en todos los municipios. Y este consejo S.S.A., junto con la escuela, se encarga de ayudar a los alumnos que la abandonan prematura o deficientemente y que tienen, en consecuencia, escasas probabilidades de empleo. Desde 1976-77, la escuela es responsable de seguir a los alumnos de 16 a 18 años que abandonan la escuela primaria sin

intención de continuar estudios. Cuando no saben en qué trabajar o no encuentran trabajo, los consejeros de orientación pueden tomar diversas medidas. Suelen consistir en cursillos cuasiprácticos sobre diferentes oficios y en contactos con los servicios de colocación.

Como veremos en seguida el balance global es positivo, pues, junto con la reforma de la enseñanza, Suecia ha conseguido disminuir notablemente las desigualdades sociales y aumentar la calidad de la educación. Pero aún tiene problemas y su experiencia no está exenta de riesgos.

El ejemplo de Canadá es distinto del anterior. No se desarrolla en el seno del sistema educativo, sino que se crea para complementarlo y, sobre todo, para ofrecer a jóvenes y adultos orientación profesional y «counselling» de empleo, ante el azote del paro que empezó a afectar al país en los años setenta.

Estos servicios, progresivamente implantados, han recurrido a diversas técnicas y estrategias. Puesta a punto de diverso tipo de material específico, la mayor parte autoaplicable, destinado a orientadores y clientes. Creación de sus propios centros y orientadores así como de un centro informatizado de datos, con terminales en las provincias, que mantiene al día la información académica y profesional. Creación de un órgano periódico de publicación, la revista Natcon (Connat en francés) y emisión de publicaciones no periódicas que recogen las investigaciones realizadas, difunde nuevos instrumentos e informan del desarrollo de nuevas estrategias. La Comisión de Empleo y Emigración de Canadá (C.E.I.C.) encargada de estos servicios y dependiente de la Dirección General de Servicios de Apoyo al Empleo, los ha dado y da a conocer a veces en demasía.

La orientación se realiza por tres vías. Autoorientación, orientación en grupo y orientación individual. Las dos primeras formas las han potenciado bastante apoyándose en una tecnología altamente sofisticada aunque siguen concediendo importancia a la entrevista personal. Paquetes de programas, videocasetes, monografías profesionales, tests, etcétera, están concebidas para la autoorientación. La orientación en grupo la practican en programas sobre habilidades y aptitudes sociales (Hearn, 1981; Mullen, 1981; Smith, 1982), búsqueda de empleo, etc., y surge después de la autoorientación o remite a ella. La orientación individual se reserva para los casos más necesitados y se desarrolla en entrevistas de treinta a cuarenta minutos, dedicando entre dos y cinco por cliente (Bezanson y DeCoff, 1983). Cada orientador debe atender a un millar de orientandos aproximadamente.

Hay también programas autoaplicables destinados a la formación y actualización de los orientadores que apoyándose en el videocasete muestran técnicas específicas como la orientación de adultos (Peavy, 1984), los adolescentes como orientadores (Carr, 1982) o para el «counselling» en general (Hiebert, 1982). Breves cursos directos apoyan asimismo la formación de los orientadores.

Una muestra de programas y/o instrumentos pueden dar una idea

más exacta de su contenido. Han sido elaborados por especialistas nacionales y extranjeros y concebidos desde los objetivos y estrategias de estos servicios. Los siguientes ejemplos están destinados a los clientes (Employment Counselling Materials, 1982). 1) *Yo sé cómo...* Es una estrategia de «investigación» destinada a los jóvenes que desean descubrir por sí mismos lo que les reserva el mundo del trabajo. 2) *Elección*. Inaugurado en 1975 es un sistema interactivo y automatizado que contiene datos sobre más de mil profesiones «principales» y tres mil profesiones «secundarias» para cada provincia. 3) *Ánalisis de las profesiones y oficios*. Especie de monografías profesionales. 4) *Planificar su carrera*. Básicamente para alumnos que terminan sus estudios secundarios y por falta de confianza en sí, de conocimiento del mundo del trabajo y de aptitud para decidir, no saben elegir una carrera o buscar un empleo. 5) *Método dinámico de búsqueda de empleo*, etc.

Ejemplos de programas destinados a los orientadores son: 1) *Métodos e instrumentos de orientación profesional*. Es un manual que sirve de soporte a un curso sobre varias de las técnicas a usar por los clientes. 2) *Si usted comprende bien...* Manual y videocasete con ejemplos de buena y mala aplicación de diversas técnicas (los índices no verbales, la paráfrasis, el reflejo, los refuerzos mínimos, etc.). 3) *El «counselling» de adultos de cara a la toma de decisiones*. 4) *Teoría y práctica del «counselling» de pares*, etc.

Diversas estrategias de evaluación se han implementado para evaluar la eficacia del sistema. Y es que en Canadá se reconoce la necesidad de demostrar objetiva y críticamente la utilidad social de los distintos servicios de orientación (Reidmond, 1982; Cadieux, 1983).

El modelo presentado ha surgido de la C.E.I.C. y colabora con otros servicios de orientación escolar y profesional que existen en el país.

#### 8. Consideraciones sobre los programas de orientación presentados

Los ejemplos que acabamos de exponer brevemente constituyen modelos de institucionalizar y operativar la orientación y deben inspirar nuestro trabajo. Pero la orientación es tan compleja que conviene hacer algunas consideraciones para evitar que el problema del paro, los recursos técnicos y el coste de la propia orientación entre otros, nos lleven por derroteros peligrosos. Aunque pensando en España puede sonar a utopía o demagogia.

Es natural que las nuevas teorías sobre la orientación y la realidad social obliguen a ampliar los servicios ofrecidos, que se pida al orientador una fuerte dosis de relaciones sociales y que se observen en ella nuevas tendencias (Blakley, 1983). Pero no podemos olvidar que la orientación es ante todo personal por más que se resalte lo colectivo.

En el caso del programa de Canadá se prima tal vez demasiado la información y aún siendo cierto que la informática puede dar una infor-

mación actualizada y carente de los sesgos de la persona que la difunde, ello no puede hacer creer que toda persona correctamente informada es una persona correctamente orientada [21]. Es evidente que muchos clientes que poseen información rica y exacta se sienten incapaces de vencer las resistencias emotivas a la hora de una selección o decisión autónoma. El concepto subjetivo de sí y de la realidad exterior y las transacciones [22] que se establecen entre ambos condicionan la toma de decisiones, tanto o más que los datos más objetivos.

Otra duda se suscita ante algunos de los programas e instrumentos. El sistema Choix (Elección), por ejemplo, se apoya sobre el postulado parsonian de una correspondencia entre una tipología de la persona y una tipología de las ocupaciones. La tipología de la persona se obtiene apoyándose en unos instrumentos autoaplicables de validez imperfecta, pero a los que el sujeto se puede aferrar y olvidar o desconocer las interacciones que establece con el ambiente (Ivey, 1980). Antes el orientador y ahora la máquina y el orientador pueden convertirse en «agentes de integración al sistema social, y más aún de opresiones e injusticias no queridas por la persona» [23], pues el individuo puede asirse «febrilmente a la máquina con la esperanza de encontrar al fin por el medio más seguro su ocupación ideal» [24].

El énfasis puesto en la búsqueda de empleo, aunque sea muy explícable, puede desvirtuar los fines de la orientación amén de crear unas expectativas que no siempre son alcanzadas. La orientación, más que a resolver un problema puntual por importante que sea, debe aspirar al aprendizaje de habilidades fundamentales que ayuden a resolver los problemas. Los que encuentren trabajo no siempre encontrarán en él la «realización» de su vida, pues hay trabajos que no admiten la creatividad, la compañía, el ingenio, etc. Habría que ayudar a encontrar, además, otras fuentes de satisfacción en la vida.

Algunas técnicas sobre búsqueda y mantenimiento de empleo son tan «realistas» que enseñan a los jóvenes a «vender el producto» cuando acuden a una entrevista de empleo. La filosofía de las mismas así como las habilidades que requieren deberían adquirirse en el curso normal de la educación y no de modo parcial y repentino.

Aunque es ineludible vincular la escuela y el trabajo y ver en éste un medio de formación, no se colige que educación y trabajo deban coincidir plenamente en sus objetivos. En primer lugar porque hay indicios de que el trabajo explica hoy sólo un 10 por 100 de la varianza de la satisfacción en la vida si se toma como predictor la satisfacción en aquel (Leconte, 1983), y también porque el hombre es multidimensional y establece interacciones múltiples con su entorno. El que estas dimensiones estén menos estudiadas y sean difíciles de evaluar objetivamente, no significa que deban ser ignoradas, sino que marcan el límite de lo que hoy somos capaces de hacer con cierta eficacia.

El problema de los alumnos/clientes socialmente deprivados no se resuelve con sólo los servicios de orientación, aunque puedan prestar ayudas puntuales. Empalma con el espinoso problema de la educación

compensatoria (Miguel Díez, 1984) agudizado con la crisis económica en la obtención de empleo.

Una última consideración sobre la evaluación de estos programas. Se ha dicho que más de una estrategia de evaluación ha sido implementada. Pero es difícil diseñar investigaciones significativas y comprensivas en este campo y fácil seleccionar selectiva e inconscientemente la evidencia que confirma nuestras convicciones (Cambell y Stanley, 1978). Pensamos que la teoría y la práctica han descuidado el estudio de variables significativas para la orientación. Hasta que esto se subsane se puede producir un círculo cerrado que da por buenos resultados que no lo son, al menos en el grado postulado.

Algunos de los aspectos comentados sobre Canadá son aplicables al modelo sueco, pero particularicemos otros. El informe de la O.C.D.E. reconoce muchos méritos a las reformas del sistema educativo sueco en general y considera que hoy ofrece un liderazgo indiscutible en materia de reforma de la enseñanza pero matiza. El sistema de orientación escolar y profesional no ha logrado los objetivos marcados. Siguen existiendo barreras artificiales en las elecciones profesionales de las chicas; las clases humildes apenas si han accedido a la universidad; los problemas de disciplina en las clases aumentan (el 23 por 100 del trabajo de los profesores se consume en medias disciplinarias) y un nutrido grupo de alumnos de 15 y 16 años (25 por 100) preferiría abandonar la escuela [25]. Y es que a pesar de la sensibilidad y amplitud de las reformas en pro de la igualdad, ésta sigue siendo una utopía.

El esfuerzo hecho desde la escuela para ofrecer cualificaciones profesionales que conduzcan a la obtención de empleo, no ha logrado arraigar plenamente. Muchos jóvenes prefieren la formación profesional en el trabajo y las ofertas del mercado en este aspecto son fuertes y con éxito.

El énfasis puesto en los valores sociales y comunitarios a expensas de los individuales y personales [26] es un riesgo que no cabe ignorar. La deseada interrelación educación-sociedad-trabajo y el intento de descentralizar y democratizar la educación ha cuajado en acciones y asociaciones (S.S.A., por ejemplo) que, aunque han dado y pueden dar frutos, no están exentas de peligros. «Parece que un sector no pequeño de la sociedad sueca considera excesiva la incidencia de miembros de sindicatos en los consejos regionales y denuncia el peligro de anti-intelectualismo y disminución de la creatividad o libre iniciativa del profesor» [27] universitario que ello puede significar.

#### *9. A modo de conclusión*

La complejidad de la sociedad actual y el nivel de reflexión a que se ha llegado en educación y orientación, hacen necesaria y posible la orientación para todos y especialmente para los que hoy son niños o están en crisis para encontrar empleo y/o significado al trabajo. Nues-

tro país debe empeñarse de una vez en este intento. Y para evitar errores y frustraciones a los orientados y aprovechar al máximo los medios existentes y los que habría que arbitrar, es preciso diseñar servicios de orientación racionales y creativos. La crisis de los jóvenes es tal vez demasiado real.

En los dos modelos presentados, la orientación individual y personal ha perdido terreno. Y aunque puede ser una opción lícita, máxime en intentos de este tipo, hay que cultivar la dimensión personal de toda orientación. Lo que no significa que haya que acudir exclusivamente a la técnica de la entrevista, a encerrar a orientador y orientado en las paredes de un despacho. Enseñar a pescar es más fructífero que regalar un pez.

**Dirección de la autora:** Carmen Jiménez Fernández, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ciudad Universitaria, Madrid.

#### NOTAS

- [1] DUCHASTEL, J. (1982) Il n'y a plus de jeunesse... mais encore un Etat, p. 166, *Revue internationale d'action communautaire*, 8: 48.
- [2] RAIBAUT, M. A. (1981) Moi, travailleur..., p. 54, *L'école des parents*, 3.
- [3] PIRET, C. (1981) Chômeurs parce que non qualifiés?, p. 366, *Revue Nouvelle Belgique*, 73: 4.
- [4] DUCHASTEL, J. o.c., p. 172.
- [5] SAHLSTROM, G. (1981) Cooperation entre l'école et la vie active professionnelle en Suède, p. 32, *Information universitaire professionnelle internationale*, 25: marzo-abril.
- [6] MARTÍNEZ SOLER, J. A. (1984) La tasa de paro, insopportable, p. 31, Diario *El País*, 16-8-84.
- [7] L'insertion professionnelle des jeunes requiert une approche locale associant tous les partenaires du marché de l'emploi: une expérience californienne, p. 33, *Actualités Formation Permanente*, 56.
- [8] THOMAS, J. (1976) *Los grandes problemas de la educación en el mundo*, p. 59 (Madrid, Anaya).
- [9] OSSANDON, M. y CANIEAU, J. L. (1981) L'entrée dans la vie active des diplômés universitaires, p. 836, *Revue d'Institut de Sociologie*, 4.
- [10] PIRET, C. o.c., p. 367.
- [11] RAYBAUT, M. A., o.c., p. 54.
- [12] SAHLSTROM, G., o.c., p. 31.
- [13] (1981) La politique de l'emploi en République Fédérale d'Allemagne. Problèmes liés au passage du système de l'éducation à l'emploi, p. 7, *Information universitaire professionnelle internationale*, 25, septiembre-octubre.
- [14] FAURE, J. L. (1981) L'orientation scolaire: quelques problèmes, p. 47, *Economie et statistique*, 134, junio.

- [15] FAURE, J. L. (1981) La politique de l'emploi en Republique Federale d'Allemagne, o.c., p. 7.
- [16] O.C.D.E. (1983) *La educación y el problema del desempleo*, p. 142 (Madrid, Narcea).
- [17] DURAN HERRERA, J. J. (1983) Presentación de la obra *Los C.O.I.E. de las universidades madrileñas: seis años de actividades*, p. 9 (Madrid, Fundación Universidad-Empresa).
- [18] GARCÍA GARRIDO, J. L. (1984) *Sistemas educativos de hoy*, p. 22 (Madrid, Dikinson).
- [19] DUCHASTEL, J. o.c., p. 166.
- [20] DURAN HERRERA, J. J. o.c., p. 11.
- [21] BORDELEAU, H. P. (1975) Le système choise du gouvernement fédéral, p. 54, *Orientation professionnelle*, 15: 2.
- [22] LECONTE, C. (1983) Counselling Psychology of the Future: Toward a Process for all seasons, p. 12, *Natcon*, 5 (Employment and Immigration Canada).
- [23] Idem., p. 8.
- [24] BORDELEAU, H. P., o.c., p. 55.
- [25] COMELLA, A. (1982) El sistema educativo sueco y sus reformas, objeto de renovada atención, p. 246 *Revista de Educación* 270, marzo-agosto.
- [26] O.C.D.E. (1981) *Les reformes de l'enseignement en Suède*, p. 70 (París).
- [27] COMELLA, A. o.c., p. 247.

#### BIBLIOGRAFIA

- BERGENDAL, G. (1980) Educación secundaria y educación iterativa en Suecia, en *Aprender y trabajar* (UNESCO, PUF).
- BERNARD, F. (1982) Expériences américaines d'insertion professionnelle des femmes défavorisées, *Éducation permanente* 64, pp. 177-188.
- BEZANSON, L. y DECOFF, F. (1983) Individual Employment Counselling. A systematic Approach, *Natcon*, 5, pp. 37-49 (Employment and Immigration Canadá).
- BLAKLEY, J. (1983) Trends in counselling and Guidance in Community Colleges, *Natcon*, 5, pp. 131-142.
- CADIEUX, A. (1983) Perfomance Evaluation of Guidance Consellors, *Natcon*, 5, pp. 111-123.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1978) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (Buenos Aires, Amorrortu).
- CARR, A. (1982) *Theory and Practice of Peer Counselling* (Ottawa, Canadá Employment and Immigration Commission).
- FERRER JULIA, F. (1982) El sistema educativo sueco, *Perspectivas Pedagógicas*, XIII: 50, pp. 291-308.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar* (Madrid, M.E.C.).
- GRIMM, K. (1982) *Habilising local labour markets —an alternative approach to youth— employment in Western Europe* (Genève, B.I.T.).
- HAYES, J. y HOPSON, B. (1982) *La orientación vocacional en la enseñanza media* (Barcelona, Oikos-Tau).
- HEARN, J. (1981) *Nove Life Skills* (Ottawa, Employment and Immigration Canadá).
- HIEBERT, B. (1982) Preparing Vocational Counsellor, *Natcon*, 2.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1979) *El problema de la adaptación escolar* (Madrid, Anaya).

- MIGUEL DÍAZ, M. de (1984) Investigaciones en torno a la Educación Compensatoria, *Revista de investigación educativa*, 2: 3, pp. 41-58.
- MULLEN, D. (1981) *A conceptual framework for the life skills Program* (Ottawa, Employment and Immigration Canada).
- PEAVY, V. (1981) *Counselling Adults for Decision-making* (Ottawa-Hull, Canadá Employment and Immigration Commission).
- PERRIN, A. (1982) De la demande d'emploi... à la création d'entreprise, *Education permanente*, 64, pp. 167-176.
- REIDMOND, A. (1982) *Rapport sur les services de counselling aux clients de la CEIC inscrits à des programmes de formation en établissement* (Ottawa, CEIC).
- SMITH, P. (1982) *The development of a taxonomy of the life skills required to become a balanced self-determined person* (Ottawa, Employment and Immigration Canada).
- VARIOS (1981) Educación y empleo, *Revista de Educación*, 267 (número monográfico).
- VARIOS (1984) Juventud, crisis económica y empleo. *De Juventud, Revista de estudios*, 15, septiembre.

**SUMARIO:** Se analiza brevemente la trayectoria socio-profesional de la juventud desde los años sesenta hasta hoy, la incidencia de los factores académicos y económicos en el paro juvenil, sus actitudes e iniciativas hacia el trabajo y dos modelos institucionalizados de orientación profesional creados para llenar el vacío que se produce entre la escuela y el trabajo y la crisis de jóvenes y adultos con problemas de desempleo. Termina insistiendo en la necesidad de implantar en España servicios de orientación que recogiendo la experiencia propia y de otros países respondan con planteamientos serios a nuestra realidad educativa, social y laboral.

**Descriptores:** Guidance services, Vocational guidance, Youth unemployment, Young people's attitudes to work.